



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
(UNIEFD)

Cilt/ Volume: 26

e-ISSN: 2149-9683

Sayı/ Issue: 1

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Mualla B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Bilal ALTAY
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Mesut AYDIN
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC
Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE
Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA
Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA
Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA
Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC
Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE
Aytekin ÇÖKELEZ
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özcan DEMİREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College, USA
Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
İclal ERGENÇ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA
Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND
Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA
Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCİ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College, ISRAEL
Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Remzi Y. KINCAL
ÇOMÜ, TÜRKİYE
Peter LITCHKA
Lyola University, USA
Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS
Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Zuhal OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
A. Sumru ÖZSOY
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Paul J. PACE
University of Malta, MALTA
Ahmet SABAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus, GREECE
Özcan SEZER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ed SMEETS
Radboud University, NETHERLANDS
Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE
Songül TAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren TEKKAYA
ODTÜ, TÜRKİYE
Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Helen WILDY
University of Western Australia, AUSTRALIA
Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Selma YEL
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. Bilal ALTAY

Baş Editör/Editor in Chief

Doç. Dr. Murat CANPOLAT

Alan Editörleri/Field Editors

Doç. Dr. Ezgi SUMBAS
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet İlkhan YETKİN
Arş. Gör. Dr. Mert ŞEN

Dil Editörleri/Language Editors

Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Gökçe TOPLUK
Arş. Gör. Özlem YAĞCIOĞLU HAS
Arş. Gör. Büşra ÇELİK

Mizanpaj Editörleri/Layout Editors

Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Yayın Editörleri/Publication Editors

Arş. Gör. Zeynep KISAK
Arş. Gör. Şevval Nur ŞEN

Sekreteryas/Secretariat

Arş. Gör. Zeynep KISAK

Dizgi-Grafik-Tasarım

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

İletişim/Communication

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
44208-MALATYA
E-posta: efdergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki
mürşit ilimdir, fendir.*

H. Atatürk

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL
(INUEFD)



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Faculty of Education Journal

Cilt/ Volume: 26

Sayı/ Issue: 1

Nisan/ April-2025

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, DOAJ, SOBIAD ve Türk Eğitim İndeksi** indekslerinde taranmaktadır.

INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by ULAKBİM TR Index, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, DOAJ, SOBIAD and Türk Eğitim İndeksi.



İÇİNDEKİLER/ TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 26

Nisan/April-2025

Sayı/ Issue: 1

Sınıf Dışı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Başarıları, Fen Öğrenme Motivasyonları ve Fen Derslerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi <i>The Effect of Out-of-Class Learning Environment on Students' Achievement, Motivation, and Attitudes Toward Science Lessons</i> Caner GÜNEŞ, Recep POLAT, Adem KENAN	1-21
Deprem Sonrası Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Maruz Kalan Öğretmenlerin Görüşleri <i>Opinions of Teachers Exposed to Post-Traumatic Stress Disorder Developed After the Earthquake</i> Necibe Damla ÖZDEMİR, Servet ATİK	22-38
Keman Eğitimi ile İlgili Mobil Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme <i>A Review on Mobile Applications Related to Violin Education</i> Pelin ÖZKAN KÖSE	39-57
Okulların Maddi Kaynaklarının Sağlanmasında Hayırseverlik: Okul Yöneticilerinin Deneyimleri <i>Philanthropy in the Schools to Provide Financial Resource: Experiences of School Principals</i> Mehmet Fatih KARACABEY, Bircan YELLİLER	58-72
Sosyal Destek Bağlamında İyimserlik: Bütünlük Duygusunun Aracı Rolü <i>Optimism in the Context of Social Support: The Mediating Role of Sense of Coherence</i> Hacı Arif DOŞANÜLKÜ, Fulya CENKSEVEN ÖNDER	73-92
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Klonlama Konusundaki Kararlarının SEE-SEP Modeli ile İncelenmesi <i>Investigation of Eighth-Grade Students' Decisions on Cloning with SEE-SEP Model</i> Zeynep ÇENGEL, Aysun ÖZTUNA KAPLAN	95-115
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Beceri Düzeyleri ile Problemlili Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of the Relationship Between Social Skill Levels and Problematic Media Use in Preschool Children</i> Olcan ASLAN, İrem TOPUZ	116-134
Okul Öncesi Eğitim Gören Çocuklarda Ayrılma Kaygısı ile Öz-Düzenleme ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of The Relationship Between Separation Anxiety, Self- Regulation And Executive Function Skills in Kindergarten Children</i> Sümeyye BELHAN ÇELİK, Elif Bahar BACANAK, Gonca BUMİN	135-153

Sınıf Öğretmen Adaylarının Hazırlamış Oldukları Dijital Hikâyelerin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisinin İncelenmesi <i>Investigation of the Effect of Digital Stories Prepared by Preservice Elementary Teachers on 21st-Century Skills</i> Aytan YUSUPOVA, Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ	154-172
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Vicdan Algıları <i>The Perception of Conscience in 4th Primary School Students</i> Meltem ÇETİNKAYA, Özcan EKİCİ	173-198
Okul Öncesi Kurumlarda Öz Denetime Dayalı Öz Değerlendirmenin Uygulanabilirliği <i>The Applicability of Self-Audit Based on Self-Regulation in Preschool Education Institutions</i> Yasemin TOPSAKAL, Fatmanur ÖZEN	199-220
Öğretmenlerin Deprem Sonrası Psikolojik Süreçleri: Umut, Anlam ve Büyüme Yolculuğu <i>Teachers' Psychological Processes After the Earthquake: A Journey of Hope, Meaning and Growth</i> Hulusi GENÇ, Mehmet DEMİRDAŞ, Yahya ŞAHİN, Ebubekir ŞAHİN	221-238
Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği <i>The Effectiveness of Self-Management Strategies in Teaching Vocational Skills to Individuals with Intellectual Disabilities</i> Seda Nur AKIN KAYA, Esra ORUM ÇATTIK	239-260
Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of Teachers' Perceptions Towards Cyberloafing Behaviours in Terms of Various Variables</i> Burcu ATA BİLGİLİ, Yaser ARSLAN	261-278
Anaokullarındaki Öğrenme Merkezlerinin İncelenmesi <i>An Investigation of Learning Centers In Kindergartens</i> Yeliz BOLAT, Tuba CAMCI, Emre DEMİR, İlker TAŞÇI, Zeynep YÜKSEL	279-302
Yapay Zeka: Olanaklar ve Riskler <i>Artificial Intelligence: Possibilities and Risks</i> Arzu BOZDAŞ TULUM	303-326
İlköğretimde Web 2.0 Teknolojilerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Entegrasyonu: Öğrenci ve Ebeveyn Perspektifleri <i>Integrating Web 2.0 Technologies into the Assessment and Evaluation Process in Primary School: Student and Parent Perspectives</i> Hatice ÇOLAK, Ayça ÇEBİ	327-345
Çocukluk Çağı Travmaları, Psikolojik Kırılganlık ve Öz Şefkat Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examining the Relationship Between Childhood Traumas, Psychological Vulnerability, and Self-Compassion</i> Nurşen BOSTANCIOĞLU, Ahmet ŞİRİN, Özge ERDURAN TEKİN	346-369

Erkeklerin Babalığa İlişkin Görüşleri <i>Men's Views on Fatherhood</i> Büşra NAKIŞ YILDIRIM, Rukiyye YILDIZ ALTAN, Hatice Büşra YILMAZ TAM, Aysel TÜFEKÇİ	370-393
Atatürk Dönemi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında (1926-1936) İnşa Edilen Kimlikler <i>Identities Constructed in Atatürk Period Life Science Curricula (1926-1936)</i> Eylem ÇOBAN, Bayram TAY, Anıl Gülcan DENİZ BUDAK	394-419
Harita Okuryazarlığı Bağlamında Okur Tepkisi: "Haritada Kaybolmak" Örneği <i>Readers' Reaction in the Context of Map Literacy: An Example of "Getting Lost on the Map"</i> Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Meryem CENGİZ	420-440
Dogme Yönteminin Depremzede Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri, Öz-Yeterlilikleri ve Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkileri <i>Effects of Dogme Language Teaching on EFL Speaking Skills, Self-Efficacy, Speaking Anxiety of Survivor Students</i> Büşra TÜREGÜN ÇOBAN, Ramazan ÖZBEK	441-459
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Savaş ve Barış Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları <i>Gifted Students' Metaphorical Perceptions Of The Concepts Of War And Peace</i> Fatma Mazman BUDAK, Mihriban SÖNMEZ	460-482
Dijital Estetik Ölçeği: Bireylerin Sosyal Medyada Kendini Sunma Biçimlerinin Değerlendirilmesi <i>Digital Aesthetic Scale: Evaluation of Individuals' Ways of Presenting Themselves on Social Media</i> Hasan BATMAZ	483-499
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Seviyeleri ile Öğretmenlerin Okuldaki Mutluluğu Arasındaki İlişkinin Analizi <i>Analysis Of The Relationship Between School Principals' Emotional Intelligence Levels And Teachers' Happiness At School</i> Osman BARUTCU, Mehmet Ali AKI	500-522
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Seviyeleri ile Öğretmenlerin Okuldaki Mutluluğu Arasındaki İlişkinin Analizi <i>Analysis Of The Relationship Between School Principals' Emotional Intelligence Levels And Teachers' Happiness At School</i> Fatih Kalçık	523-542

Sınıf Dışı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Başarıları, Fen Öğrenme Motivasyonları ve Fen Derslerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Caner GÜNEŞ, Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: 0000-0003-1736-1673

Recep POLAT, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9295-0246

Adem KENAN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6012-9488

Öz

Bu çalışmada, sınıf dışı öğrenme (SDÖ) ortamının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarıları, fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, Türkiye'nin Erzincan ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 32 kişilik bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desenle gerçekleştirilmiştir. MEB 2018 fen bilimleri öğretim programındaki basınç ünitesiyle ilgili etkinlikler deney grubuna okul bahçesinde uygulanırken, kontrol grubuna aynı etkinlikler sınıf ortamında 10 ders saati boyunca uygulanmıştır. Veriler, Basınç Başarı Testi (BBT), Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖMÖ) ve Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (FDTÖ) ile toplanmıştır. Veri analizi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bulgular, SDÖ ortamının öğrencilerin akademik başarı ve fen dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını, ancak fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Sonuçlar, literatürde yer alan SDÖ ile ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve SDÖ uygulamalarının daha uzun süreli planlanmasının etkili olabileceği vurgulanmıştır. Çalışma, özellikle okul bahçesi gibi SDÖ alanlarının eğitimde kullanımına dair özgün bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, okul bahçesi, sınıf dışı öğrenme



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 1-21
DOI
10.17679/inuefd.1470483

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
18.04.2024

Kabul Tarihi
03.03.2025

Önerilen Atıf

Güneş, C., Polat, R. & Kenan, A. (2025). Sınıf dışı öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları, fen öğrenme motivasyonları ve fen derslerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-21. DOI: DOI: 10.17679/inuefd.1470483

Bu makale Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 5-6 Haziran 2021 tarihlerinde Sinop'da gerçekleştirilen 6. Uluslararası Karadeniz Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Fen eğitimi, öğrencilerin çevrelerini bilimsel bir mercekten gözlemlemelerini, incelemelerini ve anlamalarını sağlayan önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır. Ancak, fen öğretiminin sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalması, bu hedeflere ulaşmada sınırlılıklar yaratabilir. Sınıf dışı öğrenme (SDÖ) ortamları, öğrencilerin doğal ve sosyal çevreleriyle etkileşime girmelerine olanak sağlayarak fen eğitiminin amaçlarına daha etkin şekilde ulaşılmasını desteklemektedir. Bu bağlamda, okul bahçeleri gibi SDÖ ortamları, öğrencilerin bilimsel kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirmelerine olanak tanıyan uygun öğrenme alanlarıdır. Literatürde, SDÖ ortamlarının motivasyon ve tutum üzerinde olumlu etkileri vurgulanmakta ancak akademik başarı üzerindeki etkileri konusunda karmaşık sonuçlar bulunmaktadır. Bu çalışma, SDÖ ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına, fen öğrenme motivasyonlarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, bir SDÖ ortamı olan okul bahçesinin, fen bilimleri dersindeki "Basınç" ünitesi bağlamında öğrencilerin akademik başarılarına, fen öğrenme motivasyonlarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışma, SDÖ ortamının eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair yeni bilgiler sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Erzincan ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 32 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna "Basınç" ünitesi, okul bahçesinde SDÖ ortamında öğretilirken, kontrol grubu aynı içeriği sınıf ortamında almıştır. Veriler, Basınç Başarı Testi (BBT), Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖMÖ) ve Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (FDTÖ) ile toplanmıştır. Verilerin analizi bağımsız örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre, SDÖ ortamında gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmamıştır. Ancak, fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış gözlemlenmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte, fen dersine yönelik tutumlar açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, SDÖ ortamlarının öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu, ancak kısa süreli uygulamaların akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında bu bulgular, SDÖ uygulamalarının sürekliliğinin ve fiziksel altyapının önemine işaret etmektedir. Ayrıca, motivasyondaki artışın, uzun vadede akademik başarıya ve tutum değişikliğine yol açabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, SDÖ ortamlarının etkisini tam anlamıyla değerlendirmek için uzun süreli ve daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

The Effect of Out-of-Class Learning Environment on Students' Achievement, Motivation, and Attitudes Toward Science Lessons

Caner GÜNEŞ, *Erzincan Provincial of National Education*, ORCID ID: 0000-0003-1736-1673

Recep POLAT, *Erzincan Binali Yıldırım University*, ORCID ID: 0000-0001-9295-0246

Adem KENAN, *Erzincan Binali Yıldırım University*, ORCID ID: 0000-0001-6012-9488

Abstract

This study investigates the effects of out-of-class learning (OCL) environments on students' academic achievement, motivation to learn science, and attitudes toward science lessons. The research was conducted with a sample of 32 eighth-grade students from a middle school in Erzincan, Türkiye. The study employed a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group. Activities related to the pressure unit in the 2018 Ministry of Education (MoNE) science curriculum were implemented in the schoolyard for the experimental group, while the same activities were conducted in the classroom for the control group over 10 lesson hours. Data were collected using the Pressure Achievement Test (PAT), the Motivation Scale for Learning Science (MSLS), and the Attitude Towards Science Course Scale (ASTSC). Independent samples t-test was used for data analysis. The findings indicate that the OCL environment had no statistically significant effect on students' academic achievement or attitudes toward science lessons but resulted in a significant increase in their motivation to learn science in favor of the experimental group. The results were compared with existing literature on OCL and they emphasized the importance of planning OCL applications over longer durations for more effective outcomes. This study makes a unique contribution to the utilization of OCL environments, particularly schoolyards, in education.

Keywords: *Out-of-class learning, science education, schoolyards*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 1-21

DOI
10.17679/inuefd.1470483

Article Type
Research Article

Received
18.04.2024

Accepted
03.03.2025

Suggested Citation

Güneş, C., Polat, R., & Kenan, A. (2025). The effect of out-of-class learning environment on students' achievement, motivation, and attitudes toward science lessons. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 1-21. DOI: 10.17679/inuefd.1470483

This article is derived from a master's thesis accepted by Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Science, in August 2021. It was presented as an abstract oral presentation at the 6th International Black Sea Social Sciences Congress held in Sinop on June 5-6, 2021.

1. Introduction

Science is the systematic effort to observe, investigate, and understand the universe, environment, and natural phenomena through planned and structured methodologies. It involves making inferences, predicting outcomes, and justifying observed phenomena (Kaptan & Korkmaz, 1999). In the contemporary educational landscape, the primary aim of science teaching is not merely the transmission of information but equipping learners with the ability to acquire, analyze, and connect information meaningfully. This aligns with the evolving demands of the 21st century, where students must solve real-world problems through critical thinking and application rather than rote memorization.

Science education plays a pivotal role in fostering these skills, as it encourages students to explore their environment and the universe through a scientific lens. Research suggests that science is inherently experiential, emphasizing hands-on learning and active engagement. However, restricting science teaching to classroom settings limits its potential to achieve these goals (Durel, 2018). Effective science education requires diverse learning environments, including out-of-class learning (OCL) settings, to fully integrate the natural and social worlds into the learning process. These environments, such as school gardens, science centers, and nature reserves, act as living laboratories, enhancing students' understanding by connecting abstract concepts to real-world experiences (Bowker&Tearle, 2007).

Active participation in the learning process has been consistently recognized as a critical factor for effective education (Aydede & Matyar, 2009). Constructivist learning theory emphasizes that learners actively construct their understanding and knowledge through experience and reflection (Wheatley, 1991). This theory underpins the pedagogical shift towards inquiry-based and experiential learning methods. Science education aligned with constructivist principles encourages students to explore, hypothesize, and test ideas, fostering skills such as critical thinking, problem-solving, and creativity (Gürsoy, 2018).

OCL environments uniquely address these pedagogical goals. By offering multisensory and hands-on learning opportunities, they enable students to engage directly with natural phenomena, fostering deeper understanding and retention (Eshach, 2007). These environments also align with students' developmental needs, particularly in primary and secondary education, where active and experiential learning is critical (Kaptan & Korkmaz, 1999). Studies consistently show that outdoor learning programs enhance motivation, attitudes toward science, and academic achievement (Mann et al., 2022).

Despite the recognized benefits of OCL environments, their integration into mainstream education remains limited. Traditional classroom practices often emphasize passive learning methods, which do not adequately support the development of scientific literacy. Outdoor learning environments, such as school gardens, provide opportunities for students to observe, experiment, and interact with real-world contexts, enhancing the relevance and applicability of scientific concepts (Khan et al., 2020).

Creating active and engaging learning environments is a cornerstone of modern science education. Schools, as structured institutions, are often constrained by time, resources, and traditional practices, which limit the incorporation of innovative learning strategies. However, the potential of OCL environments to complement and enhance in-class learning cannot be understated. These spaces not only support academic goals but also contribute to the holistic development of students, fostering environmental awareness, collaboration, and curiosity (Bowker & Tearle, 2007).

This study contributes to the growing body of literature by exploring the impact of OCL environments on students' academic achievement, motivation, and attitudes toward science. By focusing on school gardens, it addresses a gap in the existing research, which has predominantly examined more formalized OCL settings, such as science centers. Through this

lens, the study aims to provide practical insights for educators, policymakers, and researchers to better integrate OCL environments into science curricula.

1.1. The Theoretical Framework of the Study

The development of diverse learning-teaching methods and techniques has transformed education, emphasizing the importance of creating engaging and inclusive learning experiences (Mann et al., 2022). As Karakaya (2016) noted, effective teaching increasingly requires the use of various approaches and environments to accommodate diverse learning needs. With the expansion of learning resources, keeping students confined solely to classroom-based instruction has proven insufficient. Consequently, utilizing every possible educational opportunity, including out-of-class environments, has gained prominence (Mann et al., 2022; Khan et al., 2020).

The concept of Out-of-Class Learning (OCL) has emerged in response to these challenges, broadening the definition of learning spaces to encompass both classroom and external environments (Mann et al., 2022). While initially considered risky by some parents and educators, the growing body of research has established OCL as a vital component of holistic education. Wagner (2000) argued that the term "learning outside" could eventually become as universally accepted as "learning in the classroom," emphasizing the integration of diverse environments into education. For a truly inclusive educational approach, it is essential to design programs that treat classroom and out-of-class environments as complementary components of a cohesive learning strategy. These programs should focus on creating opportunities for active, experiential, and contextually relevant learning (Demirdirek, 2019).

1.1.1. Out-of-Classroom Learning Environments

Out-of-classroom environments are spaces that enable students to engage actively with their surroundings, offering inclusive, multisensory, and first-hand learning experiences. These environments allow students to explore living elements, such as plants and animals, and non-living elements, such as sound, sunlight, soil, and air, in ways that traditional classrooms cannot (Civelek & Özyılmaz-Akamca, 2018).

School gardens, in particular, serve as ideal OCL settings. They are accessible, controllable environments that can mitigate potential risks while fostering hands-on learning opportunities. These spaces facilitate the transition from abstract concepts to real-world applications, enriching students' understanding and engagement with scientific phenomena. As Bowker and Tearle (2007) emphasized, school gardens are not only cost-effective and manageable but also invaluable resources for integrating formal education content into meaningful, experiential activities.

1.1.2. Out-of-Class Learning (OCL) in Context

Out-of-Class Learning (OCL) encompasses any educational activity conducted outside the traditional classroom setting (Beames et al., 2023). While terms such as "out-of-school activity," "outdoor learning," and "outdoor education" are often used interchangeably, this study adopts "Out-of-Class Learning" to highlight its integration within formal education systems, particularly in school gardens.

Unlike informal education, OCL is structured, planned, and curriculum-based, adhering to specific learning objectives (Beames et al., 2023; Ertaş et al., 2011). It combines the flexibility of external environments with the rigor of formal education, creating opportunities for active engagement and deeper learning (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013). Karademir (2013) further underscores that OCL activities are designed to complement classroom instruction, ensuring alignment with curricular goals and enhancing the overall learning experience.

1.1.3. Why Use "Out-of-Class" Instead of "Out-of-School"?

The decision to use "Out-of-Class Learning" rather than "Out-of-School Learning" in this study reflects a conceptual distinction grounded in both linguistic precision and educational practice. While "out-of-school" often implies informal, extracurricular, or unsupervised activities, "out-of-class" explicitly denotes structured, teacher-led, and curriculum-integrated learning experiences. This distinction aligns with the study's focus on utilizing school gardens as formal learning environments, bridging classroom and outdoor experiences within the boundaries of formal education. International research supports this distinction, as OCL environments are increasingly recognized for their ability to provide complementary, context-rich learning opportunities within existing educational frameworks (Beames et al., 2023).

1.2. Related Studies

1.2.1. Out-of-Class Learning (OCL) in Educational Contexts

Out-of-class learning (OCL) encompasses educational activities conducted beyond traditional classroom walls. Such environments include school gardens, science centers, museums, nature trails, and various community sites. OCL often fosters experiential, student-centered learning linked to real-world contexts, allowing students to apply theoretical knowledge to tangible experiences. Studies indicate that OCL can elevate student engagement, motivation, and overall learning quality (Beames et al., 2023; Cliffe & Cherrington, 2021; Dillon et al., 2016; Mygind et al., 2021). Curriculum-based outdoor learning has been shown to improve students' connection to subject matter, enhance engagement, and encourage positive perceptions of learning. Similarly, learning in outdoor environments provides authentic contexts for developing a range of cognitive and affective skills (Beames et al., 2023; Cliffe & Cherrington, 2021; Dillon et al., 2016).

1.2.2. Common OCL Environments in Science Education

Within science education, science centers and structured informal learning environments have historically been the focal points of OCL research. Systematic reviews of postgraduate theses in Turkey indicate that science centers are the most frequently studied OCL environments in science education (Gürsoy & Yıldırım Polat, 2023; Şahin & Asal Özkan, 2023). Such settings offer abundant experimental setups and materials that support inquiry-based learning and long-term knowledge retention. Although museums, nature sites, and botanical gardens also provide rich learning contexts, they have received comparatively less attention. Notably, school gardens remain underrepresented, suggesting untapped potential for easily accessible, low-cost OCL environments that can be integrated into the regular school schedule (Cliffe & Cherrington, 2021; Passy, 2014).

1.2.3. Impact of OCL on Academic Achievement

A substantial body of literature demonstrates that OCL can positively influence academic achievement, particularly in science. Various review studies and empirical findings support the notion that OCL activities enhance students' academic performance (Bodur & Yıldırım, 2018; Gürsoy & Yıldırım Polat, 2023; Khan et al., 2020; Mann et al., 2022; Sözer, 2015; Şahin & Asal Özkan, 2023). For example, Çakmak and Bozdoğan (2022) showed that garden-based OCL activities improved fifth graders' science achievement and reduced anxiety. Similarly, Bodur and Yıldırım (2018) found that OCL designed for a "Space Riddle" unit boosted seventh graders' academic achievement and scientific process skills. Additional studies focusing on topics such as "Force and Motion" (Bozdoğan & Kavcı, 2016) and "Electricity and Magnetism" (Anderson et al., 2000) reinforce the positive impact of OCL on learning outcomes.

However, not all research reports significant academic gains. Kazaklı (2020) found no statistically significant difference in academic achievement related to OCL on the "Transmission of Electricity" unit, though motivational factors improved. Similarly, Çağlar (2019) noted that

combining formal and non-formal learning approaches did not yield significant changes in fifth graders' achievement, even though attitudes improved. These mixed results highlight that while OCL often supports academic performance, various factors such as the duration of the intervention, the infrastructural quality of the learning environment, and the pedagogical approaches adopted can influence outcomes (Beames et al., 2023; Quibell et al., 2017).

1.2.4. Effects of OCL on Motivation and Attitude

Motivation and attitude are critical for sustained engagement and effective learning. OCL environments commonly enhance intrinsic motivation and cultivate positive attitudes, as they expose learners to hands-on, authentic experiences (Beames et al., 2023; Cliffe & Cherrington, 2021). Studies indicate that OCL can foster curiosity, enjoyment, and a willingness to engage deeply with academic content, which may indirectly support achievement over time (Khan et al., 2020; Mann et al., 2022).

Meta-analytic research by Sayed, Karakuş, and Kanadlı (2023) revealed that OCL activities moderately improve students' motivation and attitudes toward learning. At the preschool level, Civelek and Özyılmaz-Akamca (2018) reported that outdoor activities bolstered children's fundamental scientific process skills, suggesting that positive motivational and attitudinal effects can begin early in a student's educational journey. Similarly, Zeren Özer and Güngör (2019) found that while science center-based OCL did not significantly enhance academic achievement, it did increase students' motivation—highlighting the possibility that motivational gains may precede or facilitate later academic improvements.

1.2.5. OCL Across Disciplines and Skills

Although OCL research frequently centers on science education, evidence suggests its benefits are not domain-specific. Karakaş-Özür and Şahin (2017) documented improved student achievement in social studies through OCL, while Demirdirek (2019) demonstrated that OCL activities focused on environmental education bolstered environmental literacy, scientific process skills, and creativity. Furthermore, research indicates that OCL can encourage interdisciplinary thinking and develop a range of cognitive, affective, and psychomotor skills, supporting broader curriculum goals (Beames et al., 2023; Cliffe & Cherrington, 2021).

1.2.6. The Understudied Potential of School Gardens as OCL Environments

Despite evidence of OCL's overall effectiveness, school gardens remain an underexplored setting. School gardens offer a unique, accessible venue for experiential learning, allowing students to directly observe natural processes, conduct experiments, and apply classroom knowledge to real-life scenarios (Hagger & Hamilton, 2018; Passy, 2014). Although some studies (e.g., Çakmak & Bozdoğan, 2022) highlight positive outcomes of garden-based OCL on achievement and anxiety reduction, further research is needed to understand how garden-based lessons influence motivation, attitudes, and long-term academic growth across different grade levels.

1.3. Purpose and importance of the study

This study aims to determine the direct influence of an out-of-class learning (OCL) environment on students' academic achievement, motivation to learn science, and attitudes toward science courses, specifically addressing the "Pressure" unit of the 8th-grade science curriculum. Increasing learners' curiosity, engagement, and willingness to learn are fundamental objectives in education. While traditional classroom-based instruction can be effective, it may limit opportunities to foster these essential motivational factors. Research indicates that students often become more engaged and motivated when exposed to varied learning environments that allow them to explore and interact with content in authentic, real-world contexts.

Despite growing interest in OCL, the literature has primarily focused on highly specialized venues—such as science centers, museums, and nature-based settings—or on the effects of carefully designed activities within these spaces (Gürsoy & Yıldırım Polat, 2023; Şahin & Asal Özkan, 2023). However, school gardens, which are easily accessible and potentially cost-effective OCL spaces, remain underexamined. Current research tends to conflate the influence of the OCL environment with the specific teaching methods or activities implemented there, making it difficult to discern the environment’s direct effect on key educational outcomes like achievement, motivation, and attitudes.

To address this gap, the present study uniquely isolates the role of the OCL environment itself. By employing the same curricular content, methods, and activities across both traditional indoor settings and outdoor garden settings, this research enables a more accurate assessment of how simply moving beyond the conventional classroom may impact students’ learning experiences. This approach differs from prior investigations, which often attribute observed benefits to OCL-based interventions without distinguishing the contribution of the physical learning environment.

1.4. Research Questions

R1) Does exposure to a school garden-based out-of-class learning environment significantly impact 8th-grade students’ academic achievement in the “Pressure” unit of their science course?

R2) Does exposure to a school garden-based out-of-class learning environment significantly impact 8th-grade students’ motivation to learn science?

R3) Does exposure to a school garden-based out-of-class learning environment significantly impact 8th-grade students’ attitudes toward science?

2. Method

2.1. Research Design

This study employed a quasi-experimental design featuring a pre-test and post-test with a control group. In experimental research, comparisons can be made within a single group over time or between different groups exposed to various conditions (Karasar, 2016). For this investigation, two groups were formed—an experimental group and a control group—using non-random assignment. Both groups completed pre-tests and post-tests related to academic achievement, motivation to learn science, and attitudes toward science. The experimental group received instruction in a school garden, serving as the OCL environment, while the control group continued learning in a traditional classroom setting. Through this design, the study aimed to isolate and assess the direct impact of the OCL environment on key learning outcomes.

2.2. Working Group

This study was conducted at a public middle school in Erzincan located in Türkiye. The population of the study consisted of 8th-grade students from the school, and a convenience sampling method was employed to select the participants. Convenience sampling allows the researcher to access a readily available and easily accessible group of participants; however, it can reduce objectivity since the researcher exercises discretion in selecting the sample (Kılıç, 2013).

A total of 32 eighth-grade students (18 female and 14 male) participated in the study. To form the experimental and control groups, these 32 students were first identified using convenience sampling and then randomly assigned to either the experimental or the control group. As a result, 16 students comprised the control group and 16 students comprised the experimental group. This random assignment aimed to ensure that neither group would have a pre-existing advantage, thereby allowing a more accurate assessment of the effect of the out-

of-class learning environment on academic achievement, motivation, and attitudes toward science.

2.3. Data Collection Tools

Data were collected using three instruments: the Pressure Achievement Test (PAT), the Motivation Scale for Learning Science (MSLS), and the Attitude Towards Science Course Scale (ASTSC). Permissions for these measures were obtained from their respective authors.

2.3.1. Pressure Achievement Test (PAT)

The PAT (Özcan, Koca & Söğüt, 2019) is a 20-item multiple-choice test designed to assess student achievement in the “Pressure” unit. The original test showed satisfactory reliability ($KR-20 = .73$), and re-analysis for this study yielded an internal consistency coefficient of .847, indicating high reliability.

2.3.2. Motivation Scale for Learning Science (MSLS)

The MSLS (Dede & Yaman, 2008) is a 23-item, 5-point Likert-type scale measuring students’ motivation to learn science. Previous studies reported a reliability coefficient (Cronbach’s Alpha) of .80. In this study, reliability was .806, confirming its suitability for the sample.

2.3.3. Attitude Scale Towards Science Course (ASTSC)

The ASTSC (Taşkın & Aksoy, 2019) is a Likert-type scale that measures students’ attitudes toward science courses. Previous validations demonstrated acceptable reliability across its factors (α ranging from .64 to .78). In this study, the overall reliability coefficient was .747, indicating a reliable measure.

2.4. Implementation of the Study

The study took place at a public middle school during the instruction of the “Pressure” unit in the 8th-grade science curriculum. The unit spanned 10 lesson hours, following guidelines set by the Ministry of National Education (MoNE, 2018). Both the experimental and control groups received the same lesson plans and worksheets, all aligned with the specified unit outcomes. These materials were developed according to the 5E instructional model and reviewed by two academic experts and two experienced science teachers to ensure their appropriateness.

The core learning objectives, as outlined by the MoNE (2018) Science Curriculum, included enabling students to:

- Discover variables affecting solid pressure through experimentation,
- Predict variables affecting liquid pressure and test their predictions,
- Identify real-life and technological applications of the pressure properties of solids, liquids, and gases.

The topic of pressure provides an ideal context for comparing the effects of indoor and outdoor learning environments on students’ academic achievement, motivation to learn science, and attitudes toward the subject. By having both groups perform the same experiments, the variable being examined is not the content or method of the experiments, but the learning environment itself. This approach ensures that any differences in outcomes between the two groups can be attributed to the environment in which the experiments were conducted. For instance, experiments such as measuring water pressure at different depths or examining the relationship between surface area and pressure are addressed at a more abstract level in the classroom, while in an outdoor setting, students have the opportunity to conduct these experiments in a real-world context. This allows the outdoor group to directly observe and relate their experiences to nature, potentially fostering a deeper understanding of the concept.

By keeping the experimental procedures identical for both groups, the study isolates the learning environment as the key variable, providing an objective comparison of the advantages of outdoor learning environments. This comparison offers valuable insights into how outdoor learning can enhance traditional classroom instruction, demonstrating its potential to bridge the gap between theoretical knowledge and practical, real-life applications.

Both groups worked with identical activities and worksheets during the lessons. The key difference was the learning environment: the experimental group conducted the same activities outdoors in the school garden, while the control group remained indoors in a conventional classroom setting. After completing the 10-lesson sequence, both groups were assessed using the Pressure Achievement Test (PAT), the Motivation Scale for Learning Science (MSLS), and the Attitude Towards Science Course Scale (ASTSC).

The “Pressure” unit was taught over a total of 10 lesson hours. Both the experimental and control groups followed the same lesson plans aligned with the Ministry of National Education (MoNE, 2018) Science Curriculum outcomes, using the 5E model (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate). The key difference was the learning environment:

- **Experimental Group:** Conducted lessons and activities in the school garden, serving as the out-of-class learning environment.
- **Control Group:** Conducted the same lessons and activities in the traditional classroom.

Out-of-Class Learning (OCL) Stages: In accordance with OCL best practices, the activities were structured in three main stages for the experimental group:

1. **Pre-Visit (Preparation) Stage:** Students were introduced to key concepts, objectives, and safety rules in the classroom before going outside.
2. **On-Site (Implementation) Stage:** Students engaged in hands-on learning activities in the school garden, using simple tools, real objects, and natural surroundings to understand pressure concepts.
3. **Post-Visit (Follow-Up) Stage:** Students returned to the classroom to reflect on their experiences, analyze data, and connect observations to scientific principles, reinforcing learning through discussion and evaluation.

2.5. Data Analysis

Before conducting further statistical analyses, the pre-test scores on the Pressure Achievement Test (PAT), the Motivation Scale for Learning Science (MSLS), and the Attitude Towards Science Course Scale (ASTAC) for both the experimental and control groups were examined. Descriptive statistics for each measure are presented in Table 1. To assess the normality of the data, skewness and kurtosis values were evaluated. According to George and Mallery (2010), skewness and kurtosis coefficients within the range of ± 2 indicate that the data can be considered normally distributed.

Table 1.

Descriptive Statistics of the Scales Used in the Study

Scale	Group	N	$\bar{x}$	SD	Min	Max	SC	KC
PAT	Control	16	8.94	3.39	2	14	.348	.404
	Experimental	16	8.19	2.76	3	13	.201	.545
MSLS	Control	16	95.69	8.37	83	113	.608	.096
	Experimental G	16	93.62	11.72	72	110	.743	.407
ASTSC	Control	16	49.00	5.03	40	59	.298	.56

Experimental 16 45.93 5.65 36 55 .023 .983

Evaluations of the skewness and kurtosis coefficients for the experimental and control groups' pre-test data confirmed that the distributions were normal. Because the sample size in each group was 16, the Shapiro-Wilk test was also employed to assess normality (Shapiro & Wilk, 1965; Büyüköztürk, 2013). A p-value greater than .05 from the Shapiro-Wilk test indicates no significant deviation from normality, thus confirming that the data are normally distributed (Mertler & Vannatta, 2005). The results of the Shapiro-Wilk test for pre-tests are presented in Table 2.

Table 2.

Normality Test Results of the Scales Used in the Study

		Shapiro- Wilk		
Scale	Group	W	df	p
PAT	Control	.963	16	.721
	Experimental	.969	16	.819
MSLS	Control	.959	16	.648
	Experimental	.911	16	.123
ASTSC	Control	.966	16	.769
	Experimental	.971	16	.859

As Table 2 shows, the p-values for all tests and scales in both groups exceed .05, confirming that the distributions are normal. Moreover, there were no significant differences between the groups' pre-test scores, indicating that the experimental and control groups were homogeneously distributed prior to the intervention. Since all conditions for normality were met, the independent samples t-test, a parametric statistical technique, was chosen for subsequent analyses.

3. Findings

3.1. Findings Related to PAT

Descriptive and normality analyses were performed for the PAT post-test to determine whether the sample was normally distributed. Then, an independent t-test was conducted to determine whether the difference in post-test mean scores was significant. The results of the independent groups t-test analysis are given in Table 3.

Table 3.

Independent t-test Results for Pressure Achievement Test Post-Test Scores

Group	N	$\bar{x}$	SD	t	p
Control	16	16.19	2.56	-0.414	.681
Experimental	16	16.50	1.59		

In Table 3, according to the PAT post-test scores of the students after the teaching activities, it is seen that the average of the group that taught in the classroom was $\bar{X} = 16.19$ and the average of the group that taught in the garden was $\bar{X} = 16.50$. There is a difference of 0.31 points between the posttest mean scores of the control and experimental groups in favor of the experimental group. The difference between the post-test scores of the groups after the teaching activities was not statistically significant ($t_{0.05}=0.681$). Based on this statistic, it can be

said that there was no difference in terms of students' academic achievement after the implementation.

3.2. Findings Related to MSLS

For the MSLS post-test, descriptive and normality analyses were conducted to determine whether the sample was normally distributed. Then, an independent t-test was conducted to determine whether the difference between the post-test mean scores was significant. The results of the independent samples t-test analysis of whether the difference between the post-test mean scores was significant are given in Table 4.

Table 4.

Independent t-test Results Regarding Motivation Scale Scores for Learning Science

Group	N	$\bar{x}$	SD	t	p
Control	16	98.37	5.58	-3.517	.001
Experimental	16	104.12	3.40		

According to the results of the analysis obtained from the motivation scale applied after the teaching activities in Table 4, it is seen that the group that taught in the classroom had an average of $\bar{X} = 98.37$, while the group that taught in the school garden had an average of $\bar{X} = 104.12$. There is a difference of 5.75 points between the post-test mean scores of the control and experimental groups in favor of the experimental group. There was a statistically significant difference between the post-test scores of the groups ($t_{0.05}=0.001$). Based on this statistic, student motivation significantly differed after the implementation.

3.3. Findings Related to ASTSC

After it was confirmed that the populations from which the samples were selected for ASTSC pre-test scores were normally distributed and that there was no statistically significant difference, ASTSC post-test data of the experimental and control groups were analyzed. For the ASTSC post-test, descriptive and normality analyses were conducted to determine whether the sample was normally distributed. Then, an independent t-test was conducted to determine whether the difference between the post-test mean scores was statistically significant. The results of the independent samples t-test analysis for the statistical significance of the difference between the mean scores administered after the instructional activities are given in Table 5.

Table 5.

Independent t-test Results Regarding ASTSC

Group	N	$\bar{x}$	SD	t	p
Control	16	50.93	3.41	-1.773	.086
Experimental	16	53.00	3.16		

When the students' academic achievement post-test scores are analyzed in Table 5, it is seen that the control group's average was $\bar{X} = 50.93$, and the average of the experimental group was $\bar{X} = 53.00$. There is a difference of 2.07 points between the post-test mean scores of the control and experimental groups in favor of the experimental group. There was no statistically significant difference between the post-test scores of the control and experimental groups ($t_{0.05} = 0.086$). Based on this statistic, there is no difference in students' attitudes after the application.

4. Results, Discussion and Recommendations

4.1. Results and Discussion

This section presents the study's findings on academic achievement, motivation, and attitudes, integrating both the current study's results and previous research.

4.1.1. Results on Academic Achievement (PAT)

The independent samples t-test conducted on the PAT post-test scores indicated an increase in both the control and experimental groups' arithmetic means after the instructional period. However, there was no statistically significant difference favoring the group taught in the school garden as an out-of-class learning (OCL) environment. In other words, teaching the "Pressure" unit outdoors did not lead to higher academic achievement compared to the traditional classroom setting (R1). This finding contrasts with many studies suggesting that OCL positively affects students' achievement, interest, and problem-solving skills (Beames et al., 2023; Becker et al., 2017; Falk, 1997; Falk & Adelman, 2003; Falk & Storksdieck, 2010; Hagger & Hamilton, 2018; Khan et al., 2020; Mann et al., 2022; Olson, Cox-Petersen & McComas, 2001; Otte et al., 2019). However, these prior studies often integrated specialized teaching methods and activities (e.g., argumentation, predict-observe-explain, the 5E model) designed specifically for OCL contexts. Thus, their positive results may reflect the effect of these innovative instructional strategies rather than the environment itself.

Our findings align with studies that found no significant improvement in academic achievement when teaching was conducted in out-of-class environments. Zeren Özer and Güngör (2019) and Kazaklı (2020) similarly reported no increase in students' achievement after instruction in OCL settings. Kazaklı (2020) attributed the null effect to constraints such as limited time and inadequate physical conditions. Short instructional periods and insufficient infrastructure can diminish the potential benefits of OCL (Beames et al., 2023; Becker et al., 2017; Çağlar, 2019; Gürkan, 2019; Hagger & Hamilton, 2018; Karatekin & Çetinkaya, 2013).

4.1.2. Results and Discussion on Motivation (MSLS)

Analysis of the MSLS post-test scores revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group taught in the school garden. This indicates that using the school garden as an OCL environment enhanced students' motivation to learn science (R2).

These findings resonate with meta-analytic results showing that OCL can positively influence students' motivation (Sayed, Karakuş & Kanadlı, 2022). Other studies have similarly demonstrated that OCL's authentic, real-world contexts spark curiosity, reduce anxiety, and foster greater interest in the subject (Beames et al., 2023; Bodur, 2015; Cliffe & Cherrington, 2021; Dillon et al., 2016; Hagger & Hamilton, 2018; Gürkan, 2019; Mann et al., 2022; Mygind et al., 2021). When learning moves beyond the confines of the classroom, students often find science more engaging and relevant, thus increasing their intrinsic motivation and potentially setting the stage for more sustained educational benefits.

4.1.3. Results and Discussion on Attitudes toward Science (ASTSC)

The post-test results for the ASTSC showed no significant difference between the experimental and control groups. Thus, integrating a school garden as the learning environment did not yield a statistically meaningful improvement in students' attitudes toward science (R3). Attitudes are often resistant to change over short periods. The 10-lesson intervention may have been too brief to influence such deeply rooted affective variables. Attitude formation and change generally require long-term exposure, multiple positive experiences, and reinforcement (Arslan, 2006; Mertler & Vannatta, 2005). Some studies (e.g., Ürey & Çepni, 2014) reported mixed results on attitude shifts after OCL interventions, and others (Yazkan, 2012) have shown that longer durations or more intensive OCL programs can influence attitudes. Thus, while this

short-term study did not affect attitude, extended or repeated OCL experiences may yield more favorable attitudinal outcomes.

The interplay among academic achievement, motivation, and attitude is complex. While this short intervention did not improve academic achievement or attitudes, it did enhance motivation. Previous research indicates that motivation is a critical driver of academic performance and can influence attitude formation over time (Hagger & Hamilton, 2018; Gürkan, 2019; Mann et al., 2022; Mygind et al., 2021; Oliver & Simpson, 1988; Özdemir & Dindar, 2013; Turhan et al., 2008). With extended OCL implementations and improved resources, the initially enhanced motivation may eventually translate into higher academic achievement and more positive attitudes.

4.2. Conclusion

This study contributes to the OCL literature by isolating the effect of the environment itself, rather than the methods or activities typically associated with OCL. Despite no immediate gains in academic achievement or attitude, the significant improvement in student motivation highlights the potential value of OCL environments. In the short term, teaching the “Pressure” unit in the school garden did not surpass traditional classroom instruction in terms of achievement or attitude. However, the increase in motivation suggests that OCL environments could be a stepping stone toward more meaningful and lasting educational improvements. Given that motivation correlates positively with both achievement and attitude (Dede & Yaman, 2008; Hagger & Hamilton, 2018; Gürkan, 2019; Mann et al., 2022; Mygind et al., 2021; Oliver & Simpson, 1988), extending the duration of OCL experiences and addressing infrastructural shortcomings may yield more pronounced benefits.

Ultimately, this study underscores the need for more comprehensive, long-term research, improved physical conditions in school gardens, and the integration of newer, more international references to better understand how OCL environments can enrich teaching and learning in science

4.3. Limitations and Recommendations

This study was limited by its short implementation period, the reliance on a single subject unit (Pressure), and the focus on a specific grade level. Additionally, infrastructural constraints in the school garden may have restricted the potential benefits of the out-of-class learning (OCL) environment. In light of these limitations, future research should consider extending the duration of OCL interventions, as the 10-hour implementation may have been too brief to influence academic achievement or alter deeply ingrained attitudes. Longer and more frequent exposures to OCL environments could allow the observed motivational increases to translate into enhanced cognitive outcomes over time. Improving the physical quality and educational resources of OCL settings, such as school gardens, may also yield stronger results. Adequate infrastructure, tools, and materials can support more engaging, hands-on learning experiences that go beyond what can be achieved indoors. Broadening the scope of the investigation would be beneficial. Studies comparing OCL with alternative teaching methods, integrating both formal and informal learning experiences, and examining a variety of subjects and grade levels could provide insights into the most effective contexts and instructional strategies. In addition, incorporating digital technologies, such as virtual field trips or augmented reality apps, may mitigate environmental limitations and offer diverse, interactive opportunities for learning.

Longitudinal and mixed-methods designs could deepen understanding of how motivation, attitude, and achievement evolve over time. Such approaches, complemented by qualitative data, would clarify why certain OCL interventions succeed or face challenges. Finally, engaging with newer, international literature can help situate findings within a broader

educational landscape, informing globally relevant best practices for implementing OCL in diverse settings.

Conflict of Interest Statement

The author(s) have not declared any potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding Information

The author(s) have not received any financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical Approval

Ethical approval for this research was obtained from [Erzincan Binali Yıldırım University Human Research Ethics Committee] on [30.03.2020-03/01].

AI Usage Statement

The author(s) have not utilized any AI tools in the research, authorship, and/or publication of this article.

References

- Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S., & Dierking, L. D. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658–679.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği [An attitude scale towards computer-assisted education]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24–33.
- Aydede, M. N., & Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi [The effect of active learning approach on cognitive-level student achievement in science teaching]. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1).
- Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Smith, H. (2023). *Outdoor learning across the curriculum: Theory and guidelines for practice*. Taylor & Francis.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bodur, Z. (2015). *Sınıf dışı etkinliklerin güneş sistemi ve ötesi ünitesinde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve motivasyonları üzerine etkisi [The effect of out-of-class activities on academic achievement, scientific process skills, and motivation of seventh graders in the solar system and beyond unit]* [Unpublished master's thesis]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bodur, Z., & Yıldırım, M. (2018). Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi [The effect of out-of-class activities on seventh-grade students' academic achievement and scientific process skills]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 125–140. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.271564>
- Bozdoğan, A. E., & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi [The effect of out-of-class teaching activities on middle school students' academic achievement in science]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13–30.
- Bowker, R., & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83–100.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Data analysis handbook for the social sciences]* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Civelek, P., & Özyılmaz-Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi [The effect of open-area activities on preschool children's scientific process skills]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2011–2019. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297>
- Cliffe, E., & Cherrington, S. (2021). "I love this place—it's magical!": Teachers' perspectives on outdoor learning environments in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 29(4), 362–377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1823593>
- Çağlar, S. (2019). *Achievement in and attitudes toward science: The combined effects of formal and non-formal learning* [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çakmak, K., & Bozdoğan, A. E. (2022). Okul bahçesinde yapılan lamba parlaklığı etkinliğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen kaygılarına etkisi [The effect of a lamp brightness activity conducted in the schoolyard on students' academic achievement and science anxiety]. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 116–145.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Motivation scale for learning science: Validity and reliability study]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19–37.
- Demirdirek, M. (2019). *Ders dışı etkinliklerle desteklenen öğrenci merkezli çevre eğitiminin, 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarına etkisi* [The effect of student-centered environmental education supported by out-of-class activities on 7th graders' environmental literacy] [Unpublished master's thesis]. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Dillon, J., Rickinson, M., & Teamey, K. (2016). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. In *Towards a convergence between science and environmental education* (pp. 193-200). Routledge.
- Durel, E. (2018). *Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri* [The effects of out-of-school science activities on science teachers, preservice teachers, and students] [Unpublished master's thesis]. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., & Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi [The effect of out-of-school scientific activities on 9th graders' ability to relate the concept of energy to daily life]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178–198.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Falk, J. H. (1997). Testing a museum exhibition design assumption: Effect of explicit labeling of exhibit clusters on visitor concept development. *Science Education*, 81, 679–687. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199711\)81:6<679::AID-SCE5>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<679::AID-SCE5>3.0.CO;2-F)
- Falk, J. H., & Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163–176.
- Falk, J. H., & Storksdieck, M. (2010). Science learning in a leisure setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 194–212. <https://doi.org/10.1002/tea.20319>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10th ed.). Pearson.
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması* [An action research on differentiated instruction in out-of-class learning environments] [Unpublished master's thesis]. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları [Out-of-class learning environments in science teaching]. *Educational Sciences*, 13(11), 623–649. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13225>
- Gürsoy, G., & Yıldırım Polat, S. N. (2023). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tezlerin sistematik derlemesi [A systematic review of theses on out-of-class learning environments in science education]. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1–20.

- Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2018). Motivational predictors of students' participation in out-of-school learning activities and academic attainment in science: An application of the trans-contextual model. *Learning and Individual Differences*, 67, 232–244.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında “okul dışı öğrenme etkinliklerini” gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi [Determining the intentions of teachers and preservice teachers to conduct out-of-class learning activities in the science and technology course through the theory of planned behavior]* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş-Özür, N., & Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi [The effect of out-of-class activities in social studies courses on student achievement]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3). <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.018>
- Karakaya, Ç. (2016). *İnsan ve çevre ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi [The effect of out-of-class teaching applications in the human and environment unit on environmental literacy]* [Unpublished doctoral dissertation]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., & Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi (Manisa ili örneği) [Evaluation of school gardens in terms of environmental education (Case of Manisa Province)]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 307–315.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (1999). *Fen bilgisi öğretimi modül 7. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı [Science teaching module 7. Ministry of National Education Effective Teaching and Learning in Primary Education Teacher's Handbook]*. MEB Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Kazaklı, T. (2020). *Sınıf dışı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi [The effect of out-of-class activities on middle school students' academic achievement in science and their motivation to learn science]* [Unpublished master's thesis]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Khan, M., McGeown, S., & Bell, S. (2020). Can an Outdoor Learning Environment Improve Children's Academic Attainment? A Quasi-Experimental Mixed Methods Study in Bangladesh. *Environment and Behavior*, 52(10), 1079–1104. <https://doi.org/10.1177/0013916519860868>
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri [Sampling methods]. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44–46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., ... & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: a systematic review of nature-specific outdoor learning on school Children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058.
- Ministry of National Education (2018). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı [Science Curriculum for Primary and Middle School Grades 3–8]*. MEB Yayınları, Ankara.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd ed.). Pyrczak Publishing.
- Mygind, L., Stevenson, M. P., Aryal, S., & Pillai, D. (2021). Teachers' perceptions of barriers and enablers to curriculum-based outdoor learning in Danish primary schools: A qualitative

- study. *Frontiers in Education*, 6, Article 741598. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.741598>
- Okur-Berberoglu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi [Examining the development of out-of-class education in Turkey and worldwide]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Oliver, J. S., & Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72(2), 143–155. <https://doi.org/10.1002/sce.3730720204>
- Olson, J. K., Cox-Petersen, A. M., & McComas, W. F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 12(2), 155–173.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>
- Özcan, H., Koca, E., & Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması [A test development study to measure middle school students' understanding of the concept of pressure]. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130–144.
- Özdemir, A. M., & Dindar, H. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde kavramsal değişim yaklaşımının, öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerine etkisi [The effect of the conceptual change approach on students' affective characteristics in primary school science and technology class]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 95–107. <https://doi.org/10.14686/201312031>
- Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572–587.
- Passy, R. (2014). School gardens: Teaching and learning outside the front door. *Education 3–13*, 42(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.636371>
- Sayed, M. H., Karakuş, F., & Kanadlı, S. (2023). Attitudinal and motivational effects of out-of-school learning activities on students: A meta-analysis. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 16(4), 12–[End page not provided]. <https://doi.org/10.26634/jpsy.16.4.19200>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality. *Biometrika*, 52(3–4), 591–611.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması* [Out-of-class active learnings supporting in-class learnings: A meta-synthesis] [Unpublished doctoral dissertation]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Şahin, A., & Asal Özkan, R. (2023). 2010–2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi [An examination of graduate theses on out-of-class learning environments between 2010 and 2022]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 70–81. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1282463>
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019). Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme; geçerlik ve güvenirlik çalışması [Developing an attitude scale towards the science course; validity

- and reliability study]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(12), 20–35. <https://doi.org/10.29129/inuigse.542568>
- Turhan, F., Aydoğdu, M., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri, fen bilgisi başarıları, fen bilgisine karşı tutumları ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between the cognitive development levels, science achievement, attitudes toward science, and gender of 8th-grade primary school students]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 439–450.
- Ürey, M., & Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi [Evaluating the effect of a science-based, interdisciplinary school garden program on students' attitudes towards the science and technology course in terms of different variables]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537–548. <https://doi.org/10.19171/uuefd.37602>
- Wagner, C. (2000). *Planning school grounds for outdoor learning*. National Clearinghouse For Educational Facilities, 8.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75, 9–21. <https://doi.org/10.1002/sce.3730750103>
- Yazkan, E. (2012). *Doğal ortamda çevre eğitiminin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* [The effect of environmental education in a natural setting on the achievement and attitudes of 9th-grade high school students] [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zeren Özer, D., & Güngör, S. N. (2019). Bilim merkezlerinin öğrencilerin motivasyonu ve fen bilimleri akademik başarıları üzerine etkisi [The effect of science centers on students' motivation and academic achievement in science]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 288–314.

İletişim/Correspondence

Caner GÜNEŞ
canergunes2006@gmail.com

Prof. Dr. Recep, POLAT
rpolat@erzincan.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Adem, KENAN
akenan@erzincan.edu.tr

Appendix 1

EVENT 2

What is the reason why the dam walls thicken downwards? Explain.

.....

.....

.....



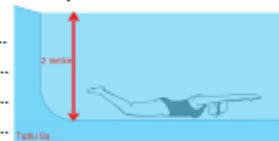
In two pools 2 meters deep, one filled with fresh water (drinking water) and the other with salt water (sea water), it is more difficult to swim in the bottom of the one filled with salt water? Explain why.



.....

.....

.....

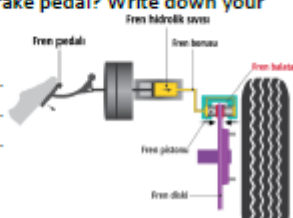


How can a truck carrying a load of tons of mass be stopped by pressing a brake pedal? Write down your guesses.

.....

.....

.....



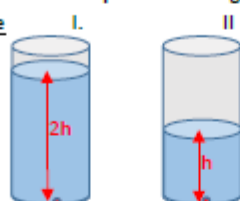
Let's explore

Pressure: The perpendicular force exerted by solid, liquid or gaseous substances on the object they are in contact with is called pressure.

The pressure that a liquid will exert on the point with which it is in contact;

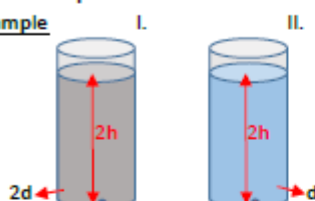
- Depth (height) of the liquid,
- The density (mass) of the liquid,
- It depends on the gravitational force of the point of measurement.

Example



Liquid pressure at the point I > II

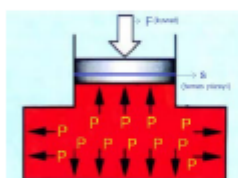
Example



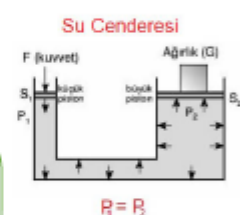
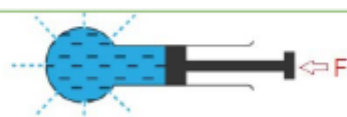
Liquid pressure at the point I > II

★ Liquid pressure increases with increasing depth and increases with increasing density.

★ In liquid pressure, the amount of liquid, the shape of the container and the size of the contact surface of the container with the ground are not important.



Liquids cannot be compressed. A liquid can be compressed by the contact surface of an applied force. As a result of the pressure on it, and this pressure is exactly the same in every direction. transmits. This fact is called Pascal's Principle. This property of liquids is important in daily life. Used in many fields.



Answers

- In liquids, the pressure increases as the depth increases, so the pressure is higher at the depth of the water.

Opinions of Teachers Exposed to Post-Traumatic Stress Disorder Developed After the Earthquake

Necibe Damla ÖZDEMİR, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-1546-5340
Servet ATİK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-2841-6182

Abstract

Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) is a psychological condition that occurs after a severe trauma and manifests itself in the form of intense stress symptoms experienced as a result of the event being repeated and continuing, as well as avoiding stimuli that remind one of the event. The aim of this study is to determine the post-traumatic stress disorder levels of teachers who were exposed to this disaster in the Kahramanmaraş-centered earthquakes that occurred on February 6, 2023, in Malatya province and to determine the views of teachers who were exposed to post-traumatic stress disorder regarding this difficult life event. This study employed a mixed-method research model with an explanatory sequential design. The quantitative data of the study were collected with the "Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Short Scale" developed by Le Beau et al. (2014) and adapted to Turkish by Evren et al. (2016), and the qualitative data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers, which included their views on earthquake experience and the impact of the earthquake on education and schools. According to the results of the research; While there was a significant difference between PTSD and the variables of gender, having children or not and age, there was no significant difference between having a disabled person close to them and the number of family members and PTSD. The fact that the earthquake had an effect on the PTSD levels of teachers was supported by the teachers' opinions. Based on the research results; recommendations were made to higher authorities and school administrators.

Keywords: *Post-traumatic stress disorder, Earthquake, Difficult life events, Teacher.*



Inonu University
 Journal of the Faculty of
 Education
 Vol 26, No 1, 2025
 pp. 22-38
 DOI
 10.17679/inuefd.1485794

Article Type
 Research Article

Received
 17.05.2024

Accepted
 13.12.2024

Suggested Citation

Özdemir, N. D. & Atik, S. (2025). Opinions of teachers exposed to post-traumatic stress disorder developed after the earthquake, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 22-38. DOI: 10.17679/inuefd.1485794

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Natural disasters, which are among the many difficult life events experienced throughout human history, are life events that deeply affect both people's lives and their social, and economic structures, leaving them helpless. Natural disasters in the lives of individuals; These are natural, technological, and anthropogenic events that cause physical, mental, social, psychological and economic losses and disrupt daily life (Beşeri, 2009). In Turkey, which is located in the active earthquake zone, frequent and destructive earthquakes have occurred in certain regions at certain times and continue to occur. The earthquake that deeply shook our 11 provinces centered in Kahramanmaraş on February 6, 2023 and was described as the "disaster of the century" is one of the most recent examples of this. This research aimed to determine the post-traumatic stress disorder levels of teachers who were exposed to earthquake trauma in Malatya province during the Kahramanmaraş-centered earthquake that took place on February 6, 2023, and to determine their opinions about the impact of this post-traumatic stress disorder on their education and school experiences.

Purpose

This study was conducted to determine the PTSD levels of teachers who were exposed to earthquake trauma in Malatya province during the Kahramanmaraş-centered earthquake that occurred on February 6, 2023, and their views on this stress disorder.

Method

This study is a mixed-method research that aims to determine the PTSD levels of teachers who were exposed to earthquake trauma in Malatya province during the Kahramanmaraş-centered earthquake that occurred on February 6, 2023, and their views on this stress disorder. Explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used in the research. In the explanatory sequential design, first quantitative data is collected and then qualitative data is needed to support and better interpret these quantitative data. By using two research methods together, it is aimed to obtain more complete and in-depth information about the subject and to make more reliable and healthy inferences as a result of the research. In this research method; It is thought that a second data source regarding the problem situation will reflect the problem situation better, the findings will be explained more clearly, and more general results will be reached. Additionally, in mixed methods research; In order to develop the first method, research problems where the second method is deemed necessary and a general research purpose can be addressed in the best way are studied (Creswell and Clark, 2015; 9).

Findings

According to the results of the research; While there was a significant difference between gender, having or not having children, and age variables and PTSD, there was no significant difference between having a disabled person close to you and the number of family members and PTSD. It was supported by teachers' opinions that the earthquake had an impact on teachers' PTSD levels.

Discussion & Conclusion

The number and severity of events that negatively affect the mental health of individuals in our society are increasing day by day. Events affecting the mental health of society and individuals; poverty, low socio-economic status, domestic violence, child neglect and abuse, terrorism, migration, etc. It extends to a broad perspective (MEB, 2021). The fact that Turkey has a young geographical structure and is located in the earthquake zone has caused an increase in the number of psychological trauma cases experienced after these difficult life events, with the most recent earthquake in Kahramanmaraş center on February 6, 2023, which is known as

the "disaster of the century" (Tüccar and Yavuz, 2023). Considering the challenging life events experienced, it is very important for individuals to have high levels of psychological resilience in terms of society and individuals being able to regain their former mental health. In order for the teachers included in the study group within the scope of this research to be able to effectively fight against the problems they encounter in their schools and their students during the education processes that must continue and to protect their own mental health in the face of these problems, they must first have a sound psychology, and then they must also help the students and their parents in their schools. It is inevitable that they contribute to their psychological resilience.

Today, natural or man-made disasters have occurred in different ways in different parts of the world and will continue to occur in the future. In order to prevent material and moral damage caused by disasters from turning into trauma after the disaster, some preventive and protective measures are taken against such events (Cin, 2010). Considering the negative effects of natural disasters on society and individuals, the issue of natural disasters is one of the issues that must be addressed in every aspect. As a result of rapid population growth and the resulting unhealthy urbanization, changes made in the environment in line with people's needs harm nature. Although humans have a partial share in natural disasters, it is aimed to reduce the negative effects of these disasters by identifying the deficiencies of individuals and societies after difficult life events, making the necessary arrangements, and making the necessary preparations for natural disasters in the educational environment (Yavaş, 2005).

Based on the knowledge that PTSD is less common in societies where the sense of social solidarity and cooperation is strong (Aydın, 2022), an all-out effort is required for the rehabilitation of this great destruction. The precautions that can be taken after disasters have been found to be important as they are precautions for difficult life events that are likely to occur in the future.

Deprem Sonrası Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Maruz Kalan Öğretmenlerin Görüşleri

Necibe Damla ÖZDEMİR, Milli Eğitim bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-1546-5340

Servet ATİK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2841-6182

Öz

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), ağır bir travma sonrası ortaya çıkan, olayın tekrarlanarak devam etmesi sonucunda yaşanan yoğun stres belirtilerinin yanında olayı hatırlatan uyarıcılardan kaçınma şeklinde kendisini gösteren psikolojik bir durumdur. Bu çalışmanın amacı; 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremlerde, Malatya ilinde bu afete maruz kalan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerini tespit etmek ve travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalan öğretmenlerin bu zorlu yaşam olayına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma açıklayıcı sıralı desen ile tasarlanmış karma yöntemli bir araştırmadır. Araştırmanın nicel verileri; Le Beau ve ark. tarafından geliştirilen, Evren ve ark. tarafından Türkçeye uyarlanan “Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) Kısa Ölçeği” ile nitel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış, deprem yaşantısına ve depremin eğitim ve okullar üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; cinsiyet, çocuk sahibi olup/olmama ve yaş değişkenleri ile TSSB arasında anlamlı fark bulunurken, yakınında engelli birey olup/olmama ve aile üye sayısı ile TSSB arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yaşanan depremin öğretmenlerin TSSB düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle; üst makamlar ve okul yöneticilerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Travma sonrası stres bozukluğu, deprem, zorlu yaşam olayları, öğretmen.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 22-38

DOI
10.17679/inuefd.1485794

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
17.05.2024

Kabul Tarihi
13.12.2024

Önerilen Atıf

Özdemir, N. D ve Atik, S. (2025), Deprem sonrası gelişen travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalan öğretmenlerin görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 22-38. DOI: 10.17679/inuefd.1485794

1. Giriş

İnsanlık tarihi içerisinde yaşanan çokça zorlu yaşam olayları arasında yer alan doğal afetler, insanların hem yaşamlarını hem de toplumsal ve ekonomik yapılarını derinden etkileyen, onları çaresiz bırakan yaşam olaylarıdır. Doğal afetler; insan yaşamında birçok alanda kayıplar doğurabilecek potansiyele sahip zorlu yaşam olaylarıdır (Beşeri, 2009). Yaşanan doğal afetlerde; farklı tehlike kaynaklarının birbirlerini tetiklemesi söz konusu olmakla birlikte, hızla artan nüfus ve buna bağlı gelişen yoğun ve düzensiz şehirleşmenin etkisiyle, bu afetlerden zarar gören insan sayısı da artmaktadır. Doğal afetler içerisinde yer alan ve daha yaygın olarak görülen afet türü olan depremler; bir kısmının önceden belirlenebildiği bir kısmının henüz tam olarak belirlenemediği nedenlerden dolayı yer kabuğunda meydana gelen ani kırılmalar sonucu, dalgalanarak yayılan ve geçtiği ortamları sarsan titreşimler olarak tanımlanmaktadır. Ani olarak gerçekleşmesi ve önlenememesi sebebiyle, bu titreşimler can ve mal kaybına neden olmaktadır (Yavaş, 2005).

Afet sonrasında ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanması ile doğal afetlerden kaynaklanan ve insanlara ve çevreye zarar veren olaylara hızlı bir şekilde müdahale etmek mümkündür. Ancak fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarındaki iyileşmelere rağmen afetler sonrasında oluşan hasar ve kayıplar insanlar üzerinde uzun ve derin psikolojik etkiler bırakabilmektedir. İnsanların yaşadıkları maddi ve manevi kayıpların farkına varmaları, yeni duruma uyum sağlamaları ve hayata yeniden başlamaları kolay değildir. Doğal afetler gibi zorlu yaşam olaylarına maruz kalan kişilerin uzun süre kayıp ve yastan etkilenebileceği ve psikolojik rahatsızlıklar yaşayabileceği belirtilmektedir (Özçetin vd., 2008). Bu nedenle doğal afetin türü ne olursa olsun, afet sonrasında hayatta kalan insanların normal hayatlarına dönebilmeleri için yardıma ihtiyaçları vardır (Briere ve Elliott, 2000).

Yunanca “yara” kelimesinden türetilmiş bir kavram olan “travma”; bireyin biyolojik ya da toplumsal bütünlüğüne zarar veren ya da zarar verme riski bulunan zorlu yaşam olayıdır. (APA, 2013). En genel haliyle travma; aniden ortaya çıkarak, bireyin günlük yaşam aktivitelerine zarar veren ve bireyin varlığı için doğrudan ya da dolaylı olarak tehdit unsuru yaratan yaşam olaylarıdır (Coddington, 1972). Travmatik yaşam olayları, kontrol edilememesi aniden gelişmesi ve kalıcı hasara yol açması sebebiyle her yaş grubundaki bireyler üzerinde etki bırakabilir (Tedeschi ve Calhoun, 2004). Bu olaylar, bireyin dünyaya bakış açısını derinden sarsarak, bireyin yaşamında kalıcı hasarlara yol açabilir. Doğal afetlerde bir travma yaşantısıdır ve bireylerin hayatlarını önemli derecede etkilemektedir.

Doğal afetlerden dolayı travma yaşayan bireylerin, farklı şiddet ve yoğunluklarda tepki vermesi normal görülmektedir (Leigh, Yule ve Smith, 2016). Travma sonrası stres bozukluğunun en önemli tepkileri; yaşanan travmatik olayın tekrar yaşanacağı kaygısı, sorun hakkında konuşmaktan kaçınmaları, tepkisel davranmaları, konsantrasyon eksikliği yaşamaları ve duygusal uzlaşmayı dengeleyememeleridir (APA, 2013). Doğal afetlere maruz kalan kişilerin tepkileri kişiden kişiye farklılık gösterse de, ortak tepkiler arasında kişinin yaşadığı ortam üzerinde kontrol sahibi olmadığı hissi ve daha kötü olayların meydana gelebileceği yoğun olumsuz duygular (endişe gibi) yer alır (Brunello ve diğerleri, 2001). Travmaya maruz kalan bireylerin; kurdukları hatalı bilişsel şemalar sebebiyle duydu durumlarında olumsuzluklar görülebilir, düşünce sistemlerinde çarpıklıklar meydana gelebilir. Dolayısıyla doğal afetin neden olduğu duygusal hasarla bireyin baş etmesi daha da zorlaşır (Lopez-Vazquez ve Marvan, 2003).

Beklenmedik zamanlarda gerçekleşmesi sebebiyle kişiyi fiziksel ve psikolojik olarak savunmasız bırakan travmatik olaylardan en sık görülen zorlu yaşam olayı, doğal afetlerdir. Gerçekleşen doğal afetler sonrasında hayatta kalan bireylerin en sık yaşadığı psikolojik rahatsızlık ise, travma sonrası stres bozukluğudur (TSSB). Bireylerde yoğun kaygıyla eşlik eden bu psikolojik rahatsızlık grubunda madde kullanımı ve intihar düşünceleri ve eylemi yaygın görülür (Acierno, 2006). Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), travma sonrasında sık sık yaşanan travmayı hatırlama, eski günlere dönememeye ilişkin umutsuzluk, bilişsel hatalar, kabuslar, yanlış düşünce

biçimleri, sürekli bir tedirginlik hali, aşırı tepkisellik şeklinde kendini gösterir. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), DSM-V'e göre; gerçek ölüm veya ölüm tehdidi, kişinin beden bütünlüğünü tehdit eden bir durumla karşılaşma gibi ciddi travmatik olaylar sonrasında ortaya çıkabilen belirgin semptomlarla karakterize edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Akut ve kronik türleri olması sebebiyle, travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireyin, belirtileri ne kadar süre yaşadığı önemlidir. Bunun için süre üç ayla sınırlı tutularak; eğer kişinin travma sonrası stres bozukluğu belirtileri üç aydan kısa sürdüğünde buna "akut" travma sonrası stres bozukluğu, daha uzun sürdüğünde ise "kronik" travma sonrası stres bozukluğundan tanısı konulabilir (Özgen ve Aydın, 1999).

Zorlu yaşam olayları farklı türde ve yapıda olayları içermekle birlikte, yalnızca bir kişiyi etkileyebileceği gibi, toplumsal hatta küresel boyutta da olabilir (örn. pandemi). Bu tür olaylar sonrasında bireylerde; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler gözlenmektedir. Zorlu yaşam olaylarına bilişsel tepkiler; kontrolü kaybetme algısı, yaşam anlamını ve amacını yitirme, dünyanın güvensiz olduğu inancı, dikkati toplayamama, karar verme ve hatırlamada zorluk, anıları biçimselleştirmede hatalar vb. şeklinde görülebilir. Zor yaşam olaylarıyla sonrasında yaşanan duyuşsal tepkiler; şoklar, sürekli bir kaygı, endişe ve panik olma hali, güvensizlik duygusu, aşırı sinirlilik ya da aşırı sakinlik, sürekli üzgün olma, umutsuzluk, çaresizlik, depresyon, suçluluk duygusu, utanç, aşırı kayıtsızlık, katılık ve duyarsızlık duyguları gözlenebilir. Zor yaşam olayları sonrasında yaşanabilecek fiziksel tepkiler; sık terleme, üşüme, vücut kaslarının sürekli gerginliği, baş ağrısı ve karın ağrısı gibi somatik şikayetler, yorgunluk, bitkinlik, uyku sorunları, iştah bozuklukları, dürtü kontrol problemleri, bağışıklık sisteminin bozulması, sürekli baş dönmesi, içine kapanma ve toplumdan uzaklaşmak, sürekli bir tartışma hali, günlük aktiviteleri yürütememek, çok az ya da çok iştah, olayı hatırlatan kişi ve yerlerden kaçmak ya da uzak durmak, davranışta bulunmak istetmemek, aşırı tütün kullanımı ve alkol veya madde kullanımının başlamasına veya yaygınlaşması şeklinde görülebilir.

Aktif deprem kuşağında yer alan Türkiye'de, belirli zamanlarda belirli bölgelerde sık ve yıkıcı depremler meydana gelmiştir ve gelmeye devam etmektedir. 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli 11 ilimizi derinden sarsan ve "asrın felaketi" olarak nitelendirilen deprem bunun en yakın zamanlı örneklerindendir. Bu araştırma ile 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremde, deprem travmasına Malatya ilinde maruz kalan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin belirlenmesi ve bu travma sonrası yaşanan stres bozukluğunun eğitim ve okul yaşantıları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremde Malatya ilinde deprem travmasına maruz kalan öğretmenlerin TSSB düzeylerini ve bu stres bozukluğuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan açıklayıcı sıralı desenle oluşturulmuş karma yöntemli bir araştırmadır. Bu araştırma deseninde ilk olarak araştırmanın nicel verileri toplanmaktadır. Sonrasında nicel verileri desteklemek ve yorumlamak için nitel veriler toplanmaktadır. Her iki yöntemin kullanılması, araştırma problemine ilişkin derinlemesine bilgi elde edilebilmesi açısından önemlidir. Bu yöntemle araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlar yapılması amaçlanır. Bu araştırma yönteminde; problem duruma ilişkin ikinci bir veri kaynağının problem durumu daha iyi yansıtacağı, bulguların daha net açıklanacağı, daha genel sonuçlara ulaşacağı düşünülmektedir. Ayrıca karma yöntem araştırmalarında; birinci yöntemi geliştirmek için ikinci yöntemin gerekli görüldüğü ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde ele alınabileceği araştırma problemleri çalışılır (Creswell ve Clark, 2015; 9).

2.1. Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmada 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremde Malatya ilinde deprem travmasına maruz kalan öğretmenlerin TSSB düzeylerini ve bu

stres bozukluğuna ilişkin görüşlerini belirlenmek istenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken; kriter örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç; çalışmaya dahil edilebilmek için belli kriterlerinin önemli olduğu ve bu kriterlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütünüyle temsil ettiği varsayılmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışma grubu oluşturulurken, ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde gözlenecek grup; belli kriterlere sahip kişilerden oluşmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu sebeple çalışma grubu; 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depreme maruz kalan öğretmenler ölçüt alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubu için öğretmenlerin tercih edilmesinin sebebi; deprem bölgelerinde eğitimin gidişatına nasıl bir yön verileceğinin belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin de bu zorlu yaşam olayına maruz kaldığı bilindiğinden, eğitim sürecine devam ederken alınabilecek önlemlerin neler olabileceğı tartışılmıştır. Yine öğretmenlerin deprem sonrası geliştiğı varsayılan Travma Sonrası Stres Bozukluğu düzeylerinin bilinmesinin, onların iyi oluşları üzerindeki etkileri ve sonrasında eğitimin deprem bölgelerinde nasıl devam edeceğine ilişkin öngörüler geliştirebilmek açısından önemli olacağı düşünülmüştür.

2.1.1. Nicel Çalışma Grubu: Çalışma grubu; 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen depremde, Malatya ilinde travmaya maruz kalmış öğretmenlerden seçilmiştir. Araştırmada 100 kadın, 86 erkek; 72 çocuğı olan, 114 çocuğı olmayan; yakınında -o an yanında- engelli birey olan 42 olmayan 144; yaşı 25-40 arasında olan 103, 41-60 yaş arasında olan 83; aile üye sayısı 1-3 kişı olan 54, 4-7 kişı olan 98, 8 ve üzeri kişı olan 34 olmak üzere toplam 186 öğretmen yer almaktadır.

2.1.2. Nitel Çalışma Grubu: Çalışma grubu; 7 erkek, 7 kadın; 5 çocuğı olan, 9 çocuğı olmayan; 4 yakınında engelli bireyi olan, 10 yakınında engelli bireyi olmayan ve yaşı 25-40 arasında 8, 41 ve 60 yaş arasında olan 6; aile üye sayısı 1-3 kişı olan 3, 4-7 kişı olan 7, 8 ve üzeri kişı olan 4 öğretmen ile toplanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri toplanırken; nicel veriler için, Le Beau ve ark. (2014) tarafından geliştirilen, Evren ve ark. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) Kısa Ölçeğı” uygulanmıştır. Bu ölçme aracı; 9 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 0 puan değerinde olan “Hiç” ifadesi ile, 4 puan değerinde olan “Son derece” şeklinde ifade edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğın travma sonrası stres bozukluğu değeri 24 puan olarak belirlenmiş olup, bu puan üstünde olan değerler arttıkça, travma sonrası stres bozukluğu düzeyinin de arttığı yorumu yapılmaktadır. Ölçeğın toplam puan aralığı 0-36 arasındadır. Ölçme aracının Cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel verileri için kullanılacak görüşme formu için; öncelikle taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak görüşme formu, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalında görev yapan 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın nicel verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri analiz edilirken; *her bir görüşme sorusunun gruplandırılması, *alıntılardan üretilen kodların belirlenmesi, *birbirine uygun kodların temalar haline dönüştürülmesi, *temaların hangi sıklıkla tekrar edildiğinin kaydedilmesi ve her temanın uygun alıntıyla eşleştirilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Tablo 1.

Nicel Bulgular

		n	$\bar{x}$	p
Cinsiyet	K	100	71,33	0,014
	E	86	48,57	
Çocuk Sahibi Olup/ Olmama	Var	72	47,29	0.002
	Yok	114	34,73	
Yakınında Engelli Birey Olup/ Olmama	Var	42	58,45	0.231
	Yok	144	31,67	
Yaş	25-40	103	63,42	0.031
	41-60	83	31,74	
Aile Üye Sayısı	1-3	54	23,61	0.269
	4-7	98	37,12	
	8 ve üzeri	34	48,91	

Tablo 1'e göre; cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin TSSB arasında ($p=0,014$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalma düzeyi ($X:71,33$) erkek öğretmenlere göre ($X:48,57$) daha yüksek bulunmuştur. Çocuk sahibi olmak ve olmamak değişkeni açısından TSSB düzeyinde ($p=0,012$) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalma düzeyi ($X:47,29$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre ($X:34,73$) daha yüksek bulunmuştur. Deprem anında kendisi ya da yakınında engelli birey olup olmama değişkeni açısından TSSB düzeyinde ($p=0,231$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yakınında engelli birey bulunan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalma düzeyi ($X:58,45$) yakınında engelli birey olmayan öğretmenlere göre ($X:31,67$) daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkeni açısından TSSB düzeyinde ($p=0,031$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaşı 25-40 aralığında olan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalma düzeyi ($X:63,42$) yaşı 41-60 aralığında olan öğretmenlere göre ($X:31,74$) daha yüksek bulunmuştur. Deprem anında yanında bulunan aile üye sayısı değişkeni açısından TSSB düzeyinde ($p=0,269$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aile üye sayısı 8 ve üzeri olan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalma düzeyi ($X:48,91$) aile üye sayısı daha az öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

3.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

3.2.1. Öğretmenlerin Deprem Olgusuna İlişkin Görüşleri

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremde Malatya ilinde Travma Sonrası Stres Bozukluğuna maruz kalan öğretmenlere deprem olgusuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler, deprem olgusuna ilişkin açıklama yaparken şekil 1'de yer alan terimleri kullanmışlardır.

Şekil 1.

Deprem olgusuna ilişkin kodlar



Çalışma grubunun yorumlarını içeren ifadeler analiz edildiğinde, öğretmenlerin konu deprem olgusu olduğunda en çok tekrar ettiği temanın korku (f:7) ve afet (f:4) olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Hayatımda ilk kez bir enkaz gördüm. Bildiğim tanıdığım bir evin yıkılması çok ilginç ve yıkıcı geldi (Ö9)

Sesimi duyan var mı cümlesini hep TV’lerde duymuştum.99 depremi öncesi. Bir gün benim başıma da gelebileceği hiç aklıma gelmezdi. Çok kötü bir şeymiş (Ö4).

Deprem sıklıkla yaşadığımız bir olaydı, ama böylesini yaşamak istemezdim. Ayakta durmakta zorlandığınızı düşünün, kapıya koşamadığınızı, evi toplayamadığınızı düşünün. Deprem bu kadar korkunç bir olay olduğunu düşünemezdim (Ö3).

3.2.2. Öğretmenlerin Aynı Gün İki Büyük Deprem Yaşanmasına İlişkin Görüşleri

6 Şubat tarihinde meydana gelen depremde Malatya ilinde Travma Sonrası Stres Bozukluğuna maruz kalan öğretmenlere aynı günde gerçekleşen dört büyük deprem ve o depremler anında neler yaşadıkları sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler, konuya ilişkin açıklama yaparken şekil 2’de yer alan terimleri kullanmışlardır.

Şekil 2.

Deprem yaşantısına ilişkin kodlar



Çalışma grubunun yorumlarını içeren ifadeler analiz edildiğinde, konu aynı gün içerisinde iki büyük deprem olmasına ilişkin öğretmenlerin en çok tekrar ettiği temanın imkansız (f:12), korku (f:9), yıkım (f:7) ve stres (f:6) olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Böyle bir şey kimsenin aklına gelmedi, birincisi oldu evet ölmedik deyip tekrar evlerimize çıktık, ancak ikincisi bizi ve şehrimizi daha çok yıktı. Şaşkınlık ve korku birleşince daha vahim bir şey oluyormuş (Ö7)

İkinci depremde de ölmedikten sonra, bu bile o kadar korkunç bir ifade ki, günlerce artçı depremler oldu. Artık bir an kendi aramızda sinirimiz bozuldu ve buradan bir volkan dağı falan çıkacak herhalde bizim mahallelerimiz boşaltacaklar deyip, sinirden resmen stresten kakhaha attık. Böyle bir şey asla yaşanmamıştır (Ö4).

3.2.3.Öğretmenlerin Yaşanan Deprem Anlarına İlişkin Görüşleri

6 Şubat tarihinde meydana gelen depremde Malatya ilinde Travma Sonrası Stres Bozukluğuna maruz kalan öğretmenlere deprem anında yaşadıkları ve hatırlarında kalanları paylaşımları istenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, konuya ilişkin açıklama yaparken şekil 3'de yer alan terimleri kullanmışlardır.

Şekil 3.

Deprem anına ilişkin kodlar



Çalışma grubunun yorumlarını içeren ifadeler analiz edildiğinde, konu deprem anı olduğunda öğretmenlerin en çok tekrar ettiği temanın travma (f:11), yıkım (f:9), afet (f:7) ve çaresizlik (f:6) olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

O kadar uzun sürdü ki önce çok önemsemedim. Bizim şehrimizde sık olur. Bitti dedim. Bu defa Bitti dedim. Bir yer yıkılacak diye bekledim. Bu o kadar çaresiz bir olay ki. Yanımda kızım korkmuş ona bakamadım bile. Bu bir felaketti, büyük bir felaketti (Ö1).

Bu çok büyük bir travma. Önce ne olduğunu anlayamadım, kısa sürer diye yataktan bile kalkmadım. Sonra evim sağlamdır, bir yerlerden çıtırtı sesi gelince panik oldum, eşimin kalkın yıkılıyor sesini anlamlandıramadım bile. O anda dışarıdan bir binanın çöktüğünü fark edince yığılıp kaldım olduğum yere. Çocuklar için tekrar doğrulduğumda bitti ama hemen arkasından bir daha o anda koşmaya başladık. Öğleden sonra olan depreme kadar arabadaydık. Yukarı çıkıp birkaç eşya alalım derken. Araba devrilecek kadar bir daha sallandık. Ve o anda gözümün önünde 3 bloklu bir site daha çöktü. Bu başka bir şey

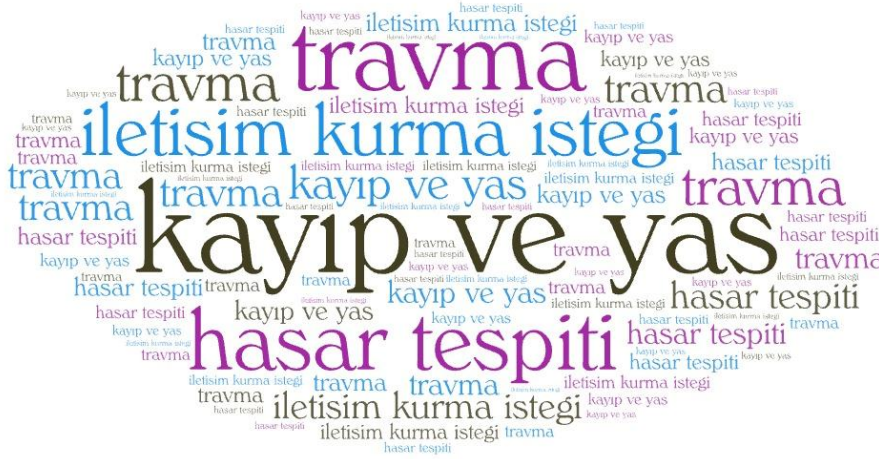
dedim eşime. Bu kez yer yarılacak ve biz içine düşeceğiz sandım. O anda anladım ki şehir buna dayanamadı (Ö2).

3.2.4. Öğretmenlerin Okullarına ve Öğrencilerine İlişkin Kodlar

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremde Malatya ilinde Travma Sonrası Stres Bozukluğuna maruz kalan öğretmenlere, deprem afeti sonrasında okul yaşantısının onlara göre nasıl devam edeceği hakkındaki görüş ve önerileri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler, konuya ilişkin açıklama yaparken şekil 4’de yer alan terimleri kullanmışlardır.

Şekil 4.

Okul ve Öğrenciye ilişkin kodlar



Çalışma grubunun yorumlarını içeren ifadeler analiz edildiğinde, konu deprem ve okul-öğrenci yaşantısı olduğunda öğretmenlerin en çok tekrar ettiği temanın kayıp ve yas (f:10), iletişim kurma isteği (f:9), hasar tespiti (f:8) ve travma (f:6) olduğu görülmektedir.

Bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bilemiyorum. Henüz kaç öğrencimiz yaşıyor, kaç öğrencimiz öldü onu bile bilmiyorduk. Okulumuz nasıl bir hasar aldı. Hasar aldıysa biz nerede ne zaman okula devam edeceğiz, tam bir muamma. İlk günler çok okulu düşünemedim ama öğrencilerimle ilk gün iletişim kurdum. Hepsi sağdı. Onlar benim çocuklarım. Neler yaşadılar kim bilir. (Ö2).

Evet okula gidemeyeceğimizi anlamıştım. Ancak çocuklarımla yani öğrencilerimin tamamına ilk gün ulaştım. Kaybı olanlar vardı ama benim çocuklarım- öğrencilerim-hayattaydı. Onları nasıl toparlayacağımı düşündüm. Akademik başarıları umurumda değildi. O geceyi onlardan nasıl silebileceğimi onu düşündüm. (Ö6).

3.2.5. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin Görüşleri

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremde Malatya ilinde Travma Sonrası Stres Bozukluğuna maruz kalan öğretmenlere deprem afeti sonrasında, eğitim ve okul yaşantısının onlara göre nasıl devam etmesi gerektiği hakkındaki görüş ve önerileri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler, konuya ilişkin açıklama yaparken şekil 5’de yer alan terimleri kullanmışlardır.

düzeylerinin yüksek olması, toplumun ve bireylerin yeniden eski ruh sağlıklarına kavuşabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin devam etmesi gereken eğitim öğretim süreçleri bulunmaktadır ve bu süreç içerisinde kendisi gibi travmaya maruz kalmış öğrencilerinin de yardımına yetişebilmesi için öncelikle kendilerinin sağlam bir psikolojiye sahip olmaları, daha sonra okullarındaki öğrenci ve velilerinin psikolojik sağlamlıklarına katkıda bulunmaları gerektiği kaçınılmazdır.

6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli deprem felaketinde Malatya ilinde deprem travmasına maruz kalan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu araştırmaya göre; cinsiyet, çocuk sahibi olup/olmama ve yaş değişkenleri ile TSSB arasında anlamlı fark bulunurken, yakınında engelli birey olup olmama ve aile üye sayısı ile TSSB arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yine bu araştırma ile kadın, çocuk sahibi olanlar ve yaş aralığı 25-40 aralığında olan öğretmenlerin travma sonrası stres bozukluğu düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bilinmektedir ki, deprem gibi felaketlerde mağdur olan birey sayısı ne kadar çok olursa, felaketin boyutu da o derece önemsenmelidir. Araştırmalar göstermektedir ki doğal afetler sonrası, kadınlar erkeklere oranla TSSB'ye daha sık yakalanmaktadır. Ayrıca travmanın türü ne olursa olsun, kadınlarda travma sonrası stres bozukluğuna erkeklere kıyasla 2-3 kat daha fazla yakalanmaktadır. Bu sebeple kadın öğretmenlerin görece duygu durum süreçlerinin daha yoğun olması muhtemeldir (Şahan ve Karademir, 2022). Doğan, Kaya ve Aydın'ın (2023) kadın ve erkek öğretmenlerin afete yönelik tutumları ile ilgili yaptığı araştırma göstermektedir ki; afet karşısında erkekler daha çok bilişsel ve davranışsal tepkiler verirken, kadınlar sıklıkla duyuşsal tepkiler vermektedir. Ayrıca aynı araştırmaya göre; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla afet sonrasında daha fazla tepki sergilemektedirler.

Araştırma sonucunda, çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan ebeveynlere kıyasla TSSB düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Demir (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre; çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuk sahibi olmayan ebeveynlere kıyasla TSSB'ye yakalanma oranları 3 kat daha fazla bulunmuştur. Bu araştırma sonucu, çocukları olan öğretmenlerin daha fazla endişelenmelerinin ve yaş olarak diğer gruba kıyasla genç olanların ölüm fikrine yaklaşmalarının "onlar için erken olduğu düşüncesi, bu grupların TSSB düzeylerinin daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca nitel bulgulardan hareketle; Malatya ilinde deprem travmasına maruz kalmış öğretmenlerin bu olaydan etkilendikleri, temel duygularının korku ve çaresizlik olduğu, çok zor bir durumda kaldıkları ve travmanın kaçınılmaz olduğu bir felaket yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Doğal afetlere maruz kalan bireylerin afet öncesi ve sonrası yaşam koşullarında büyük farklılıklar olabilmektedir. Bireyin çevre ve yaşam koşullarında afet öncesi ve sonrası fark ne kadar fazla ise, afetin yarattığı travmanın şiddetinin de o kadar fazla olduğu söylenebilir (Saka, 2003). Araştırmalara göre; doğal afetler sonrasında bireylerde birçok psikolojik sorunun ortaya çıkmaktadır. McMillen, North ve Smith (2000)'in yaptığı araştırmaya göre; deprem sonrası bireylerde ortaya çıkan travma sonrası stres bozukluğu düzeyi %10 ile %90 arasında değiştiği görülmektedir. Kadak, Nasıroğlu, Baysan ve Aydın (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre; yaşanan Van Depreminde travma sonrası stres bozukluğu oranının depremin yaşandığı ilk altı ayda %40,7 olduğu ve araştırmaya katılan bireylerin %53'ünün yüksek düzeyde kaygı bozukluğu belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir.

Doğal afetler nedeniyle travmaya maruz kalan bireylerin psikolojik iyi oluş ve stresle baş etme becerileri azalmaktadır. Schwerdtfeger ve Goff (2007) yaptıkları araştırma ile B-bunun nedeninin bireyin yaşadığı güven kaybı ve bir daha eski günlere dönemeyecek olmanın yarattığı umutsuzluk hissidir. Ayrıca travmaya maruz kalan kişilerin sonraki zamanlarda yanlış düşünme biçimleri geliştirdikleri ve toplumda uzaklaştıkları gözlenmiştir (Laor ve ark. 2002). Yaşanan travma sonrası stres bozukluğuna ek olarak, travmaya maruz kalan kişilerin, yoğun kaygı, endişe, aşırı uyku veya uykusuzluk gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışlar belirtiler göstermeleri muhtemeldir (Courtois, Ford ve Briere, 2012). Bu nedenle, kimlerin TSSB için risk faktörlerine

sahip olduğunu ve kimlerin doğal afet sonrasında ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyduğunu belirlemek müdahale amacıyla önemlidir (Rubonis ve Bickman, 1991). İnsanlara zor yaşam olaylarıyla karşılaştıktan sonra yardım etmek ve onları desteklemek için neye ihtiyaç duyduklarını anlamak, travmanın etkisini azaltmak ve onunla başa çıkmak için çok önemlidir.

Eğitim ortamlarında travma öncesine dönülebilmesi için, güvenilir müdahale programlarının uygulanmaya başlaması oldukça önemlidir (Le Brocque ve ark., 2017). Bu konuda özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü travma sonrası tekrar okula dönecek çocukların tanınmasında ve sosyal desteğin sağlanmasında öğretmenlerin rolü önemlidir. Deprem nedeniyle travmaya maruz kalan kişinin psikolojik sağlığı için sosyal destek önemlidir. Araştırmalar sosyal desteğin TSSB yaşama riskine karşı önleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Brewin, Andrews ve Valentine, 2000).

Zorlayıcı yaşam olaylarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin hafiflemesi için Psikolojik İlk Yardım (PİY) programı uygulanabilir. 2023 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda alan uzmanları tarafından hazırlanan PİY programı okul rehber öğretmenleri vasıtasıyla öğrenci ve öğretmenlerin yardım sürecinde kılavuzluk edebilir. Bu programa göre Psikolojik İlk Yardım; bir kişinin zor zamanlarda ihtiyaç duyduğu desteği sağlamaya odaklanır ve oldukça etkilidir. PİY küçük, stratejik/kritik bir anda hedefe yönelik yardım olmasına rağmen, genel yardımdan daha etkilidir çünkü duygusal uygunluğun daha az olduğu bir zamanda sağlanır. PİY, zorlu yaşam olayları sonrasında çoğunlukla psikolojik desteğe odaklanan, yaşanan olay sonrası bireyde oluşabilecek kaygı ve gerilimin azalmasını amaçlayan bir programdır. Travmatik bir olay sonrasında yaşanması muhtemel yoğun strese en iyi ilaçsız destek olarak PİY programı uygulanması önerilebilir (IASC, 2007).

Günümüzde dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde doğal veya insan kaynaklı afetler meydana gelmiş ve gelecekte de yaşanmaya devam edecektir. Afetler nedeniyle oluşan maddi ve manevi hasarların afet sonrasında travmaya dönüşmemesi için bu tür olaylara karşı bir takım önleyici ve koruyucu tedbirler alınmaktadır (Cin, 2010). Doğal afetlerin toplumsal ve bireysel etkileri düşünüldüğünde; bu afetlere sebep olabilecek önlemlerin alınması gerekmektedir. Özellikle çevre sorunları, plansız kentleşme vb. sorunlara bulunacak önlemlerle, insanların doğa üzerindeki olumsuz etkileri minimize edilmelidir. Meydana gelen doğal afetlerde insanın kısmi payı olsa da bu afetlerin olumsuz etkilerini azaltmak için yaşanabilecek zorlu yaşam olayları sonrasında, bireylerin ve toplumların eksikliklerinin tespit edilerek, gerekli düzenlemelerin yapılması ve doğal afetlere eğitim ortamında da gerekli hazırlıkların yapılması amaçlanmaktadır (Yavaş, 2005).

Toplumsal dayanışma ve yardımlaşma duygusunun kuvvetli olduğu toplumlarda TSSB'nin daha az görüldüğü (Aydın, 2022) bilgisinden hareketle bu büyük yıkımın rehabilitasyonu için topyekûn uğraşılması gerekmektedir. Yaşanan felaketler sonrasında alınabilecek önlemler gelecekte gerçekleşmesi muhtemel zorlu yaşam olayları için önlem niteliği taşıyor olması açısından önemli bulunmuştur.

Öneriler

Bu çalışmadan hareketle uygulayıcılar için;

- Deprem travmasına maruz kalan öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerine oldukça önemli görevler düştüğü düşünülmektedir. Özellikle deprem bölgesinde ki öğrencilere de bir süre sonra yardım sağlayacak olması beklenen öğretmenlerin öncelikle temel ihtiyaçlarının (evlerini ya da yakınlarını kaybeden, temel ihtiyaçlarını dahi kaybetmiş öğretmenler için) karşılanması, sonrasında ivedilikle onlara ve yakınlarına psikososyal desteğin sağlanması, öğretmenlerin iyi oluşlarına odaklanılması, tüm şartlar yerine oturtulduktan sonra okullarına ve sınıflarına -geçici ya da kalıcı- kavuşturulması önerilmektedir. Süreçte yerel yöneticiler ve il müdürlüklerinin öğretmenlerin temel

ihityaları göz önünde bulundurarak onlar için en uygun ve en doğal ilerlemenin hızlandırması gerekmektedir.

Bu çalışmadan hareketle diğer araştırmacılar için;

- Araştırma depremden en çok etkilenen illerden biri olan -yalnızca- Malatya ilinde deprem travmasına maruz kalmış öğretmenler ile yapılmıştır. Araştırmacılar diğer 11 ilde travmaya maruz kalmış öğretmenlerle de araştırmayı gerçekleştirebilirler.
- Bu araştırma yalnızca öğretmenlerle gerçekleştirildi, araştırmacılar eğitimin diğer paydaşları ile de; örn. Öğrenciler, eğitim yöneticileri vb. ile de gerçekleştirebilirler.
- Bu araştırmada yalnızca belirli değişkenler kullanılmıştır. Diğer araştırmacılar dilerse deprem travmasının farklı değişkenler üzerindeki etkilerini araştırarak araştırmayı yineleyebilirler.

ıkar atışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma kapsamında veri toplama çalışmaları için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru yapılmış, alınan etik kurul izin belgesi ile Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak bu ildeki kurumlarda görev yapan okul yöneticileri bilgilendirilmiş onamları alınarak veriler toplanmıştır.

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02/04/2025 tarihli 2025/21-7 kararı ile alınan izinle yrtlmştir.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Acar, H., Ak, M. ve Kesici, Ş. (2018), *Psikososyal güçlendirici destek programı*, Ankara: Unicef.
- Acierno, R., Ruggiero, K. J., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S. ve Galea, S. (2006). Risk and protective factors for psychopathology among older versus younger adults after the 2004 Florida hurricanes. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14 (12), 1051–1059.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı*. (DSM-5)., (Çev. Köroğlu E), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Aydın, R. (2022), Kaygı ve tüketim: modern toplumda benliğin onarımı, *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(1)
- Beşeri, M. (2009), *Doğal afetler*, Konya: Tablet Kitabevi.
- Blake D.D., Weathers F.W. ve Nagy L.M., (1995), The development of a clinician- administered ptsd scale. *J Trauma Stress*. 8: 75-90.
- Briere, J. ve Elliott, D. (2000). Prevalence, characteristics, and long-term sequelae of natural disaster exposure in the general population. *Journal of Traumatic Stress*, 13 (4), 661-679.
- Brunello, N., Davidson, J. R., Deahl, M., Kessler, R. C., Mendlewicz, J., Racagni, G. ve Zohar, J. (2001). Posttraumatic stress disorder: diagnosis and epidemiology, comorbidity and social consequences, biology and treatment. *Neuropsychobiology*, 43 (3), 150-162.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 22, 70-81.
- Courtois, C. A., Ford, J. D. ve Briere, J. (2012). *Treatment of complex trauma: A sequenced, relationship-based approach*. New York: Guildford Press.
- Creswell, J.W., (2019), Ekşi, H.(Ed). *Eğitim araştırmaları*, İstanbul: Edam Yayınları.
- Demir, C.A. (2023), Travma etkiliyor. (Erişim Adresi: <https://www.cnnturk.com/saglik/dogum-travmasi-her-100-kadindan-4unu-etkiliyor0>).
- Doğan, İ. H., Kaya, F., ve Aydın, M. (2023). Investigation of social study teacher's attitudes towards disasters. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (43), 182-201
- Erdur-Baker, Ö. (2014). *Afetler, Travmalar, krizler ve travmatik stres tepkileri*. (ö. erdur-baker ed.). *afetler, travmalar, krizler ve psikolojik yardım*, Türk PDR-DER. Yayınları.
- Evren, C., Dalbudak, E., Aydemir, Ö., Köroğlu, E., Evren,B., Özen, S., ve Coşkun, K. S. (2016). Psychometric properties of the Turkish PTSD-short scale in a sample of undergraduate students. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(3), 294-302.
- Inter-Agency Standing Committee. (2007). IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings. Geneva, Switzerland, (s.118-119). http://www.who.int/hac/network/interagency/news/iasc_guidelines_mental_health_psychosocial_text.pdf.
- Kadak, T. M, Nasıroğlu, S., Boysan, M. ve Aydın, A. (2013). Risk factors predicting posttraumatic stress reactions in adolescents after 2011 Van earthquake. *Comprehensive Psychiatry*, 54 (7), 982-990.
- Laor, N., Wolmer, L., Kora, M., Yücel, D., Spirman, S. ve Yazgan, Y. (2002). Posttraumatic, dissociative and grief symptoms in Turkish children exposed to the 1999 Earthquakes. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190 (2), 824- 832.

- Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ve Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: the unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27 (1), 1-23.
- Leigh, E., Yule, W. ve Smith, P. (2016). Measurement Issues: Measurement of posttraumatic stress disorder in children and young people—lessons from research and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 21 (2), 124-135.
- Lopez-Vazquez, E., ve Marvan, M. L. (2003). Risk perception, stress and coping strategies in two catastrophe risk situations. *Social Behaviour and Personality*, 31 (1), 61–70.
- McMillen, J. C., North, C. S. ve Smith, E. M. (2000). What parts of PTSD are normal: intrusion, avoidance, or arousal? Data from the Northridge, California, earthquake. *Journal of Traumatic Stress*, 13 (1), 57-75.
- MEB, (2021), *Okul temelli psikolojik ilk yardım psikolojik danışman/rehber öğretmen uygulama kitabı*, Ankara: UNICEF.
- Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A. ve İçmeli, C. (2008). Deprem sonucu gelişen travma sonrası stres bozukluğu ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişki. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 2, 8-18.
- Özer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L. ve Weiss, D. S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 129, 52–73.
- Özgen, F. ve Aydın, H., (1999), *Klinik Psikiyatri*, 1.
- Pelcovitz, D., Kapan, S., Goldenberg, G., Mandel, F., Lehane, J. ve Guerrero, J. (1994). Posttraumatic Stress disorder in physically abused adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33 (3): 305-312.
- Rubonis, A. V. ve Bickman, L. (1991). Psychological impairment in the wake of disaster: The disaster psychopathology relationship. *Psychological Bulletin*, 109, 384-399.
- Schwerdtfeger, K. L. ve Goff, B. S. (2007). Intergenerational transmission of trauma: exploring mother–infant prenatal attachment. *Journal of Traumatic Stress*, 20 (1), 39-51.
- Şahan, B., ve Karademir, Ç. (2022). Perceived Stress and Psychological Well-Being in Adult Individuals during COVID-19: The Mediating Role of Coping Strategies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(67),
- Tedeschi, R. G., ve Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Tüccar, E. ve Yavuz, E. (2023), Kahramanmaraş Pazarcık depreminin bireyler üzerindeki etkilerinin psikososyal yönden incelenmesi, *Journal of Migration and Political Studies*, 1 (1).
- Uyar, A., ve Canpolat, M. (2023). lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin ve sınav kaygılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 94, 17-36.
- Yavaş, H. (2005), *Doğal afetler yönüyle Türkiye’de belediyelerde kriz yönetimi (İzmir Örneği)*, Ankara: Orion Yayınevi.

İletişim/Correspondence

Uzman. Necibe Damla ÖZDEMİR
damlamumcuozdemir@gmail.com

Doç. Dr. Servet ATİK
servet.atik@inonu.edu.tr

A Review on Mobile Applications Related to Violin Education

Pelin ÖZKAN KÖSE, Süleyman Demirel University, ORCID ID: 0000-0002-0015-5446

Abstract

This research studies on how digital platforms can be used in violin education and evaluates the role of existing mobile applications in this field. In the research, it is aimed to contribute to the effective use of mobile applications by individuals and violin educators who are taking violin education or interested in violin education. In this respect, the study is about the practices of mobile applications in violin education. The research is qualitative research in which mobile applications related to violin education on Android operating systems are examined. The case design approach was adopted in the research and the documents (mobile applications) were accessed by using the Google Play Store application market. The mobile applications on Android operating systems, which were the source of the research, were limited to applications that were rated 4 and above in terms of user experience and could be accessed free of charge. The applications related to violin education were examined in terms of their educational functions and analyzed using the descriptive analysis model. As a result of the examination made within the scope of content, target audience (age), category (education, lesson, music and voice) and level (beginner, intermediate, etc.) criteria, four (4) mobile applications were identified in the categories of education, lesson, music, and voice, which were rated four and above and which could be accessed free of charge. The positive and negative aspects of mobile applications related to violin education were discussed and it was suggested that they can be used as an auxiliary tool in violin lessons.

Keywords: *Instrument education, Violin education, Mobile applications*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 39-57
DOI
10.17679/inuefd.1501415

Article Type
Research Article

Received
14.06.2024

Accepted
04.02.2025

Suggested Citation

Köse Özkan, P. (2025). A review on mobile applications related to violin education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 39-57. DOI: 10.17679/inuefd.1501415

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technological developments have increased the use of various digital tools and mobile applications in music education. The interaction and experiences that these applications can provide appear as an element that enriches the educational process in terms of teacher and learner in instrument education. In this respect, mobile applications can be expressed as new generation educational tools that provide guidance in terms of individualized learning experiences, feedback and performance analysis, etc. and make learning more fun.

Artificial intelligence research has had a major impact on the rapid changes in educational technology. The term artificial intelligence (AI) was first defined by John McCarthy in the summer of 1956 and the LISP language developed to create AI software was created by McCarthy (McCarthy et al., 2006). Cybernetic developments have played an important role in the development of artificial intelligence. Cybernetics laid the foundation for artificial intelligence research by theorizing that human intelligence and learning ability can be imitated by machines. The interaction between cybernetic theories and computer science (studies carried out with the aim of modeling human intelligence by developing logical and mathematical methods and giving similar qualities to machines) has led to the development of artificial intelligence and cognitive sciences. Today, many disciplines such as education, science, art, and culture are affected by these developments. In this context (the widespread use of personal computers, the widespread use of mobile devices, and the possibilities offered by the internet, etc.), technological elements have become a part of everyday life at simple and/or complex levels.

Artificial intelligence applications have been used in the composition of music, composing new musical works -especially in music pieces that are rapidly consumed in many sectors such as advertisements, movies, etc. in today's media- in much more advanced technologies including a series of techniques such as machine learning, deep learning, artificial neural networks. The organic bond between music and technology is the source of new applications, methods, and studies in music education. In this respect, it can be said that production relations both in music and the music industry and in music education are in different searches and inquiries in this age. In light of this information on music and its reflections on music education, it is seen that artificial intelligence technology has brought many innovations in the field of education.

Purpose

In this study, an examination was carried out to evaluate how digital platforms can be used in violin education and the role of existing mobile applications in this field. Today, many mobile applications for instrument education can be accessed through mobile devices, and studies to support violin teaching can be carried out through mobile applications with appropriate content for violin education (both in formal and informal instrument education). In this context, it is aimed to contribute to the effective use of mobile applications by individuals and violin educators who receive violin education or are interested in violin education.

Method

This research is qualitative research in which mobile applications related to violin education in the Google Play Store application market of mobile devices with the Android operating system are examined. The research design is a case design. A case design is "a research approach in which the researcher collects in-depth information about real life, a current situation with defined boundaries, or situations in a certain time period through observation, interviews, audiovisual materials or documents, and then makes a description of a situation" (Creswell as cited in Yeşilbaş Özenç, 2022, pp. 58-59). As a result of the examination of the

Google Play Store application market of mobile devices on the Android operating system, 29 mobile applications related to violin education were identified, 6 of which are paid and 23 of which can be accessed free of charge. In the study, 25 mobile applications that can be accessed for a fee and rated low according to user experiences were not included in the evaluation.

In the Google Play Store application market of mobile devices on the Android operating system, it was seen that there are 4 mobile applications that have at least 4 points out of 5 according to the user experience and can be accessed free of charge. These applications are Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes, and Violy Synced Demo. The research data were obtained by examining these applications.

A descriptive analysis model was used to analyze the mobile applications named Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes and Violy Synced Demo. The aim of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 224). In this context, a framework was created within the scope of the criteria of “content, target audience (age), category (education, course, music, and voice) and level (beginner, intermediate, etc.)” based on the problem situation and limitations of the research. Mobile applications were examined in depth within the scope of the criteria in this framework, explained, and interpreted.

In the study, mobile applications related to violin education in the Google Play Store application market were identified by using keywords such as violin, violin education, violin, violin training, etc. through the mobile device with the Android operating system. The identified mobile applications were limited within the scope of “content, target audience (age), category (education, lesson, music and sound) and level (beginner, intermediate, etc.)” criteria. The four mobile applications identified based on these criteria were obtained by using primary sources and the mobile applications were experienced by the researcher and transferred as they were. The problem situation of the research was clearly stated and the stages that followed were clearly explained. The mobile applications named Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes and Violy Synced Demo were explained in detail within the framework of predetermined criteria, and the data obtained as a result of the examination were presented to the reader with a descriptive approach without adding any comments. The research does not require ethics committee approval due to its scope and method.

Findings

In the research, as a result of the search in the Google Play Store application market, it was seen that there are twenty-nine (29) mobile applications related to violin education in the categories of education, music, sound, and lessons. The applications that received at least 4 points out of 5 according to user experience are Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes, and Violy Synced Demo. In terms of content, Violin By Trala, Tonestro, and Violy Synced Demo were found to have a very rich repertoire and educational content. Easy Violin Notes application is a game-based application for reinforcing the frequency values and placements of the sounds on the violin key. These applications, which were determined in line with the limitations of the research, are applications that can be used from early childhood onwards in terms of the target audience. In terms of category; there are two (2) applications in the categories of education, lesson, and music and sound, one (1) application in the category of music and sound and lesson, and one (1) application in the category of education. In terms of level; Violin by Trala, Violy Synced Demo & Music Sheet and Tonetstro Just Learn Violin applications have content that can be used from the beginner level. Easy Violin Notes application, on the other hand, is a gamified application that can be used only at the beginner level in terms of reading notes and defining the violin touch in line with audio-visual notifications.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, it was seen that there are 29 mobile applications specific to violin education in the Google Play Store application market of Android operating systems.

The applications named Violin by Trala (4.8), Violy Synced Demo (4.3), Tonestro - Just Learn Violin (4.2), Easy Violin Notes (4.2) in the Google Play Store application market of Android operating systems are applications with a score of four and above in terms of user experience. According to the results obtained in terms of categories; there are two (2) applications in the education, course and music and audio categories, one (1) in the music and audio and course category, and one (1) in the education category.

In line with the results obtained within the scope of content, target audience and level criteria of mobile applications in violin education, it is thought that the use of these applications under the guidance of educators will yield more effective and efficient results. The application contents offer an important repertoire source for students who have basic knowledge and skills in violin playing. In addition, it is thought that the feedback feature in the applications will make positive contributions to instrument practice in terms of intonation and rhythm control in individual practice times. Violin educators (especially at the beginner level) can benefit from the content of these applications in order to increase student motivation and success.

The opportunity to work with violin educators from different parts of the world, having a rich repertoire, and providing feedback to the students during individual practice times are among the positive contributions of mobile applications. The disadvantages of the applications are that they are paid after a certain level or completely paid, that the software languages are mostly in English, and that there are sometimes disconnections in feedback for intonation control (in terms of factors such as the mobile device used in the application and the quality of the internet network). It has become inevitable to utilize educational technologies and tools in different fields and levels of education. In this respect, it is thought that violin educators can use mobile applications in their lessons as an auxiliary tool as well as traditional methods.

Keman Eğitimi ile İlgili Mobil Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme

Pelin ÖZKAN KÖSE, Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0015-5446

Öz

Bu araştırma keman eğitimi özelinde dijital platformların nasıl kullanılabileceğine ve mevcut mobil uygulamaların bu alandaki rolünü değerlendirmeye yönelik bir araştırmadır. Araştırmada keman eğitimi alan veya keman eğitimine ilgi duyan bireylerin ve keman eğitimcilerinin mobil uygulamaları etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu bakımdan çalışma, mobil uygulamaların keman eğitimi özelindeki pratikleri hakkındadır. Araştırma, Android işletim sistemlerindeki keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamaların incelendiği nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum deseni yaklaşımı benimsenmiş olup, incelenen dokümanlara (mobil uygulamalar), Google Play Store uygulama marketi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmaya kaynaklık eden Android işletim sistemlerindeki mobil uygulamalar, kullanıcı deneyimleri bakımından 4 ve üzeri puanlanmış, ücretsiz erişim sağlanabilen uygulamalarla sınırlı olup, keman eğitimi ile ilgili bu uygulamalar, eğitsel işlevleri bakımından ele alınmış ve betimsel analiz modelinden yararlanılarak incelenmiştir. İçerik, hedef kitle (yaş), kategori (eğitim, ders, müzik ve ses) ve düzey (başlangıç, orta vb.) ölçütleri kapsamında yapılan inceleme sonucunda, dört ve üzeri puanlanan eğitim, ders, müzik ve ses kategorilerinde, ücretsiz erişilebilen dört (4) mobil uygulama tespit edilmiştir. Keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamaların olumlu ve olumsuz tarafları tartışılmış, keman derslerinde yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çalgı eğitimi, Keman eğitimi, Mobil uygulamalar



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 39-57

DOI
10.17679/inuefd.1501415

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.06.2024

Kabul Tarihi
04.02.2025

Önerilen Atıf

Köse Özkan, P. (2025). Keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalar üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 39-57. DOI: 10.17679/inuefd.1501415

1. Giriş

Teknolojik gelişmeler, müzik eğitiminde çeşitli dijital araçlar ve mobil uygulamaların kullanımını artırmıştır. Bu uygulamaların sağlayabileceği etkileşim ve deneyimler, çalgı eğitiminde öğretene ve öğrenen açısından eğitim sürecini zenginleştiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan mobil uygulamalar; bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, geribildirim ve performans analizi vb. açılardan rehberlik eden ve öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getiren yeni nesil eğitim araçları olarak ifade edilebilir. Hale

Eğitim teknolojisinde yaşanan hızlı değişimde yapay zekâ araştırmalarının oldukça büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Yapay zekâ (YZ), terimi ilk kez 1956 yazında John McCarthy tarafından tanımlanmış ve yapay zekâ yazılımları oluşturmak için geliştirilen LISP dili yine McCarthy tarafından oluşturulmuştur (McCarthy vd., 2006). Yapay zekânın gelişiminde ise sibernetik gelişmeler önemli bir rol oynamıştır. Sibernetik kavramı Matematikçi Norbert Wiener tarafından ortaya çıkarılmıştır. Weiner fizik, elektronik, bilgisayar, felsefe, matematik, psikoloji, psikiyatri, sosyoloji, fizyoloji gibi farklı bilimlerin temelinde iletişim ve kontrol için ortak olan problemlerin öğrenilmesi gerektiğine değinerek, bu alanların ortak özellikleri olduğu inancıyla kuramını tek bir kavram olan sibernetik adı altında ifade etmiştir (Sezgin & Talaz, 2016, ss. 562-563). Sibernetik, insan zekâsı ve öğrenme yeteneğinin makineler tarafından taklit edilebileceği teorisini ortaya koyarak, yapay zekâ araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Sibernetik teoriler ve bilgisayar bilimindeki etkileşim, (mantıksal ve matematiksel yöntemlerle geliştirilerek, insan zekâsını modellemek ve makinelere benzer vasıflar kazandırmak amacıyla yürütülen çalışmalar) yapay zekâ ve bilişsel bilimlerin gelişmesine kaynaklık etmiştir. Günümüzde eğitim, bilim, sanat, kültür gibi pek çok disiplin bu gelişmelerden etkilenmektedir. Bu bağlamda (kişisel bilgisayarların yaygınlaşması, mobil cihazların geniş kitlelerce kullanımı ve internetin sunduğu olanaklar vb.) teknolojik öğeler basit ve/veya karmaşık düzeylerde gündelik yaşamın bir parçası hâline gelmiştir.

We Are Social (2020) verilerine göre, dünya nüfusunun (7 milyar 750 milyon) 4 milyar 540 milyonluk kısmı aktif bir şekilde internet kullanımı gerçekleştirmektedir. Aktif bir şekilde yapılan sosyal medyanın kullanım sayıları incelendiğinde 3 milyar 800 milyon kullanıcı tespit edilmiştir. Şahsi cep telefonu olanların sayısı da 5 milyar 190 milyon olarak belirlenmiştir. Bahsi geçen istatistikler bir yıl öncesi olan 2019 verileri ile karşılaştırıldığında, internet kullanıcı sayısı % 1.1 (+82 milyon) artarken, aktif sosyal medya kullanıcı sayısının %9.2 (+321 milyon), cep telefonu kullanıcı sayısının da %2.4 (+124 milyon) artış gösterdiği fark edilmiştir. Tespit edilen istatistiksel verilerin ortaya koyduğu 21. yüzyıl tanımı, bu nedenle “dijital çağ” olarak ifade edilmiştir (Avcı, 2020, s. 271).

Dijital çağ, dijital dönüşümleri de beraberinde getirmiş, yapay zekâ yazılımları öneri sistemleri, sesli asistanlar, görüntü tanıma, sesli asistanlar, dil çevirisi, ses analizi gibi özelliklerde ve çeşitli alanlarda yaygın bir biçimde kullanılır hâle gelmiştir. “Eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanımı, yapay zekâ ortaya çıktıktan kısa bir süre sonra, Carbonell tarafından ‘Zeki Bilgisayar Destekli Öğrenme’ olarak adlandırılan, 1960’ların ve 1970’lerin başlarında başlamıştır. Bunun hemen ardından, 1982’de Sleeman D. H. ve Brown J. S., aynı başlığı taşıyan eserlerinde ‘Zeki Öğretim Sistemleri’ terimini ortaya koymuşlardır” (Nkambou, Bourdeau & Mizoguchi, 2010, akt., Zulic, 2019). Zeki/Akıllı Öğretim sistemleri (ITS) yapay zekâ ve eğitim teknolojilerinin bir arada kullanıldığı programlardır. Bu programların temel olarak takip ettikleri algoritma şu şekildedir:

1. Öğrenciye önceden kaydedilmiş (metin veya görsel) bir "çerçeve" sunun ve öğrenciden bir yanıt alın.
2. Öğrenci yanıtını önceden kaydedilmiş alternatif yanıtlarla karşılaştırın.
3. Yanıtlarla ilişkilendirilmiş herhangi bir önceden kaydedilmiş yorumu verin.

4. Yanıta göre sunulacak sonraki çerçeveyi araştırın (O' Shea & Self, 1983, akt., Holland, 1989).

Akıllı Öğretim Sistemleri (AÖS), öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ve diğer özelliklerine uyum sağlayarak, sistemin öğretmenleri taklit etmesini amaçlar. Öğrenci sistem kullanırken fark edilen eksiklikler, farklı öğretim stratejileri kullanılarak giderilebilir ve öğretmenler ve öğrenciler için kolaylık sağlar. Uygun şekilde uyarlanabilir web tabanlı AÖS ile derslerin verilmesi, yer ve zaman avantajları, bireysel algı, zengin içerik oluşturma ve birçok öğrenciye ulaşma gibi avantajlar sağlar. Bu avantajlar, sınıfta ortaya çıkan zorlukları ortadan kaldırabilir ve genel başarıyı artırabilir (Erdemir & Kandil Ingeç, 2014, akt., Apaydınlı, 2019, s. 7).

Özellikle 1970' ler ve sonrasında yapay zekâ alanındaki çalışmalarda görülen gelişimin, başka disiplinlerde olduğu kadar müzik eğitimi özelinde de yapay zekâ içerikli programların gelişmesine kaynaklık ettiği görülmektedir. Bu sistemlerdeki ilk denemelerde dahi öğrencilerin öğrenme süreçleri bakımından olumlu geribildirimler verdiği görülmüştür. "Tarihsel olarak, bilgisayarların müzik öğretiminde veya başka herhangi bir konuda kullanımı, başlangıçta davranışçılıktan türetilmiş programlı öğrenimle ilişkilendirilmiştir" (Holland, 1989, ss. 9-10). Örneğin; Ural-1" bilgisayarını kullanarak algoritmik müzik kompozisyonuna dair ilk yayınlanmış makale, R. Kh. Zaripov'un 1960 yılında yayımladığı 'Müzik kompozisyon sürecinin algoritmik açıklaması' başlıklı makalesidir. Bilişsel psikoloji, bu alandaki gelişimin önemli bir rolünü oynamış ve müzik bestelemek için programlanmış olan Ray Kurzweil bilgisayarı (New York, 1948) alandaki ilk önemli keşiflerden biri olarak görülmüştür (Zulic, 2019, s. 101).

Bilinen en erken örneklerden bir diğeri ise işitsel eğitim ve işitsel beceriler kazanma amaçlı kullanılan GUIDO sistemidir. Delaware Üniversitesinde uygulaması yapılan Hofstetter'in GUIDO sistemi (Hofstetter 1975 ve 1981), işitsel eğitimde bilgisayar destekli eğitimin dilbilimsel bir örneğidir. Hofstetter deneysel olarak, GUIDO harmoni programını kullanan öğrenci grubunun, piyano kullanarak yapılan geleneksel sınıf diktasyonunda, kaset kullanarak çalışan kontrol grubundan daha iyi skor aldığını (Hofstetter. 1975, s. 104) ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun, GUIDO'yu kullanmaktan keyif alıyor gibi görüldüğünü ifade etmiştir (Hofstetter 1975). Gross ve Hofstetter (1984 & 1975, akt. Holland, 1989) gibi müzik eğitimcileri de müzik temelleri, müzik teorisi, müzik tarihi ve işitsel eğitimi öğretmeye çalışmak için bu tür sistemleri kullanmışlardır.

"Yapay zekâ, bilgi akışını hızlandırmış ve böylece dijital dünyada karşılaştığımız problemleri daha hızlı çözme yolları sunmuştur. Dolayısıyla, gelişmiş besteci yazılımının geliştirilme olasılıkları çok daha büyük olmakla birlikte dijital dünyada yayılma olasılıkları da artmıştır" (Zulic, 2019, s. 103). "Lejaren Hiller ve Leonard Isaacson tarafından geliştirilen ILLIAC bilgisayarı, algoritmik teknikler kullanarak kısa bir melodi bestelemiştir. Bu öncü çalışma, müzikal kompozisyon için hesaplama süreçlerini kullanma konusundaki en erken girişimlerden birini temsil etmektedir" (Ser, 2023, s. 323). Bu alanda bilinen bir diğeri en eski çalışma ise David Cope tarafından geliştirilen ve 1981 yılında çalışmalarına başlanan EMI adlı uygulamadır. Emmy Batı Sanat Müziği kurallarıyla analiz ve yeniden birleştirme yapan bir uygulamadır. Kullanıcının verdiği bir çıkış noktasından, kullanıcının girdi olarak verdiği ve taklit edilmesi istenen bestecinin üslubunu yansıtan en az iki eseri kullanarak yeniden besteleme yapmaktadır (Sağıroğlu & Türkmen, 2017).

Müziğin kompozisyonu, yeni müzik eserleri besteleme -özellikle günümüz medyasında reklam, film vb. pek çok sektörde hızlı bir şekilde tüketilen müzik parçalarında- makine öğrenmesi, derin öğrenme, yapay sinir ağları gibi bir dizi tekniği içeren çok daha ileri teknolojilerde yapay zekâ uygulamaları kullanılır olmuştur. Bu bakımdan hem müzik ve müzik endüstrisinde hem de müzik eğitiminde üretim ilişkileri bu çağda daha farklı arayışlar ve sorgulamalar içerisinde denilebilir. Müzik endüstrisi alanında yer alan Popgun (2017), AIVA (2016), Melodrive (2016), Flow Machines (2016), IBM Watson Music (2016), ORB Composer

(2015), Amper Music (2014), Humtap (2013), Jukedeck (2012), Ludwig 3.0 (2011), Chordpunch (2011), Google Brain: Magenta (2010), Google Experiments: Music and AI (2009), The Echo Nest (2005), Brain. FM (2003) şirketleri, müzik üretmek için kullanılan bazı şirketlere örnek olarak gösterilebilir (Zulic, 2019).

Müzik ve teknoloji arasındaki organik bağ, müzik eğitiminde yeni uygulama, yöntem ve çalışmaların doğmasına kaynaklık etmiştir. Müzik eğitime yönelik *EarMaster*, *Tonica Fugata*, *Capella Melody Trainer* ve *PracticeFirst* gibi programlar kulak eğitimi, müzik teorisi, armoni ve performans eğitimi için kullanılan yapay zekâ teknolojisine dayalı akıllı eğitim sistemleri içeren uygulamalardan birkaçıdır (Apaydın, 2019). Akıllı telefon ve tabletler için Android ve IOS işletim sistemlerine uygun yazılmış güncel müzik eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda analiz edilen bir başka araştırmada, *Perfect Ear*, *Notesdemusique*, *Functional Ear Trainer*, *Music Tutor*, *Piano Note Teacher* ve *Ear Trainer Lite* uygulamalarının içerikleri açıklanmaktadır (Sonsel & Yıldırım Orhan, 2018). Kalkanoğlu ve Özparlak Serin (2018), IOS işletim sistemi için yazılmış piyano eğitime yönelik mobil yazılımlardan *Dust Buster*, *Simply Piano*, *Piano Maestro*, *Wolfie*, *SuperScore* ve *Tonara* yazılımlarını incelemiştir. *Yousician*, *Gitar 3D Temel Gitar Akorları*, *Justin Guitar: Learn to Play*, *Simply Guitar*, *Coach Guitar* ve *Fretello Guitar* yazılımları örneğinde yapılan araştırmada ise hem Android hem de IOS işletim sistemlerinde yazılmış gitar eğitime ilişkin mobil yazılımların içerik ve hedef kitle bakımından incelendiği görülmektedir (Dimli Dönmez & Efe, 2021).

Dalmazzo ve Ramirez (2019), keman çalan müzisyenlerin jest ve mimiklerine bağlı olarak, vücut hareket indeksi ölçümleriyle belirli yay tekniklerinin icrasına karşılık gelen hareket ve ses verilerinin kaydedildiği çalışmalarında, bu ölçümlere bağlı olarak öğrencilere anında geribildirim verebilecek bir program geliştirmeyi hedeflemiştir. Zhang (2019), çevrim içi keman eğitiminde öğrencilerin haftalık pratiklerini yine anında geribildirim vererek denetlemeyi amaçlayan bir uygulama üzerinde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla “dijital teknolojiler müzik öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişikliklere yol açmış, İnternet, YouTube ve diğer sosyal paylaşım ağları ile mobil cihazlar, daha çok informal müzik eğitimi yoluyla zengin müziksel öğrenme ortamı sunmaya başlamışlardır. Müzik yapma, müziği paylaşma ve müziği öğrenme kavramları adeta yeniden tanımlanmaktadır” (Gouzouasis & Bakan, 2011, akt., Önder & Yıldız, 2015).

Müzik ve müzik eğitimindeki yansımalarına ilişkin bu bilgiler ışığında, yapay zekâ teknolojisinin eğitim alanında pek çok yeniliği beraberinde getirdiği görülmektedir. Yapay zekâ içerikli akıllı öğretim sistemleri, eğitimin farklı kademelerinde kullanılan uygulamalar olmakla birlikte, bu teknolojiler müziğin performansında öğreten ve öğrenen açısından da yeni seçenekler sunmaktadır. Çevrim içi eğitim uygulamalarına yönelik kimi deney aşamasında olan çalışmalarla birlikte, bugün cep telefonları, tabletler ve/veya bilgisayarlar aracılığı ile eğitsel içerikli yazılımlara kolayca ulaşılabilir. Bu bakımdan mobil cihazlar, bu uygulamaların yaygın bir şekilde kullanılmasında önemli bir araç konumundadır. “Mobil cihazların önceki teknoloji devrimlerinden en önemli farkı, yaygınlığı ve kolay ulaşılabilirliğidir. Neredeyse her bireyin sahip olduğu mobil cihazların en ilgili çekici özelliklerinden biri ise, fabrika çıkışında barındırdığı özelliklerin dışında bu cihazlar için geliştirilmiş uygulamaların erişim kolaylığı ve çeşitliliğidir” (Sonsel & Yıldırım Orhan, 2018, s. 252).

Günümüzde mobil cihazlar aracılığı ile çalgı eğitime yönelik çok sayıda mobil uygulamaya erişim sağlanabilir, (hem formal hem de informal çalgı eğitiminde) keman eğitime yönelik, uygun içeriklerdeki mobil uygulamalar aracılığı ile keman öğretimi destekleyici çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada, keman eğitimi özelinde dijital platformların nasıl kullanılabileceğine ve mevcut mobil uygulamaların bu alandaki rolünü değerlendirmeye yönelik bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, keman eğitimi alan veya keman eğitime ilgi duyan bireylerin ve keman eğitimcilerinin mobil uygulamaları etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmının problem cümlesi “Keman eğitimi özelindeki Android işletim sistemlerinde yazılmış mobil uygulamalar içerik bakımından nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda 2 alt problem cümlesi oluşturulmuştur.

Android işletim sistemlerinde yazılmış;

1. keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalar hangileridir?
2. keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalar kullanıcı deneyimi, içerik, hedef kitle, kategori ve düzeyi bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

1.2. Araştırma Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. mobil cihazlar için yazılmış android işletim sistemine uygun keman eğitimi ile ilgili uygulamalar,
2. kullanıcı deneyimi bakımından 5 üzerinden 4 puan almış uygulamalar ve
3. ulaşılabilirlik bakımından erişilebilirliği ücretsiz olan uygulamalar ile sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, Android işletim sistemindeki mobil cihazların Google Play Store uygulama marketinde yer alan, keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamaların incelendiği nitel bir araştırmadır. Araştırmının deseni, durum desenidir. Durum deseni, “araştırmacının gerçek yaşam, sınırları belirlenmiş güncel bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlar hakkında gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı, ardından bir durumun betimlemesini yaptığı araştırma yaklaşımıdır” (Creswell’ den aktaran Yeşilbaş Özenç, 2022, s. 58-59). Android işletim sistemindeki mobil cihazların Google Play Store uygulama marketinde yapılan inceleme sonucunda keman eğitimi ile ilgili 6’ sı ücretli, 23’ ü ücretsiz erişilebilen 29 mobil uygulama tespit edilmiştir. Araştırmada ücretli erişim sağlanabilen ve kullanıcı deneyimlerine göre düşük olarak puanlanmış 25 mobil uygulama, değerlendirmeye alınmamıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Android işletim sistemindeki mobil cihazların Google Play Store uygulama marketinde, kullanıcı deneyimine göre 5 üzerinden en az 4 puan almış ve ücretsiz erişim sağlanabilen 4 mobil uygulama olduğu görülmüştür. Bu uygulamalar; Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes ve Violy Synced Demo adlı uygulamalardır. Araştırma verileri, bu uygulamaların incelenmesi ile elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes ve Violy Synced Demo adlı mobil uygulamaların analizinde betimsel analiz modelinden yararlanılmıştır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Bu bağlamda araştırmanın problem durumu ve sınırlılıklardan yola çıkarak “içerik, hedef kitle (yaş), kategori (eğitim, ders, müzik ve ses) ve düzey (başlangıç, orta vb.)” ölçütleri kapsamında bir çerçeve oluşturulmuştur. Mobil uygulamalar bu çerçevede yer alan ölçütler kapsamında derinlemesine incelenerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

2.4. Geçerlik Güvenirlik

Araştırmada Google Play Store uygulama marketindeki keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalar, Android işletim sistemindeki mobil cihaz aracılığıyla keman, keman eğitimi, violin, violin training vb. anahtar kelimeler kullanılarak tespit edilmiştir. Tespit edilen mobil

uygulamalar “içerik, hedef kitle (yaş), kategori (eğitim, ders, müzik ve ses) ve düzey (başlangıç, orta vb.)” ölçütleri kapsamında sınırlandırılmıştır. Bu ölçütlerden yola çıkarak tespit edilen dört mobil uygulama, birincil kaynaklar kullanılarak edinilmiş ve mobil uygulamalar araştırmacı tarafından deneyimlenerek, olduğu biçimiyle aktarılmıştır. Araştırmanın problem durumu açık bir şekilde ifade edilmiş, izlenen aşamalar net bir biçimde aktarılmıştır. Violin By Trala, Tonestro, Easy Violin Notes ve Violy Synced Demo adlı mobil uygulamalar önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde detaylı bir biçimde açıklanarak, inceleme sonucu elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunulmuştur. Araştırma, kapsamı ve yöntemi gereği etik kurul onayı gerektirmemektedir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalara yönelik yapılan inceleme ile elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Google Play Store uygulama marketinde yapılan tarama sonucu eğitim, müzik ve ses ile ders kategorilerinde yirmi dokuz (29) mobil uygulama olduğu görülmüştür. Bu uygulamalar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Google Play Store uygulama marketinde yer alan keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalar

No.	Uygulama Adı:	Eğitim	Müzik ve Ses	Ders
1	ESO Fox Songs Violin Vol.1-2-3	✓		
2	ABRSM Violin Sight Reading Tranier	✓		
3	Violin by Ear	✓		
4	Violin Scales by Ear	✓		
5	Violin Sight Reading	✓		
6	Violin for Kids – Violin Practice Partner	✓		
7	Learn to Play Violin – Sonora	✓		
8	Violin Fingers	✓		
9	Extended Violin Technique	✓		
10	Easy Violin Notes	✓		
11	ABRSM Violin Practice Partner	✓		
12	Violin with KINLEY	✓		
13	Violin Master	✓		
14	Violin Bootcamp	✓		
15	Violin School	✓		
16	Violin Kingdom Violin Lessons	✓		
17	Tonebase	✓		
18	Tuned into Violin	✓		
19	Keman Dersleri	✓		
20	Keman Dersleri		✓	
21	Professional Violin		✓	
22	Fun Violin		✓	

No.	Uygulama Adı:	Eğitim	Müzik ve Ses	Ders
23	Kids Violin		✓	
24	Kids Violin		✓	
25	Learn Violin App		✓	
26	Violin Intonation		✓	
27	Violy Synced Demo		✓	✓
28	Violin by Trala	✓	✓	✓
29	Tonestro – Sadece Keman Öğren	✓	✓	✓

Eğitim kategorisinde belirli bir ücret karşılığında erişim sağlanabilen keman eğitimi ile ilgili altı (6) mobil uygulama yer almaktadır. Bu uygulamalar *ESO Fox Songs Violin 1-2-3*, *ABRSM Violin Sight Reading Tranier*, *Violin by Ear*, *Violin Scales by Ear*, *Violin Sight Reading*, *Violin for Kids – Violin Practice Partner* adlı uygulamalardır. ESO Fox Songs adlı uygulama 3 farklı kademeden oluşmaktadır ancak çalışma kapsamında tek bir uygulama olarak varsayılmıştır. Bu uygulamaların içeriği hakkında kısa bilgilere ulaşmak mümkün olmakla birlikte mobil cihaza uygulamayı indirmek için belirli bir ücret ödenmesi gerekmektedir.

Belirtilen kategorilerin biri ya da birkaçında, ücretsiz erişim sağlanabilen, keman eğitimi ile ilgili yirmi üç (23) mobil uygulamaya ulaşılmıştır. *Eğitim* kategorisinde keman eğitimi ile ilgili on üç (13) mobil uygulama tespit edilmiştir. Bu uygulamalar, *Learn to Play Violin Sonora*, *Violin Fingers*, *Extended Violin Technique*, *Easy Violin Notes*, *ABRSM Violin Practice Partner*, *Violin with KINLEY*, *Violin Master*, *Violin Bootcamp*, *Violin School*, *Violin Kingdom Violin Lessons*, *Tonebase*, *Tuned into Violin* ve *Keman Dersleri* adlı mobil uygulamalardır. *Müzik ve ses* kategorisinde *Keman Dersleri*, *Proffessional Violin*, *Fun Violin*, *Kids Violin*, *Kids Violin*, *Learn Violin App* ve *Violin Intinotaion* adlı yedi (7) mobil uygulamanın yer almakta olduğu görülmüştür. *Violy Synced Demo* adlı bir (1) uygulama *hem ders hem de müzik ve ses* kategorilerinde, *Violin By Trala* ve *Tonestro* adlı iki (2) uygulama ise *eğitim, müzik ve ses ile ders* kategorilerinin içerisinde gösterilmektedir.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Kullanıcı deneyimlerine göre 5 üzerinden en az 4 puan almış uygulamalar: *Violin By Trala*, *Tonestro*, *Easy Violin Notes* ve *Violy Synced Demo* adlı uygulamalardır. Araştırmının bu bölümünde keman eğitimi ile ilgili bu uygulamaların kullanıcı deneyimi, içerik, hedef kitle, kategori ve düzeyi bakımından yapılan inceleme bulguları yer almaktadır.

3.2.1. Violy Synced Demo & Music Sheet

Violiy Synced Demo uygulaması müzik ve ses ile ders kategorilerinde yer alan, kullanıcı deneyimlerine göre 4.3 olarak puanlanmış ve 100.000' in üzerinde indirilme oranına sahip çalgı eğitimine yönelik bir mobil uygulamadır. Uygulamanın çıkış tarihi 18 Kasım 2018, en son güncellendiği tarih ise 24 Eylül 2023' tür. Uygulamayı sunan şirket Mango Future adını taşımaktadır.

Şekil 1.

Violy Synced Demo & Music Sheet uygulamasının logosu

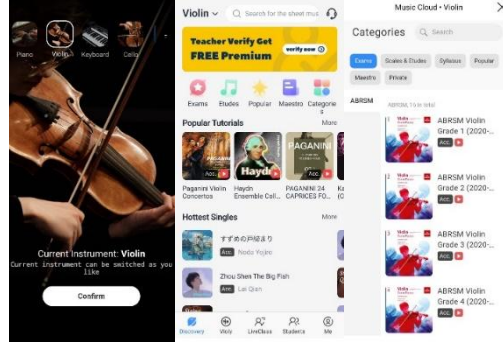


Uygulama Yaylı çalgılar, Piyano ve Vokal, Üflemler Çalgılar ve Halk Çalgıları' na yönelik zengin bir içeriğe sahiptir. Kullanıcı dilediği enstrümanı seçerek uygulama içeriğinden

faydalanabilir. Ana ekranda *exams, etudes, popular, syllabus, maestro* kategorileri yer alır ve tüm seçenekler *categories* başlığı altında görüntülenebilir. Bu kategorilerde yer alan görsel ve işitsel içeriklere *music cloud* isimli ücretsiz nota bulutu – müzik notaları kütüphanesinden erişim sağlanır.

Şekil 2.

Violin Synced Demo & Music Sheet çalgı seçimi ve kategoriler



Exams: Bu kategorinin içeriğine erişmek için uygulama içi satın alma işleminin yapılması gerekir. Kategori içeriğinde sekizer seviyeden oluşan ABRSM Violin Exam Pieces ile ABRSM Violin Scales & Arpeggios kitapları yer almaktadır.

Scales & Etudes: Bu başlıkta Scale (dizi), Introductory (başlangıç), Intermediate (orta düzey), Advanced (ileri düzey) olmak üzere dört alt kategori olduğu görülmektedir. Scale (dizi) on beş (15), Introductory (başlangıç) elli (50), Intermediate (orta düzey) yirmi üç (23), Advanced (ileri düzey) altı (6) olmak üzere doksan dört (94) kaynağa ücretsiz erişim sağlanabilir.

Syllabus: Keman eğitimine yönelik zengin bir müfredat sunan bu kategoride Shinichi Suzuki, Hohmann, Hirotsugu Shinozaki, J. S. Bach, Mozart, Beethoven, Schubert, Sevcik ve Diğer (Vivaldi, Dont, Haydn, Kabalevsky, Kreutzer, Mazas, Paganini, Tchaikovsky, Rode, Wohlfart) bestecilere ait eser ve etütler yer almaktadır.

Popular: Popüler dağar içeriği altı (6) alt kategoride gruplanmıştır. Classic (klasik müzik dağarı) yirmi üç (23), ACG (anime cover grup) üç (3), Films (film müzikleri) üç (3), Pop Songs (pop şarkılar) on iki (12), Chinese Pop (çin popüler şarkıları) iki (2), K&J Pop Songs (kore ve japon popüler müziği) bir (1) olmak üzere farklı tarzlardaki 44 içeriğe ulaşılabilir. Popüler müzik dağarında yer alan eserler içerisinde, solo eserlerin yanı sıra duo, trio gibi oda müziği eserlerinin de yer aldığı görülmektedir.

Maestro: Bu başlık altında on bir (11) alt kategori yer alır. Bu alt kategorilerde yer alan eserler tanınmış ve klasikleşmiş eserlerden oluşan seçkilerdir. Romantic (romantik) on (10), Contemporary dört (4), Chinese bir (1), World yirmi dört (24), Sonata dört (4), Selected Duets on altı (16), Selected Trio beş (5), Selected Quartet on dört (14), Selected Quintet dört (4), String Orchestra altı (6) ve Mixed Ensemble dört (4) olmak üzere toplam doksan iki (92) esere ulaşılabilir.

Herhangi bir kategoriden seçim yapıldıktan sonra ekranın sol tarafında yer alan simgeleri kullanarak, etüt ve/veya eser üzerine notlar alma, işaretlemeler yapma, metronom hızını değiştirme, 440hz ve 442hz frekanslarından birini seçerek akort yapma ve ses seviyelerini ayarlama gibi seçeneklerden yararlanılabilir. Bununla birlikte eser ve etütler, makine sesi ya da gerçek insan performanslarında dinlenebilir, izlenebilir ve birlikte çalınabilir. Birkaç farklı çalgının yer aldığı (duo, trio vb.) eser ya da etütlerde keman partisi ya da diğer partiler aktif ve/veya pasif hale getirilebilir, Band butonu aktifleştirilerek ritmik bir eşlik ile çalışılabilir.

Uygulamanın Premium üyeliği öğretmenlere ücretsiz bir şekilde sağlanır. Ayrıca öğretmenler uygulama ile canlı sınıflar oluşturabilir ve öğrencilerini bu sınıflara davet edebilir.

Canlı sınıflarda uygulamadaki nota arşivlerinden yararlanılabilir ve çalışma günlükleri uygulama ile kayıt altına alınabilir. Tüm bunlara ek olarak uygulama olası entonasyon ve ritim hatalarında geri bildirim verme özelliğine sahiptir. Bu bakımdan Violy Synced Demo & Music Sheets uygulaması, zengin bir nota arşivinin olmasının yanı sıra keman eğitimi için interaktif bir öğrenme ortamı da sunmaktadır.

3.2.2. Violin By Trala

Violin by Trala uygulaması eğitim, müzik ve ses ile ders kategorileri içerisinde yer alır. Kullanıcı deneyimi bakımından 4.8 olarak puanlanmış ve 100.000' in üzerinde indirme işlemi gerçekleşmiştir. Uygulamayı sunan Trala: Lear Violin' dir. Uygulama sadece keman eğitime yöneliktir.

Şekil 3.

Violin By Trala uygulamasının logosu



Violin by Trala uygulaması her ne kadar ücretsiz bir şekilde mobil cihazlara indirilebilse de uygulama içeriklerinin tamamından yararlanmak için üyelik ve uygulama içi satın alma işlemlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Uygulamanın ana ekranında *Courses*, *Tuner*, *Lessons*, *Songs* olmak üzere dört (4) kategori bulunmaktadır. Ayrıca yine aynı ekrandan *Settings* simgesini kullanarak üyelik tercihlerini değiştirmek mümkündür.

Courses: Keman eğitime yönelik on dokuz (19) seviyeden oluşan bir kurs programı olduğu görülmektedir. Her bir seviye farklı düzeydeki (başlangıç, orta düzey, ileri düzey) içeriklere sahiptir ve keman eğitime yönelik bir müfredat akışı ortaya koyar. Müfredatın işlenişinde keman eğitimcilerinin video kayıtlarının yer aldığı içerikler kullanılmaktadır. Örneğin birinci seviye, altı aşamada tamamlanır. Bununla birlikte her bir aşamadaki ders sayıları değişmekte ve tamamlanan dersler ile katılımcı puan toplamaktadır. Derslerde Listen, Let' s Learn, Let' s Practice ve Daily exercises gibi alt aşamalar yer alır. Hazırlanmış ders içeriklerinde; işlenen konular, çalışılacak teknik, etüt, parça ve eserlere yönelik açıklayıcı bilgilere yer verilmektedir

Tuner: Keman akordunun doğru şekilde nasıl yapılacağı açıklanmaktadır. G-D-A-E harf simgeleriyle gösterilen sol-re-la-mi boş tel sesleri tek tek seçilerek akort yapılır ve seçilen sesin frekans değeri ile doğru şekilde eşleşmesi gerekir. Eşleşmenin doğru şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği ekranda görülebilir ve doğru frekansı yakalamak için uygulamanın yönlendirmesi takip edilebilir.

Lessons: Farklı müzik türlerinde yetkin 61 keman eğitimcisine ulaşarak canlı keman dersleri alma imkânı sunar. Her bir keman eğitimcisinin özgeçmişi ve öğrencilerinin yaptıkları yorumları kişisel sayfalarında görülebilir. Çalışmak istenilen zaman aralığı seçilerek öğretmenin haftalık programına göre tercihte bulunulur. Ancak özel ders kapsamına giren bu kategori ücretlidir ve ücret eğitim almak istenilen süreye göre değişmektedir.

Songs: Violin by Trala uygulama repertuarında beginner (başlangıç) 1-2-3, intermediate (orta düzey) 1-2-3 seviyelerinde çalışma parçası, konçerto, sonat, şarkı ve benzeri formlarda 554 eser yer aldığı görülmektedir. Eser görüntülemelerinde scale ve measures seçenekleri kullanılarak ölçü yerleşimleri ve yakınlık uzaklık ayarlanabilir. Aynı zamanda sol üst köşede yer alan simgeden yararlanılarak eserin temposunda değişiklik yapılabilmektedir. Violin by Trala uygulaması başlangıçtan ileri düzeylere kadar eğitim ve repertuar desteği sunmaktadır.

Uygulamayı kullanan bireyler eserleri seslendirirken entonasyon ve ritim kontrolü yapabilir dolayısıyla etkileşimli bir uygulamadır.

3.2.3. Tonestro – Sadece Keman Öğren

Tonestro eğitim, ders ile müzik ve ses kategorilerinde yer alır. Uygulamanın kullanıcı deneyimlerine bağlı puanı 4.2' dir ve 500.000' den fazla indirilme oranına sahiptir. Uygulamayı sunan Tonestro' dur. Tonestro uygulaması mobil cihazlara ücretsiz bir biçimde indirilebilir ancak yedi gün sonunda uygulamanın ücretsiz kullanım süresi dolmaktadır. Uygulamayı kullanmaya devam edebilmek için haftalık ya da yıllık olacak şekilde üyelik işlemlerinin tamamlanması gerekmektedir.

Şekil 4.

Tonestro – Sadece Keman Öğren uygulamasının logosu



Learn, Songs, Challenge ve Tuner alt kategorileri kullanılarak uygulama içeriklerinden yararlanılabilir. Kullanıcılar kişisel profil oluşturarak çalışma günlüklerini kayıt altına alabilir.

Learn: Beginner (başlangıç), Advanced (ileri düzey), Experienced (deneyimli) ve Theory intro (teoriye giriş) olmak üzere dört (4) alt kategori yer almaktadır.

- **Beginner:** Bu aşama hazırbulunuşluk gerektirmez. Keman öğrenmeye yeni başlayan bireylere yöneliktir. Dersler tek bir öğretmen tarafından yürütülmektedir. Keman eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile nota okuma çalışmaları yapılmaktadır. Başlangıç düzeyinde dokuz (9) seviyeden oluşan bir ders programı uygulanmaktadır.
- **Advanced:** Keman tuşesi üzerinde sol eli konumlandırma ve ritim çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Hazırlanmış içerik videolarında, öncelikle işlenen konu hakkında açıklamalar yapılarak, uygulama örnekleri gösterilmektedir. Bu düzeyi tamamlamak için yirmi (20) seviyeden oluşan ders içeriklerinin tamamlanması gerekmektedir.
- **Experienced:** Üçüncü seviye çalışma pratikleri, önceki öğrenmelerin bir üst seviyeye taşındığı aralık, ritmik unsurlar, arpejler, diziler, bemol, diyez, natürel kullanımı gibi konuları kapsamına almaktadır. Belirtilen konular kapsamında yirmi altı (26) dersten oluşan bir içerik yer almaktadır.
- **Theory Intro (teoriye giriş):** Temel müzik bilgileri (dizek, nota sembolleri vb.), nota değerleri, sağ ele yönelik çalım teknikleri, ölçü sayıları gibi açıklama ve içeriklerin yer aldığı on iki (12) dersten oluşmaktadır. Her bir ders içeriğinde açıklayıcı bilgiler görsel ve işitsel unsurlarla aktarılmaktadır. Ders içeriğinde aktarılan teorik bilgiler ritim oyunları ile pekiştirilmektedir.

Songs: Uygulamanın sunduğu dağarın popular songs (8), new releaes (9), beginner (47), advanced (46), experienced (36), expert (11), warm up and scales (10) başlıklı alt kategorilerde düzenlendiği görülmektedir. Bu kategorilerde farklı müzik tarzlarındaki yüz altmış yedi (167) parçaya erişim sağlanabilmektedir. Repertuvardaki parçaların zorluk düzeylerini belirtmek üzere easy (kolay), medium (orta), hard (zor), expert (ileri düzey) ifadeleri kullanılmaktadır.

Challenge başlığı altında uygulamayı kullanan bireyler diğer kullanıcılar ile aralarında bir meydan okuma başlatabilir. Bu seçeneğin öğrenen bireyler açısından eğlenceli, motivasyonu artıran, rekabetçi ve pekiştirici etkileri olduğu söylenebilir. Tuner alt kategorisi ile kolaylıkla keman akordu yapılabilir. Bununla birlikte içerikte yer alan eserlerin temposu kullanıcı tarafından düzenlenebilmektedir. Uygulamada yer verilen eserler ve çalışma parçaları ritim oyunları ve çalgi

ile seslendirme olmak üzere iki farklı şekilde deneyimlenebilir. Her iki durumda da nota okuma, temposuna göre farklı değerlerdeki notaları seslendirme gibi unsurların performans düzeyine ilişkin geribildirim alınabilir. Bu bakımdan kullanıcılar için etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

3.2.4. Easy Violin Notes

Araştırmadaki diğer uygulamalara kıyasla bu uygulama keman eğitimini doğrudan değil dolaylı olarak desteklemektedir. Easy Violin Notes uygulamasının puanı 4.2' dir. Eğitim kategorisinde yer alır ve 100.000' in üzerinde indirme oranına sahiptir. Uygulamanın özellikle keman eğitimine yeni başlayanlar için notaları ve sesleri öğrenmeyi pekiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Uygulama ana ekranındaki seçenekler; Learn: Notes – Ear Training ile Learn: Play Game – User Profiles kategorileridir.

Şekil 5.

Easy Violin Notes uygulamasının logosu



Notes: Bu kategoride sol, re, la, mi tellerindeki notalar karışık bir şekilde ekranın sol üst köşesinde gösterilir ve aynı zamanda uygulama tarafından seslendirilir. Bunlara bağlı olarak kullanıcının doğru seçeneği işaretlemesi beklenir. Yanlış seçenek seçildiğinde doğru cevap ekranda görülmektedir.

Ear Training: Kulak eğitime yönelik bu kategori notalar kategorisinde yapılan çalışmaya oldukça benzemekle birlikte bu bölümde dijital bir keman tuşesi yer alır ve sadece natürel durumdaki notalar seslendirilmez. Uygulama tuşedeki herhangi bir sesi iletir. Kullanıcı seçimini yaptığı dijital tuşe üzerinde seçtiği notanın konumunu görebilmektedir. Seçim onaylandıktan sonra doğru ya da yanlış fark etmeksizin yapılan seçimin hangi telde ve hangi notaya ait olduğu gösterilmektedir.

Play Game: Kemanın birinci konumundaki ses alanını kapsayan nota sembolleri ile oynanan bir oyundur. Önce tek bir teldeki sesler ile başlar ve seviye ilerledikçe tel sayısı artar. Bu oyun ile uygulama, gösterilen nota sembolleri ne kadar hızlı ve doğru şekilde eşleştirilirse kullanıcının o derece nota okuma pratiğini destekleyeceğini varsayar.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, keman eğitimi ile ilgili mobil uygulamalar hakkında elde edilen sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; Android işletim sistemlerinin Google Play Store uygulama marketinde keman eğitimi özelinde 29 mobil uygulama olduğu görülmüştür.

Kullanıcı deneyimi bakımından elde edilen sonuçlara göre; Android işletim sistemlerinin Google Play Store uygulama marketinde dört ve üzeri puanlamaya sahip uygulamalar: *Violin by Trala* (4.8), *Violy Synced Demo* (4.3), *Tonestro - Sadece Keman Öğren* (4.2), *Easy Violin Notes* (4.2) adlı uygulamalardır.

İçerik bakımından elde edilen sonuçlara göre:

Violin by Trala uygulamasında dört ana kategori yer alır. Kurslar kategorisi on dokuz seviyeden oluşur ve başlangıç düzeyinden itibaren kullanılabilir. Teori ve uygulamaya yönelik hazırlanmış içerikler bu kategoride öğretmen rehberliğinde aktarılmaktadır. Dersler kategorisinde farklı müzik tarzlarında yetkin 61 keman eğitimcisi bulunmaktadır. Kullanıcılar diledikleri eğitimci ile gün ve tarih belirleyip birebir (uzaktan) ders yapabilir. Ancak uygulamanın

bu özelliğinden yararlanmak için belirli bir ücret ödenmesi gerekmektedir. Repertuarında sonat, konçerto, şarkı gibi çeşitli formları kapsamına alan, başlangıç 1-2-3 ve orta düzey 1-2-3 seviyelerinde 554 eser yer almaktadır. Tuner seçeneği keman akordunun nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalarla birlikte görsel işitsel geribildirim sunarak, kullanıcıların keman akordunu doğru şekilde düzenlemesine katkı sağlamaktadır. Ders içeriklerindeki ya da repertuardaki eserleri seslendirirken entonasyon ve ritim hakkında geri bildirim veren etkileşimli bir uygulamadır.

Violy Synced Demo & Music Sheets uygulamasında yaylı sazlar, piyano-vokal, üflemeliler ve halk sazları olmak üzere birden fazla enstrümanın eğitim içeriklerine ulaşılabilir. Keman eğitimi bakımından da oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Sınavlar (exams), etütler (etudes), popüler dağar (popular), müfredat (syllabus), ileri düzey (maestro) kategorilerinde yer alan çok sayıda etüt ya da esere music cloud müzik kütüphanesinden erişim sağlanmaktadır. Seçilen eser ve/veya etüt üzerine notlar alınıp, işaretlemeler yapılabilir, metronom değeri düzenlenebilir, metronomla çalma, band ve (varsa) diğer çalgıların sesleri aktif – pasif hâle getirilebilir. Eşlik, entonasyon ve ritim kontrolü özellikleri Premium üyeler tarafından aktif olarak kullanılabilir. Ayrıca 400 ve 442 olmak üzere iki farklı frekansta keman akordu yapılabilir. Sınavlar kategorisinde yer alan içeriğe ulaşmak için uygulama içi satın alma işleminin yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler ücretsiz bir şekilde Premium üye olabilmektedir. Ayrıca öğretmenler canlı sınıflar oluşturabilir, öğrencilerini bu sınıflara davet edebilir, çalışma günlükleri tutabilir ve uygulama içeriklerinden de eş zamanlı yararlanabilmektedir.

Tonestro-Sadece Keman Öğren ücretli bir mobil uygulamadır. Ancak, ilk yedi gün boyunca ücretsiz bir şekilde uygulama içeriğinden yararlanılabilmektedir. Learn, Songs, Challenge ve Tuner olmak üzere dört ana kategoriden oluşmaktadır. Learn başlığı altında hazırlanmış içerikler Beginner, Advanced, Experienced ve Theory intro olmak üzere dört (4) alt kategoride ele alınmaktadır. Her bir alt kategori belirli bir müfredata bağlı olarak ilerler. Müfredatta yer alan açıklayıcı bilgiler ve uygulama örnekleri görsel – işitsel destekli video sunumları ile aktarılır. Songs kategorisinde başlangıç, orta, ileri vb düzeylerde ve farklı müzik türlerine yer verilen bir dağar bulunmaktadır. Challenge özelliği ile diğer kullanıcılar arasında meydan okuma başlatılabilir. Keman akordunu yapmak için tuner kategorisinden yararlanılabilir, çalınacak parçanın metronom hızında değişiklik yapılabilir ve parçalar yakın-uzak şeklinde görüntülenebilir. Hem teorik hem de uygulama pratiğine yönelik etkileşimli bir uygulamadır. Dolayısıyla nota takibi ve entonasyon kontrolünü sağlayarak geribildirim verebilmektedir.

Easy Violin Notes uygulamasının keman pratiğinden ziyade keman tuşesindeki seslerin frekans değerleri ve yerleşimlerini pekiştirmeye yönelik oyun içerikli bir uygulama olduğu görülmektedir. Uygulama tamamen ücretsizdir. Learn ana kategorisine bağlı olarak Notes, Ear Training, Play Game alt kategorileri yer almaktadır.

Hedef kitle bakımından elde edilen sonuçlara göre; tespit edilen mobil uygulamaların erken çocukluk döneminden itibaren kullanılabilecek içeriklerde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, hangi dönem ve düzeyde olursa olsun, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek keman eğitiminin, keman öğrenen bireyler açısından daha olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

Kategori bakımından elde edilen sonuçlara göre; eğitim, ders ile müzik ve ses kategorilerinde iki (2), müzik ve ses ile ders kategorisinde bir (1), eğitim kategorisinde bir (1) uygulama olduğu görülmektedir. Uygulama marketlerinde kullanıcı deneyimi, hedef kitle ve değişen kategorilerde çok sayıda program yer almaktadır. Dolayısıyla, keman eğitimine yönelik mobil uygulamalar farklı kategorileri de göz ardı etmeden ve içerik kontrolü sağlanarak incelenmelidir.

Düzye bakımından elde edilen sonuçlara göre; Violin by Trala, Violy Synced Demo & Music Sheet ve Tonetstro - Sadece Keman Öğren uygulamalarının başlangıç düzeyinden itibaren kullanılabilir bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Easy Violin Notes uygulaması ise nota okuma

ve keman tuşesini görsel işitsel bildirimler doğrultusunda tanımlama bakımından başlangıç düzeyinde yararlanılabilecek oyunlaştırılmış bir uygulamadır.

Keman eğitimi özelindeki bu uygulamaların, keman eğitimine ilişkin pek çok unsur bakımından bir eğitimci rehberliğinde kullanılmasının daha etkili ve verimli sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Mobil uygulama içerikleri, keman çalmaya ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip öğrenciler için önemli bir repertuar kaynağı sunmaktadır. Ayrıca uygulamalardaki geribildirim verme özelliğinin bireysel çalışma zamanlarında entonasyon ve ritim kontrolü bakımından çalgı pratiğine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Keman eğitimcileri (özellikle başlangıç düzeyinde) öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmak amacıyla bu uygulamaların içeriklerinden yararlanabilir.

Dünyanın farklı yerlerindeki keman eğitimcileriyle çalışabilme imkânı sağlaması, zengin bir repertuara sahip olması ve bireysel çalışma zamanlarında öğrenciye geribildirim sunması mobil uygulamaların olumlu katkıları arasında yer alır. Uygulamaların belirli bir seviyeden sonra ya da tamamen ücretli olması, yazılım dillerinin çoğunlukla İngilizce olması, zaman zaman entonasyon kontrolüne yönelik geribildirimlerde kopuklukların yaşanması ise (uygulamanın kullanıldığı mobil araç, internet ağının kalitesi gibi unsurlar bakımından) dezavantajlı tarafları olarak görülmüştür. Dolayısıyla, keman eğitimine yönelik mobil uygulamaların etkililiği ve verimliliğine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir, yazılım dilleri Türkçeye çevrilebilir, hem keman eğitimine hem de diğer çalgıların eğitimine yönelik kendi müzik kültürümüzü (de) kapsayan mobil uygulamalar geliştirilebilir. Eğitimin farklı alan ve kademelerinde eğitim teknolojilerinden ve araçlarından yararlanılmak kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bu bakımdan keman eğitimcilerinin geleneksel yöntemlerin yanı sıra -temel ilke ve prensipleri göz ardı etmeksizin- yardımcı bir araç olarak derslerinde mobil uygulamaları kullanabileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Apaydınlı, K. (2019). Current Studies in Social Sciences (A. Akın, Ed.). *Intelligent tutoring systems in music education* (s. 3-33). İKSAD yayınevi. 28 Eylül 2023 tarihinde erişildi. [10.33422/2nd.icfte.2019.12.856](https://dx.doi.org/10.33422/2nd.icfte.2019.12.856)
- Avcı, A. (2020). Müzik eğitiminin yeni yüzü: Dijital teknopedagojik müzik (DiTeM) eğitimi. *Turkish Studies - Applied Sciences*, 15(3), 269-288. <https://dx.doi.org/10.47844/TurkishStudies.45433>
- Dalmazzo, D. & Ramírez, R. (2019). Bowing gestures classification in violin performance: A machine learning approach. *Performance Science, a Section of The Journal Frontiers in Psychology*, 10(344), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00344>
- Dönmez Dimli, B. & Efe, M. (2021). İos ve Android işletim sistemlerinde yazılmış gitar eğitimi mobil uygulamalarının hedef kullanıcı kitleleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(123), 364-380. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.53865>
- Holland, S. (1989). *Artificial intelligence, education and music: The use of artificial intelligence to encourage and facilitate music composition by novices*. (Unpublished doctoral dissertation). The Open University, United States. 27 Eylül 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/234735483_Artificial_Intelligence_Education_and_Music_The_Use_of_Artificial_Intelligence_To_Encourage_and_Facilitate_Music_Composition_by_Novices adresinden erişildi.
- Kalkanoğlu, B. & Özparlak Serin, Ç. (2018). Piyano eğitimi açısından mobil cihazlarda kullanılan yazılımların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69), 354-363. [10.16992/ASOS.13625](https://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13625)
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 27(4), 12-14. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
- Önder, O. & Yıldız, G. (2019). Müzik Uygulamalarında tablet bilgisayar (ipad) kullanımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi, Art-e*, 15, 127-154. 27 Eylül 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/193485> adresinden erişildi.
- Özenç, Yeşilbaş, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67. <http://www.uenamad.elayayincilik.com/wp-content/uploads/2023/01/YASEMIN-YESILBAS-OZENC-1.pdf> adresinden erişildi.
- Sağiroğlu, A. & Efe, H. (2017). Teknolojik gelişmeler bağlamında müzik yaratım süreci ve yapay zekâ kullanımı: David Cope örneği. *VIII. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu*, 12-13-14 Mayıs, 63-71. 25 Eylül 2023 tarihinde https://www.academia.edu/38615158/Teknolojik_Geli%C5%9Fmeler_Ba%C4%9Flam%C4%B1nda_M%C3%BCzik_Yarat%C4%B1m_S%C3%BCreci_ve_Yapay_Zeka_Kullan%C4%B1m%C4%B1_David_Cope_%C3%96rne%C4%9Fi adresinden erişildi.
- Ser, A. (2020). Algoritmaların senfonisi: müzikte yapay zekâ' nın geçmişi, bugünü ve geleceğinin değerlendirilmesi. *Uygulamalı Bilimler Dergisi, MAS Journal of Applied Sciences, MAS JAPS*, 8(2), 320-328. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7973728>
- Sezgin, M. & Talaz, L. (2016). Bilişim devrimi, sibernetik iletişim ve stratejik halkla ilişkiler. *Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 559-571. 3 Ekim 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317926> adresinden erişildi.

- Sonsel, Ö., B. & Orhan Yıldırım, Ş. (2018). Akıllı telefon ve tabletler için yazılmış güncel müzik eğitim programlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 250-266. [10.16992/ASOS.13546](https://doi.org/10.16992/ASOS.13546)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y. (2022). Violin teaching improvement strategy in the context of intelligent internet of things. *Hindawi Mathematical Problems in Engineering*, volume 2022, 1-11. 22 Eylül 2023 tarihinde erişildi. <https://doi.org/10.1155/2022/3627113>
- Zulić, H. (2019). How AI can Change/Improve/Influence Music Composition, Performance and Education: Three Case Studies. *INSAM Journal of Contemporary Music, Art and Technology*, 2(1), 100–114. 22 Eylül 2023 tarihinde <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=780725> adresinden erişildi.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Dr. Pelin ÖZKAN KÖSE
pelinozkn@gmail.com

Philanthropy in the Schools to Provide Financial Resource: Experiences of School Principals

Mehmet Fatih KARACABEY, Harran University, ORCID ID: 0000-0002-1874-8733
Bircan YELLİLER, MoE, ORCID ID: 0009-0003-1941-3871

Abstract

The aim of this research is to make a detailed analysis of the contribution of philanthropic individuals and institutions to the financial resources of schools based on the experiences and observations of school administrators. The problems of school administrators in the financial resources of the schools and their tendency to find different resources to overcome these problems, how the aid from the resources they find go through, the situations that the administrators experience during these aid processes, and the advantages and disadvantages of these situations are the subjects that our research focuses on. In line with these purposes, our research was carried out by using qualitative method in the phenomenology pattern, in which individuals' experiences, perceptions and meanings related to a phenomenon are tried to be revealed. Data collection methods in this study; document review and semi-structured interview technique was used. The study group of our research will be a group of 30 school administrators working in different education levels of public schools affiliated to Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 30 school administrators working in primary, secondary and high school institutions affiliated to the Ministry of National Education within the scope of Şanlıurfa province. Simple random sampling methods, one of the probability sampling methods, were used in the selection of the study group. When we look at the findings of our study, we see that the effects of philanthropists on the financial resources of schools are summarized under 3 main headings. The roles of philanthropists were examined as school administrators' financial resource management, communication processes with philanthropists, and support processes by philanthropists, and the findings regarding these processes were listed.

Keywords:Philanthropy, School administrators, Educationfinance



Inonu University
 Journal of the Faculty of
 Education
 Vol 26, No 1, 2025
 pp. 58-72
 DOI
 10.17679/inuefd.1495252

Article Type
 Research Article

Received
 27.06.2024

Accepted
 17.03.2025

Suggested Citation

Karacabey, M. F. & Yelliler, B. (2025). Philanthropy in the schools to provide financial resource: Experiences of school principals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 58-72. DOI: 10.17679/inuefd.1495252

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Philanthropy can be summarized as individuals providing material or moral support to people in need of help. Today, aid institutions and organizations established for various purposes show philanthropic behavior. The areas where this aid is carried out are divided into various branches such as education, health and environment. When philanthropic behaviors are examined, various questions arise such as individuals' desire to help people in need and why they do this aid. The answers to these questions can be summarized by examining the behavior of charitable individuals or institutions. Philanthropist individuals or institutions provide their aid sometimes with religious motivations and sometimes with the roles imposed by the social environment. Religious aid provided by charitable individuals stems from more internal reasons and contributes to people's own happiness. The aid provided by philanthropists as a result of their social roles consists of aid aimed at meeting the expectations of the outside world. It is also possible to examine this situation as a source of motivation for philanthropists. Motivation sources of philanthropic behaviors are divided into two branches: individual motivation sources and strategic motivation sources. While individual motivation meets the internal needs of philanthropic individuals, strategic philanthropy moves towards meeting their expectations in their external world (Sergant& Shang, 2010). We can see that philanthropy in the field of education is mostly shaped as behaviors of meeting the needs of schools and students and contributing to education. Education financing is the process of providing the financial resources required for education and training and sharing these resources.

Purpose

This study focuses on how school administrators initiate aid processes, how they reach philanthropists in these processes, and what problems occur during the process. Examining the questions of what the roles of charitable individuals or organizations in financing schools and meeting school needs are, and how these aid processes are directed by school administrators, based on the experiences of administrators, constitutes the problem of our research. The sub-problems of this research are;

1. What are school administrators' experiences in finding resources?
2. What are the strategies of school administrators to reach charitable individuals and institutions?
3. How do school administrators find financial resources?

Method

This research was conducted using the qualitative method in the phenomenological pattern. Phenomenology design is a qualitative research design in which individuals' experiences, perceptions and the meanings they attribute to a phenomenon are attempted to be revealed. Approaching the target phenomenon with this method will contribute to obtaining more detailed information about the problems (Yıldırım & Şimşek, 2011). Semi-structured interviews were used as a data collection method. The study group of the research consists of a group of 30 school administrators working at different educational levels of public schools affiliated with Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year.

Findings

It is divided into subheadings as financial resources of schools, methods of administrators to find financial resources and supports of philanthropists. In the light of the

findings, it has been seen that the financial resources that school administrators have for school deficiencies are mostly the same resources.

Based on the findings obtained after the interviews with school administrators, the communications established with charitable individuals or institutions were examined by dividing them into headings. The first of these headings consists of data collected about the methods of communicating with philanthropists. Based on the opinions of the managers, it was seen that it was necessary to have important connections in order to communicate with philanthropists. These topics are listed as school parent association, individual environmental relations, school staff, social media and charitable support obtained through official institutions.

When the aid processes from the perspective of philanthropists are examined based on the findings obtained as a result of the interviews, two important headings stand out. These headings are stated as the motivation sources of philanthropists and the expectations of philanthropists from the aid processes. When we look at the expectations of philanthropists from aid processes, the data we collect highlights answers such as being able to advertise and gain respect, benefiting from tax exemption and being spiritually satisfied.

Discussion & Conclusion

Our research, which is carried out with the qualitative research method, aims to examine the experiences of school administrators regarding philanthropists, one of the financial resources of schools, and to summarize the existing processes. For this purpose, various results have been obtained regarding main topics such as financial resource management of school administrators, communication processes with philanthropists, and aid processes for philanthropists. In the light of our findings, it shows that the support provided by philanthropists to schools is effective when needed, even if it does not constitute the entire financial resources of the schools.

Okulların Maddi Kaynaklarının Sağlanması Hayırseverlik: Okul Yöneticilerinin Deneyimleri

Mehmet Fatih KARACABEY, Harran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1874-8733

Bircan YELLİLER, MEB, ORCID ID: 0009-0003-1941-3871

Öz

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin deneyim ve gözlemlerine dayanarak hayırsever kişi ve kurumların okulların finansal kaynaklarına katkıda bulunma durumlarını detaylı bir incelemesini yapmaktır. Okul yöneticilerin okulların finansal kaynaklarında yaşadıkları sıkıntıları ve bu sıkıntıları gidermek için farklı kaynaklar bulma eğilimleri, buldukları kaynaklardan gelen yardımların nasıl bir süreçten geçtiği ve yöneticilerin bu yardım süreçlerinde yaşadıkları durumları, bu durumların okullara sunduğu avantaj ve dezavantajları belirlemek araştırmamızın yoğunlaştığı konulardır. Bu araştırmada veri toplama yöntemlerinden; doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmamızın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı devlet okullarının farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 30 kişilik okul yöneticisi grubu oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise Şanlıurfa ili kapsamında milli eğitim bakanlığına bağlı ilköğretim, ortaöğretim, lise kurumlarında görev yapan 30 okul yöneticisidir. Çalışma grubu seçiminde, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmamızın bulgularına baktığımızda hayırseverlerin okulların maddi kaynaklarına etkilerini 3 ana başlıkla özetlendiğini görmekteyiz. Hayırseverlerin rollerini okul yöneticilerinin maddi kaynak yönetimi, hayırseverlerle iletişim süreçleri ve hayırseverler tarafından destek süreçleri şeklinde incelenip bu süreçlerle ilgili bulgular listelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayırseverlik, Okul yöneticileri, Eğitim finansmanı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 58-72

DOI
10.17679/inuefd.1495252

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
27.06.2024

Kabul Tarihi
17.03.2025

Önerilen Atıf

Karacabey, M. F. ve Yelliler, B. (2025). Okulların maddi kaynaklarının sağlanmasında hayırseverlik: Okul yöneticilerinin deneyimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 58-72. DOI: 10.17679/inuefd.1495252

1. Giriş

Hayırseverlik davranışını bireylerin yardıma ihtiyacı olan kimselere maddi veya manevi destek sağlama durumları şeklinde özetlenebilir. Geçmiş zamanlardan günümüze hayırseverlik kavramı kültürümüzde önemli bir rol oynamaktadır. Osmanlı dönemindeki ahilerden Cumhuriyet döneminde kurulan vakıflara kadar hayırseverlik olgusu gelişimini sürdürmüştür. Günümüze bakıldığında da çeşitli amaçlarla kurulan yardım kurum ve kuruluşları hayırseverlik davranışlarını göstermektedir. Bu yardımların yürütüldüğü alanlar eğitim, sağlık, çevre gibi çeşitli dallara ayrılmaktadır. Kimi zaman kurumların yardıma muhtaç kişileri tespit etmesi kimi zaman hayırsever kişilerin yardıma ihtiyacı olan bir alana dikkat etmesiyle yardım süreçleri başlamaktadır. Hayırseverlik davranışları incelendiğinde bireylerin ihtiyaç sahibi insanlara yardımda bulunma istekleri ve bu yardımları neden yaptıkları gibi çeşitli sorular ortaya çıkmaktadır. Bu soruların cevapları ise hayırsever kişi veya kurumların davranışları incelenerek özetlenebilmektedir. Hayırsever kişiler veya kurumlar yaptıkları yardımları bazen dini dürtülerle bazen ise sosyal çevrenin yüklediği rollerle yürütmektedirler. Hayırsever bireylerin dini açıdan yürüttükleri yardımlar daha içsel nedenlerden kaynaklanıp kişilerin kendi mutluluklarına katkı sağlamaktadır. Hayırsever kişilerin sosyal roller sonucu yürüttükleri yardımlar ise daha dış dünyanın beklentilerine karşılamaya yönelik yardımlardan oluşmaktadır. Bu durumu hayırseverlerin motivasyon kaynakları olarak da incelemek mümkündür. Hayırseverlik davranışlarının motivasyon kaynakları ise bireysel motivasyon kaynakları ve stratejik motivasyon kaynakları şeklinde iki dala ayrılmaktadır. Bireysel motivasyon hayırsever bireylerin içsel ihtiyaçlarını karşılarken stratejik hayırseverlik onların dış dünyalarındaki beklentilerini karşılamaya yönelik ilerler (Sergant & Shang, 2010). Eğitim alanında hayırseverlik durumları daha çok okul ve öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme ve eğitime katkıda bulunma davranışları olarak şekillendiğini görebilmekteyiz. Eğitim finansmanı eğitim öğretim için gerekli olan maddi kaynakların sağlanması ve bu kaynakların paylaşılması sürecidir. Eğitim finansmanı kamu finansmanı, özel finansmanı ve karma finansman şeklinde üç ana başlıkta toplanmaktadır. Kamu finansmanı eğitim ve öğretim için gerekli olan maddi kaynakların kamu aracılığıyla gelen vergilerden karşılanma durumudur. Özel finansman eğitim için gerekli olan maddi kaynakların aileler ve öğrenciler tarafından karşılanma durumudur. Karma finansman ise hem kamu kuruluşları hem aileler, öğrenciler ve gönüllü kişilerden gelen desteklerle eğitimin maddi kaynak kısmının karşılanmasıdır. (Sarpkaya & Yılmaz, 2016).

Araştırmamızın ana merak konusu ise okullarda oluşan finansal kaynak yetersizliklerinin yönetiminde hayırseverliğin yeri ve öneminin ne ölçüde olduğudur. Ülkemizde eğitim ve öğretim devlet destekli bir biçimde yürütülmektedir. Okullarımızda zaman zaman kaynak yetersizlikleri ve eksiklikleri ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri sağlanan kaynakları yönetmede ve kaynak yetersizliği durumlarında eğitim öğretimin devamı açısından kaynak bulma süreçlerinin sorumluluğunu üstlenen en büyük rollerden biridir. Okul yöneticileri okullara sağlanan bütçenin yanı sıra finansal yetersizlikler için kaynak bulma eğilimindedirler. Bu kaynaklar kantinlerden gelen kira gelirleri, hayırsever kişi veya kurumların yaptıkları yardımlar, düzenlenen sosyal etkinliklerden elde edilen gelirler şeklinde özetlenebilir (Yıldırım, 2020). Bu çalışmada okul yöneticilerinin yardım süreçlerini nasıl başlattıklarını, bu süreçlerde hayırseverlere nasıl ulaştıklarını ve süreç içerisinde ne gibi problemlerin oluştuğuna odaklanmaktadır. Hayırsever kişi veya kuruluşların okulların finansman kaynaklarına ve okul ihtiyaçlarının giderilmesine rolleri nelerdir ve bu yardım süreçleri okul yöneticileri tarafından nasıl yönlendirilir soruları yöneticilerin deneyimlerine dayanarak incelenmesi araştırmamızın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmamızın problem durumu okullarda var olan finansal kaynak eksikliklerinin giderilmesinde hayırsever bireylerin finansal kaynak yetersizliklerinin giderilmesinde oynadıkları rollerin detaylı bir incelenmesi gerektirdiğini vurgular. Bu araştırmanın alt problemleri ise;

- 1.Okul yöneticilerinin kaynak bulma deneyimleri nelerdir?
- 2.Okul yöneticilerinin hayırsever kişi ve kurumlara ulaşma stratejileri nelerdir?
- 3.Okul yöneticilerinin finansal kaynak bulma süreçleri nasıl işlemektedir?

Araştırmamızda 2022-2023 yılında Şanlıurfa ili kapsamında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerinden yararlanarak okulların finansal kaynaklarından biri olan hayırsever kişi ve kurumların eğitim finansmanındaki rolleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin okullarda bulunan finansal kaynak yetersizliğini gidermek için hayırsever kişi veya kurumlara nasıl ulaştığı, hayırseverleri yardım sürecine nasıl ikna ettiği, bu süreçlerde hayırsever kişilerle nasıl deneyimlerde bulunduğu onlara ne gibi motivasyon odaklı ne gibi dönütlerin sunulduğu okul yöneticilerinin perspektifinden incelenerek ortaya konulması amaçlanmaktadır. Literatürde eğitim öğretime katkı sağlayan kurum ve kuruluşların, hayırsever kişilerin eğitim ve öğretime sağladıkları yararları inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. (Akkaya, 2013; Altunay,2017; Göksu, 2019; Yüksel,2021).

Yapılan bu çalışmalar yapılan yardımlara odaklanmış ve okul yönetimi boyutu araştırılan diğer boyutlara göre geride kalmıştır. Okul yöneticilerinin yardım süreçlerine dair görüşlerinin belirtildiği çalışmaların az sayıda bulunması literatürde bir eksiklik oluşturmaktadır.

Araştırmamızın ana problem durumu okullarımızın finansal olarak yaşadıkları zorlukların yönetiminde hayırsever kişi veya kurumların katkılarının neler olduğu ve bu katkılarının nasıl gerçekleştiğine odaklanmaktadır. Geçmişten günümüze eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde hayırsever kişilerin veya kurumların etkilerini hem küresel alanlarda hem bölgesel alanlarda görebilmekteyiz. Hayırseverlik tanımını incelediğimizde karşımıza farklı farklı tanımlamalar çıkmaktadır. Hayırsever yardıma ihtiyacı olan kimselere karşılık beklemeden, içten gelen eğilimlerle yardımda bulunan kişiler olarak tanımlanabilir. Hayırseverliği toplumun yaşam kalitesini arttırmayı amaçlayan vakıflar, kurumsal bağışçılar ve bireysel bağışçılar kapsayan bir kavram olarak da açıklayabiliriz. Hayırseverlik toplum yararına yapılan gönüllü işler olarak da tanımlanabilir ancak hayırseverlik davranışları sadece niyet ve amaç olarak değil amca yönelik davranışlarla, yapılan planlı eylemlerle de ifade edilebilir. Bir eylemin hayırseverlik olarak tanımlanabilmesi için toplum yararını benimseyen bir amaca ve vizyona sahip olması gerekmektedir (Payton & Moody, 2008). Hayırseverlik, özellikle antropoloji, ekonomi, tarih, hukuk ve psikoloji gibi farklı disiplinlerde köklü ve zengin bir akademik yapıda yansıtılmıştır (Andreoni & Payne 2013). Toplumda hediye, zaman veya para bağışının fedakârlık, kişisel çıkar veya karşılıklı çıkar şeklinde çerçevelendiği, belirgin bir sosyal değişim türü olduğu konusunda uzun süredir devam eden teorik tartışmalar bulunmaktadır (Smith, 2010).

2. Yöntem

Bu araştırma, olgu bilim deseni nitel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Olgu bilim deseni bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarının, algılarının ve bunlara yüklediği anlamların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bir nitel araştırma desendir. Hedef olguya bu yöntemle yaklaşmak, sorunlar hakkında daha detaylı bilgiler edinilmesine katkı sağlayacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada görüşme sorularına yanıt veren okul müdürleri görüşme sorularına verdikleri cevaplarla gerçek durumu ifade ettikleri varsayılmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleriyle konuyla ilgili yeterli ve geçerli verilere ulaşılabileceği varsayılmıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin finansal kaynak eksikliklerinin giderilmesinde yaşadıkları problemleri belirleme ve çözüm önerilerini değerlendirme fırsatı sunduğu varsayılmaktadır. Tüm bunlar çalışmamızın varsayımları olarak özetlenebilir.

2.1. Veri toplama yöntemleri:

Araştırmamızın veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği araştırmacının konuyla ilgili soru formlarını oluşturduğu ve bu soru formlarını görüşme esnasında karşısındaki kişinin cevaplarına göre detaylandırabileceği veya esnetebileceği bir veri toplama yöntemidir (Yalçiner, 2006). Yapılan görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Okulların finansal kaynaklarında bulunan yetersizlikler için hayırseverlerle nasıl iletişime geçiyorsunuz?
- Okullara finansal kaynak sağlayabilmek adına hayırseverleri nasıl ikna ediyorsunuz?
- Okullara finansal yardım sürecinde hayırseverlerin beklentileri nelerdir?

2.2. Çalışma Grubu:

Araştırmamızın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı devlet okullarının ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 30 kişilik okul yöneticisi grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen 30 yönetici Y1, Y2, ...Y30 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci:

Veri toplama sürecine başlanmasından önce hazırlanan görüşme sorularını test edebilmek adına pilot uygulama yürütülmüştür. Pilot uygulama Şanlıurfa ilinde çalışan 3 okul müdüründen oluşan 3 kişilik bir çalışma grubu şeklinde yürütülmüştür. Yapılan pilot uygulama sonucunda bazı sorulara verilen cevapların aynı nitelikte olduğu gözlemlenmiş ve bu sorular tekrardan düzenlenerek görüşme sorularına eklenmiştir. Pilot uygulamada göze çarpan eksiklikler düzenlenip esas çalışma grubuyla görüşmelere başlanmıştır. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler çalışmanın sonucuna dahil edilmemiştir.

Okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerine dayanarak okulların finansal kaynak yetersizliklerini gidermede hayırseverlere yönelik planlanan ve yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerimiz ilk olarak pilot çalışma şeklinde, daha sonra esas çalışma grubuna uygulanmak üzere 2 adımda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda alan uzmanlarıyla beraber sorular değerlendirilip asıl görüşme soruları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınarak ilerlenmiştir. Araştırmamızın verileri 30 okul müdüründen bireysel ve yüz yüze ilerletilen görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılarla bireysel görüşmeler 30-40 dk aralığında sürmüştür. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilen veriler daha sonra tekrar dinlenip analizi yapılarak Word dosyasına dönüştürülmüştür.

2.4. Verilerin Analizi:

Araştırmamızın verileri betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden konuya yönelik belirlenen temaların ışığında düzenlenir ve analiz edilir. Verilerin neden sonuç ilişkisi kurularak incelenmesi ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde sonuçlandırılması betimsel analizin önemli noktalarındandır. (Yıldırım & Şimşek,2011). Araştırmamızda ses kaydı ile elde edilen veriler yazılı hale getirilerek Word dosyalarına dönüştürülmüştür.

Yazılı hale getirilen veriler temalar, alt temalara ayrılmış ve çalışmanın kodları oluşturulmuştur. Toplanan veriler uzman görüşü ışığında düzenlenmiş ve açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur. Veriler detaylı bir şekilde açıklanarak bulgularla ilişkilendirilmiş ve verilen yorumlanma aşamasında geçilmiştir. Verilerin analiz aşamasında çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve isimleri yerine “Y1, Y2, ...Y30” şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Bilimsel alanlarda yürütülen çalışmalarda geçerlik kavramı araştırmanın konusunu olan durumun objektif bir şekilde ve en doğru noktalarıyla anlatılma durumudur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmamızda kullandığımız yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hem pilot çalışmamızda hem de esas çalışma grubunda uygulanan versiyonuna dönüştürebilmemiz adına alanında uzman danışmanımızdan yardım alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak geçerliği sağlanmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların herhangi bir şekilde yönlendirilmemesine özen gösterilmiş ve seçilen görüşme sorularımız da bu esasta hazırlanmıştır.

Bilimsel alanlarda yürütülen çalışmalarda önem arz eden bir diğer kavram ise güvenilirlik kavramıdır. Güvenilirlik kavramı çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ile ele edilen sonuçların birbiriyle tutarlı olması ve ölçmenin tekrarlanma durumunda da aynı sonuçları verebilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmamızda güvenilirliği sağlamak adına verilerin analiz sürecinde hem araştırmacı hem alan uzmanıyla tekrar kontrolleri sağlanarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Çalışmanın iç geçerliliği ise araştırmada elde edilen verilerin alan uzmanı tarafından kontrol edilmesiyle oluşturulmuştur. Bu işlemler sonucunda araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde analiz edilerek incelenmiş ve düzenlenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde araştırmanın amaçları ve alt problemlerine bağlı okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında 30 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile okul yöneticilerinin görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin sonucunda elde edilen nitel verilerin temaları belirlenmiş ve bu bölümde sunulmuştur. Araştırmamızın amaçlarına genel bir bakış açısı sunabilmek adına okul yöneticilerinin hayırseverlerin eğitime katkı sağlama süreçlerine dair görüşlerinin detaylı incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri hayırsever kişi veya kurumların eğitim adına verdikleri yardımların süreçlerini özetleyebilmek adına toplanmıştır. Temalar finansal kaynakların yönetim süreci, hayırseverlerle iletişim süreci ve hayırseverler açısından yardım süreçleri şeklinde 3 ana başlıkta incelenmiştir.

3.1. Okul Yöneticilerinin Finansal Kaynak Yönetimi

Okulların finansal kaynakları ve bu kaynakların yönetimine dair süreci inceleyen ilk temamız okul yöneticilerinin finansal kaynak yönetimi başlığıdır. Okul yöneticilerinin finansal kaynak yönetim süreci isimli başlığımızda kategorilerimiz finansal kaynaklar, finansal kaynaklara sağlanan destekler, hayırseverlerin destekleri şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere okul yöneticilerimizin çoğunluğu okulların finansal kaynaklarını aynı doğrultuda açıklamışlardır. Bu görüşler aşağıda belirtilmektedir.

Tablo 1.

Finansal Kaynak Yönetim Süreci

Tema	Kategori	Kod
Finansal Kaynak Yönetim Süreci	Okulların Finansal Kaynakları	Eğitim ödenekleri Okul aile birliği gelirleri Kantin gelirleri Arazi gelirleri Bağışlar
	Finansal Destek Çeşitleri	Genel bütçe kapsamında sağlanan gelirlerin oluşturulması Gönüllü bağışlar Veli destekli yardımların oluşturulması Okullardaki sosyal etkinliklerin gelirleri

Hayırseverlerin destekleri

Hayırsever kurumlardan elde edilen gelirler

Gönüllü yapılan yardımlar

Öğretmen yardımları

Veli yardımları

Y4: “2022-2023 eğitim öğretim yılına kadar okullarımıza gönderilen sabit bir finans kaynağımız bulunmamaktaydı ancak bu yıl itibariyle milli eğitim bakanlığımız tarafından okullarımıza ayrılan miktar finansal eksiklerimiz gidermek adına bize önemli bir destek olmuştur.”

Y5: “Okulumuzun finansal kaynakları milli eğitim tarafından gönderilen ödenekler ve kantin gelirlerimizden oluşmaktadır.”

Tablo 1’ de görüldüğü üzere hayırseverler tarafından okullara sağlanan destekler 3 ana başlıkta incelenmiştir. Okul yöneticilerimiz bu başlıklara dair deneyimlerine göre görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler aşağıda belirtilmektedir.

Y2:” Okullarımıza sağlanan yardımların çoğunluğu gönüllü hayırseverler tarafından sağlanan desteklerdir. Okul yöneticileri olarak yardım süreçlerinde gönüllülük esası bizim önem verdiğimiz noktalardandır.”

Y8:” Okul yöneticilerinin zorlandığı konulardan biridir okullarına yardım edecek kişileri bulmak ve ikna etmek. Genellikle tercihimizi hayırseverlerden gelen yardım isteklerinden yana kullanmaktayız.”

3.2. Hayırseverlerle İletişim

Araştırmamız kapsamında okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak elde ettiğimiz ikinci temamız hayırseverlerle iletişimidir. Aşağıda Tablo 2’de hayırseverlerle iletişim temasına ait kategoriler verilmiştir. Kategoriler hayırseverlerle iletişime geçme süreci, hayırseverleri ikna etme süreci, hayırseverlerle yaşanan problem durumları ve çözümleri şeklinde başlıklara ayrılmaktadır.

Tablo 2.

Hayırseverlerle İletişim Süreci

Tema	Kategori	Kod
Hayırseverlerle İletişim Süreci	Hayırseverlerle iletişime geçme	Okul aile birliği sayesinde
		Okul kadrosu sayesinde
		Bireysel çevre ilişkileri sayesinde
		Sosyal medya sayesinde
Hayırseverlerle İletişim Süreci	Hayırseverleri ikna etme	Resmi kurum ve kuruluşlar sayesinde
		Bireysel iletişim kurabilme
		Güven ortamı sağlayabilme
		Planlanan yardım süreçleri sunabilme
Hayırseverlerle İletişim Süreci	Hayırseverlerle yaşanan problemler	İhtiyaç durumlarını gösterebilme
		Yanlış anlaşılma durumları
		Yardımların düzensiz ilerlemesi
		Resmi şikayetlerde bulunma durumları
Hayırseverlerle İletişim Süreci	Hayırseverlerle yaşanan problemlere çözümler	Hayırseverlere yönelik kurumların oluşturulması
		Hayırsever davranışların desteklenmesi

Görüşmeler esnasında yöneticilere okulların finansal kaynaklarında bulunan yetersizlikler için hayırseverlerle nasıl iletişime geçildiği sorulmuştur. Böylelikle hayırsever kişi

veya kurumlarla iletişim süreçlerinin nasıl ilerlediğini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu görüşler aşağıda belirtilmektedir.

Y1: “Yönetici olarak hayırsever kişi veya kuruma ulaşmak istediğimizde ilköğretim aile birliğimize başvuruyorduk. Örneğin bir önceki çalıştığım okulda okul aile birliğimiz çok aktif çalışmaktaydı ve bizim o dönem okulu boyamaya karar verdiğimiz bir dönemdi. Bu düşüncemizi okul aile birliğine sunmuştuk ve onların destekleriyle ve ulaştıkları hayırseverlerle okulumuzu boyatmıştık.”

Y4: “Okul aile birlikleri okulların önemli güçlerindendir. Bir yardım veya destek isteme durumunda okul aile birliğimizin desteğine başvuruyorduk.”

Y10: “Öğretmenlerin yardım süreçlerinde önemini konuşmuştuk zaten. Ben yönetici olarak hayırseverlere ulaşmak istediğimde ilk olarak yardım sağlayabilecek öğretmenlerimi topladım onlara durumu anlatırdım ve sonrasında onlar zaten süreci sorunsuz ilerletebiliyorlar.”

Görüşme esnasında okul yöneticilerine sorulan “Okullara finansal kaynak sağlayabilmek adına hayırseverleri ikna etme süreçleriniz nasıl işlemektedir?” sorusuna dair Tablo 2’de okul yöneticilerimizin hayırseverleri ikna etme yöntemlerine dair görüşleri verilmiştir.

Y1: “Hayırseverleri yardım sürecine ikna edebilmemiz adına onlarla güçlü bir iletişim kurabilmektir. Hayırsever kişi veya kurumların karşısına para ya da herhangi bir yardım isteyen kişilere inanabilmeleri adına samimi bir şekilde iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Ben yönetici olarak böyle bir yardım sürecine ikna edebilmek için hayırseverlerle mutlaka yüz yüze bir görüşme talep eder ve ihtiyaç durumunu daha samimi bir dille anlatmaya çalışırım.”

Y3: “Bölgemizin en çok önem verdiği noktalardan biridir samimiyet. Ben yönetici olarak ihtiyaç durumunu hayırsevere anlatabilmek adına kişi veya kurum fark etmeksizin bireysel olarak görüşebilmek adına okulumuza davet ederek ya da yemek yemeyi, bir kahve içmeyi teklif ederek iletişimi başlatmayı hedeflerim.”

3.3. Hayırseverlerin Açısından Yardım Süreçleri

Araştırmamız kapsamında oluşturulan bir diğer temamız ise hayırseverler açısından yardım süreçleridir. Bu temamızın odak noktası daha çok hayırseverleri nelerin motive ettiğini veya süreç kapsamında ne tür ihtiyaç durumlarının oluşabildiğini belirleyebilmektir. Kategoriler hayırseverlerin beklentileri ve hayırseverlerin motivasyon kaynakları şeklinde başlıklara ayrılmıştır.

Yapılan görüşmeler esnasında okul yöneticilerine hayırseverlerin beklentilerinin neler olduğu da sorulmuştur. Aşağıda Tablo 3’te hayırseverlerin yardım süreçlerinde ne tür beklentilere sahip olabileceği listelenmiştir.

Tablo 3.

Hayırseverler Açısından Yardım Süreçleri

Tema	Kategori	Kod
Hayırseverler Açısından Yardım Süreçleri	Hayırseverlerin beklentileri	Reklam yapabilme ve saygınlık kazanma Manevi ve dini açılarından tatmin olma Vergi muafiyetinden faydalanabilme
	Hayırseverlerin motivasyon kaynakları	Plaket verilmesi Kişisel iletişimin devam ettirilmesi İsimlerinin yapılan yardımda geçirilmesi

Y2: “Hayırseverlerin beklentileri aldığımız desteğe göre değişebilir. Kurumsal bir yapıdan okulumuza bir destek sağlanmışsa genellikle isimlerinin belirtilmesini isterler. Örneğin biz İş bankası ile bir kitap kampanyası yürütmüştük. Bu dönemde bize

sağladıkları kitap desteğini paylaşmamızı ve isimlerinin belirtilmesini rica etmişlerdi. Kurumsal olarak itibarlarını arttırabilmek ve toplumda saygı görebilmek adına böyle yardımlarla karşılaşmaktayız.”

Y8: “Bireysel olarak kabul ettiğimiz yardımların beklentileri daha çok kendileri ile ilgilidir. Eskiden yaşadıkları eksiklikler, çevrelerinden etkilenmeleri veya dini açıdan affedilme duygusu ile yürütülmektedir ama hayırsever kurumlardan aldığımız destekler genellikle reklam amaçlı olup yardımlarının kurumsal isimlerine katkı sağlamasını hedefler.”

Y1: “Genellikle yardım sürecinin sonucunda hayırseverimiz adına bir plaket hazırlarım. Hayırseverleri yardımlarından dolayı bir teşekkür yemeği hazırlatır ve okulumuza davet ederek onlara plaketlerini teslim ederim.”

Şekil 1.

Plaket Örnekleri



Y2: “Okulumuza sağlanan desteklerin birçoğu gönüllük esasıyla ilerlediği için hayırseverlerimiz hiçbir karşılık beklemeden yardımlarda bulunmaktadır. Ben okul yöneticisi olarak genellikle hayırseverlere katkılarından dolayı teşekkür edebilmek adına plaket hazırlatıp, teslim ederim.”

Y11: “Her ne kadar hayırseverler bir karşılık bekleme de yardım sürecinin sonucunda takdir edilmek hoşlarına gitmektedir. Ben okulum adına aldığım yardımlarda genellikle hayırseverleri okula davet eder yardımının yerine ulaştığını görmesini sağlarım. Bu süreçte materyal olarak bir teşekkür sunabilmek adına da plaket takdim etmeyi uygun görüyorum.”

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmamızın problem durumu ve alt problemleri doğrultusunda ele edilen verilerden ulaşılan sonuçları alana yazınında yürütülen çalışmaların ışığında tartışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile ilerletilen araştırmamız okul yöneticilerinin okulların finansal kaynaklarından biri olan hayırseverlere dair deneyimlerini inceleyebilmek ve var olan süreçleri özetleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin finansal kaynak yönetimi, hayırseverlerle iletişim süreçleri, hayırseverler açısından yardım süreçleri gibi ana başlıklarla ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

4.1. Okul Yöneticilerinin Finansal Kaynak Yönetimi

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre incelenen ilk başlığımız okul yöneticilerinin finansal kaynak yönetimidir. Bu başlığı okulların finansal kaynakları, yöneticilerin finansal kaynak bulma yöntemleri ve hayırseverlerin destekleri şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır. Elde edilen bulgular ışında okul yöneticilerinin okul eksiklikleri için sahip oldukları finansal kaynakların çoğunlukla aynı kaynaklar olduğu görülmüştür. 2022-2023 eğitim öğretim döneminde okullara sunulan eğitim ödeneklerinin bu sene okul yönetimini rahatlatığı çoğu yöneticimizin ortak görüşü olarak belirtilmiştir. Çiçek’e (2021) göre hayırseverlerin katkıları

okulların bulundukları çevreye, sosyal yapısına göre değişkenlik gösterebildiği ve biz çalışmamız sonucunda bu duruma ek olarak okul yöneticilerin finansal kaynak bulma yöntemleri farklı kanallar yoluyla da gerçekleştirilebileceğine inceledik. Okul yöneticilerimizle illettığımız görüşmelerde okulun bulunduğu bölgeye, veli kitlesine, öğretmen ve çalışanlarının iletişim kapasitelerine ve okul müdürünün ikili ilişkilerine göre değişmekte olduğu gözlemlendi. Ayrıca okulun bulunduğu bölge ekonomik olarak refah bir bölgeyse velilerin veya çevrenin katkısı da bu yönde olurken, ekonomik olarak refah düzeyi daha düşük bölgelerde okul yöneticilerin finansal kaynak bulmada zorlanma durumu Çiçek (2021) çalışmasında belirttiği çevresel etkinin önemini kendi çalışmamızda da gözlemlemiş bulunduk.

Bu bölümde hayırseverlerin destekleri ise okulun ihtiyacına göre ve gönüllük anlayışına göre şekillendiği görülmüştür. Göksu (2019) çalışmasında hayırseverlerin okullarımıza maddi açıdan bir kaynak oluşturabileceğini ve bu desteklerin okul açısından önemini incelemişti. Bu çalışma bazında hayırseverlerin okullarımıza oluşturabileceği destek açısından önemini görmekte olsak da okul yöneticilerimizle görüşlerimiz sonrasında hayırseverlerin desteklerinin önemli bir oranda okullara destek sabit bir destek sağlamadığı gerekli durumlarda ek bir arayış olarak karşımıza çıktığı sonucuna ulaşabilmekteyiz. Bu süreçte hayırseverlere ulaşma sürecinin de zor bir aşama olduğu konusunda Göksu (2019) hayırseverlere ulaşma süreci detaylı ve zor ilerleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin deneyimleri doğrultusunda bu sürecin aşama aşama ilerlediğini söyleyebiliriz. Bu süreç zarfında okul yöneticilerimiz farklı yöntemler denendiği görülmektedir. Hayırseverlerin desteklerinin bazen okullarında görev yapan öğretmenlerden veya onların çevresinden gelebildiğini veya velilerin katkıları olarak şekillenebildiğini görülmektedir. Velilerden gelen destekler karşılık beklemeden veya sınıf seçimi ya da öğretmen seçimi gibi isteklerle yapılabildiği görülmüştür.

4.2. Hayırseverlerle İletişim Süreçleri

Okul yöneticileri ile yürütülen görüşmeler sonrasında elde edilen bulgulara dayanarak hayırsever kişi veya kurumlarla kurulan iletişimleri başlıklara ayırarak incelenmiştir. Bu başlıkların ilki hayırseverlerle iletişim kurma yöntemlerinin neler olduğuna dair toplanan verilerden oluşur. Yöneticilerin görüşlerine dayanarak hayırseverlerle iletişim kurulabilmesi için önemli bağlantılara sahip olunması gerektiği görülmüştür. Bu başlıklar okul aile birliği, bireysel çevre ilişkileri, okul kadroları, sosyal medya ve resmi kurumlar sayesinde elde edilen hayırsever destekleri şeklinde sıralanmaktadır. Yöneticilerimizin çoğunluğu bireysel olarak sahip oldukları çevrelerin ve kişilerle iletişim kurabilme yeteneklerinin hayırseverlere ulaşabilmek adına büyük önem taşıdığına dair ortak bir görüş benimsemişlerdir.

Okul yöneticilerimiz deneyimlerine dayanarak okulların kadrolarında çalışanların, öğretmenlerin de hayırsever bulma süreçlerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilmektedir. Yıldırım (2020) çalışmasında okullara sağlanan bağışları incelemektedir, bu çalışmada kurumlarımıza sağlanan desteklerin çeşitlerini kurumsal ve kurumsal olmayanlar şeklinde incelemiştir. Yöneticilerimize göre bu durum kurumsal ve kurumsal olmayan şeklinde iki bölümde özetlenebilmektedir ancak genellikle kurumsal olmayan hayırseverlere ulaşmanın daha zor ve daha detaylı bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Çalışmamızda kurumsal olarak bir destek bulmanın ise süreç açısından daha kolay ve ulaşılabilir olduğu yöneticilerimizin ortak görüş birliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım (2020) çalışmasında bahsettiği okulların maddi kaynaklarına ek olarak bu sene okullarımıza resmi bir ödenek sunulduğu görülmektedir. Resmi kurumlarımızdan okullarımıza sağlanan desteklerin 2022-2023 döneminde uygulanmaya başlayan eğitim öğretim ödeneklerine kadar yetersiz olduğu ancak bu dönem gelen ödeneklerin okulların finansmanını önemli ölçüde rahatlattığı yöneticilerimiz tarafından belirtilmiştir.

Okul yöneticilerimizin görüşlerine bakarak hayırseverlere ulaşma yöntemlerinin en dikkat çeken seçeneğin de sosyal medya olduğunu anlayabiliriz. Sosyal medya ile hayırseverlere

ulaşma yöntemi ise sayıca az miktarda yöneticimiz tarafından benimsense de çok önemli yardımlara bu sayede ulaşan yöneticilerimizin deneyimleri sosyal medyanın önemini gözler önüne sermektedir. Hayırseverlerle bireysel iletişim kurma çoğu yöneticimizden aldığımız popüler ikna etme yöntemi olarak karşımıza çıkmıştır.

Okul yöneticilerimiz görüşleri ışığında destek almak istediğimiz hayırsever kişi veya kurumlarla resmi iletişimin yanı sıra kendilerini daha rahat hissedebilecekleri, sorular sorup karşılıklı diyalog kurabilecekleri bir iletişim kurulabilmesi onları yardımda bulunmaya yönlendirecek en önemli ikna yöntemlerindendir. Okul yöneticilerimizin altını çizdiği bir diğer ikna yöntemi ise kesinlikle güven ortamının sağlanmasıdır. Ball ve Junamann (2011) çalışmalarına göre hayırseverler kendilerini güvende hissettiklerinde, yaptıkları yardımların gerçekten ihtiyacı olan noktalara gideceğinden emin olduklarında yardıma ikna olma olasılıkları da yükselmektedir. Hayırseverlik çalışmamızda bu durumun önemini gözlemleyebilmekteyiz. Okul yöneticilerinin görüşleri ışığında hayırseverlerle iletişimin ilk adımının onları güvende ve rahat hissetmelerinin önemini birçok yönetici tarafından vurgulanmıştır. Çoğu okul yöneticimiz hayırseverlerden aldıkları desteklerde gönüllülük esasına göre ilerlediği için büyük ölçüde problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra hayırseverlerle iletişim kurmada yardım sürecinde yanlış anlaşılma durumları, resmi kurumlara şikâyetle bulunulması ve yapılan yardımların düzensiz ilerlemesi gibi durumların yaşandığı görölmüştür. Bu yanlış anlaşılma durumları genellikle yapılan yardımların okul adına olmayıp bireysel çıkarlar uğruna toplandığı düşüncesi gibi düşüncelerden oluştuğu görölmüştür. Bu noktada hayırseverlerle iletişim kurmak ve okullara destek sağlayabilmek yöneticilerimizi zorlayan durumlardandır.

4.3. Hayırseverler Açısından Yardım Süreçleri

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak hayırseverler açısından yardım süreçleri incelendiğinde 2 mühim başlık öne çıkmaktadır. Bu başlıklar hayırseverlerin motivasyon kaynakları ve hayırseverlerin yardım süreçlerinden beklentileri olarak belirtilmektedir. Hayırseverlerin yardım süreçlerinden beklentilerine bakıldığında topladığımız verilerde reklam yapabilme ve saygınlık kazanma, vergi muafiyetinden faydalanabilmek ve manevi açıdan tatmin olmak gibi cevaplara ön plana çıkmaktadır. Bu durum alan yazınında yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir. Konrath ve Handy' nin (2008) de ilerlettiği çalışmada hayırseverlerin yardım süreçlerinden beklentilerinin maddi fayda sağlayan ve maddi fayda sağlamayan yardımlara göre de sınıflandırılabilir olduğunu göstermiştir. Maddi fayda sağlayan yardımlara daha kurum ve kuruluşların kurumsal hedeflerini göz önünde bulundurarak yaptıkları bağış ve yardım çalışmalarını örnek verebiliriz. Maddi fayda sağlamayan yardımlar ise bireysel isteklere göre şekillenen yardımları örnek gösterebiliriz. Yaptığımız görüşmelere bakıldığında okul yöneticilerimiz hayırsever kurumlardan elde ettikleri yardımlarda reklam yapabilme amacının yoğunlukta olduğunu söylemişlerdir.

Truong (2022) hayırseverlerin motivasyonları ile ilgili çalışmasında hayırseverleri motive edebilmek adına kullandığımız kaynaklar hayırseverler tarafından önem arz eden bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Turong (2022) çalışmasında bahsettiği motivasyon kaynaklarına ek olarak iki ayrı görüşün de olabileceğini inceleyebilmekteyiz. Hayırseverlerin motivasyon kaynakları ile ilgili bu görüşler okul yöneticilerimizle ilerlettiğimiz görüşmelerde hayırseverleri motive etmeyi destekleyen ve hayırseverlerin motive etmeden kendi içsel dürtüleriyle hareket ettiğini dile getiren şeklinde iki ayrı başlıkla özetlenebilir. Bazı yöneticilerimiz hayırseverlere plaket dağıtmak, isminin yardım sürecine verilmesi ve hayırseverlerle sağlanan iletişimin yardım sürecinin sonlanmasından sonra bile ilerletilmesi motivasyonel olarak hayırseverleri daha çok etkilediğini savunurken, bazı yöneticilerimiz hayırseverlerin ismini bile gizli tutmak istediğini, okulun kurumsal duruşundan dolayı okullara sağlanan desteklere ekstra bir karşılık sunulmaması gerektiğini savunmaktadır.

4.4. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında araştırmanın önerileri şu şekildedir:

- Eğitimin ihtiyaçlarına ve odak noktalarına göre şekillenen tüm yardım süreçleri denetim mekanizmasında ilerlemeli ve ihtiyaç noktalarına göre planlanmalı.
- Hayırseverlik kavramını öğrencilerimize tanıtabilmek ve toplumumuzda daha fazla kabul görmesini sağlayabilmek adına okullarımızda ve sınıflarımızda hayırseverlik kavramının tanıtılabileceği panolar ve köşeler hazırlanmalı.
- Okullarımıza ayrılan bütçelere göre bir harcama planı oluşturulmalı ve eksik kalan noktalar adına yardımların düzenlenebileceği komisyonlar oluşturulmalı.
- Hayırseverleri motive edebilmek adına yardımseverliğin desteklendiği organizasyonlar desteklenmeli.
- Yapılan yardımların çeşitliliğini arttırabilmek adına okul yöneticilerimiz hayırseverlerle iletişimlerini arttırmalıdır.
- Okul yöneticilerine hayırseverlerle iletişim kurulması, yardım süreçlerinin planlanması gibi hayırseverleri kapsayan konuları ele alan eğitimler verilmeli ve gerçekleştirilen eğitimlerin eğitim personellerine de yansıtılması sağlanmalıdır.
- Kamuoyunda yanlış anlaşılmalara neden olabilen hayırseverlik kavramının yasal altyapılarla desteklenmeli ve topluma tanıtılmalıdır.
- Hayırseverleri okullara ve eğitime desteklerini arttırabilmek adına istenen desteklerin daha önceden planlanmalıdır, güven ortamının sağlanmalıdır.
- Okullara yardım toplanırken okulun kadrosu, veli kitlesi, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik durumları dikkate alınarak planlanmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Harran Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (05.12.2022-186797) tarih ve sayı ile etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Akkaya, İ. (2013). *Kamu ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin sosyal sorumluluğu algılamalarının incelenmesi* (Yayın No. 349951) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-708. <https://doi.org/10.14686/buefad.304498>
- Andreoni, J., & Payne, A. (2013). Charitable giving. In A. J. Auerbach, R. Chetty, M. Feldstein, & E. Saez (Eds.), *Handbook of public economics* (Vol. 5, pp. 1–50). Elsevier.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2011). Eğitim politikası ve hayırseverlik: İngilizce eğitim yönetiminin değişen manzarası. *Uluslararası Kamu Yönetimi Dergisi*, 34(10), 646-661. <https://doi.org/10.1080/01900692.2011.583773>
- Çiçek, D. (2021). *Okul yöneticilerinin finansman sağlama yöntemleri* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göksu, M. (2019). Hayırseverlerin eğitime katkısı: Kayseri ili örneği. *Journal of Turkish Research Institute*, 64, 499-514. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4001>
- Konrath, S., & Handy, F. (2018). The development and validation of the motives to donate scale. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 47(2), 347-375. <https://doi.org/10.1177/0899764017744894>
- Payton, R. L., & Moody, M. P. (2008). *Understanding philanthropy: Its meaning and mission*. Indiana University Press.
- Sarpkaya, Y., & Yılmaz, T. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sargeant, A., & Shang, J. (2010). *Fundraising principles and practice* (Vol. 17). John Wiley & Sons Yayıncılık.
- Smith, A. (2010). *The theory of moral sentiments*. Penguin Press.
- Truong, K. (2022). *Understanding donors' motivation to give to a charitable cause* (Doctoral dissertation, Northeastern University). Northeastern University College of Professional Studies. <https://doi.org/10.17760/D20449619>
- Yıldırım, R. (2020). *Okullara yapılan bağışlar* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY
karacabeyakademi@gmail.com

Bircan YELLİLER
yellilerbircan@gmail.com

Optimism in the Context of Social Support: The Mediating Role of Sense of Coherence

Hacı Arif Doğanülkü, Çukurova University, ORCID ID: 0000-0003-2055-7511

Fulya Cenkseven Önder, Çukurova University, ORCID ID: 0000-0001-9748-626X

Abstract

Optimism is an important indicator of individuals' psychological well-being. Therefore, revealing variables and models related to optimism may shed light on studies to increase individuals' optimism. The purpose of this study, designed in this direction, is to examine the mediating role of individuals' sense of coherence in the relationship between social support and optimism. The research was conducted with 427 students between the ages of 17-29 at a university in the Eastern Mediterranean Region of Turkey. Data were collected using the Perceived Social Support Scale, the Sense of Coherence Scale, and the Optimism Scale. Relationships between variables were examined with Pearson correlation analysis. In order to investigate the mediator role of sense of coherence on the relationship between social support and optimism, we used PROCESS v3.4 (Model 4) developed by Hayes. The findings show that there are significant relationships between the variables and that the sense of coherence has a mediating role between social support and optimism.

Keywords: Optimism, Social Support, Sense of Coherence



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 73-92
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1510556

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
04.07.2024

[Accepted](#)
28.11.2024

Suggested Citation

Doğanülkü, H. A., & Cenkseven-Önder, F. (2025). Optimism in the context of social Support: The mediating role of sense of coherence. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 73-92. DOI: 10.17679/inuefd.1510556

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Pozitif psikoloji, bireylerde olumlu niteliklerin oluşturulması ve sürdürülmesi süreçlerini inceleyen önemli bir psikoloji alanıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu alan bireylerin iyilik hâline katkıda bulunacak bazı temel olumlu özelliklere odaklanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Odaklanılan bu temel olumlu özelliklerden birisi de iyimserliktir (Carr, 2016). İyimserlik, bireylerin mutluluk ve iyi olma hallerine olumlu katkı sağlayan yapılardan birisidir (Carr, 2016). Bundan dolayı iyimserlik özellikle son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalarda iyimserlik üzerinde olumlu etkileri olan temel faktörlerden birisinin sosyal destek olduğu ortaya konmuştur (Cengiz, 2022; Sagi vd., 2021). İyimserlikle ilişkili olduğu belirlenen bir diğer değişken ise bütünlük duygusudur. Hayatı anlaşılabilirlik, yönetilebilirlik ve anlamlılık açısından algılama sürecini yansıtan bütünlük duygusu, bireylerin kimliğinin oluşmasında ve gelişimsel görevlerin yerine getirilmesinde merkezî bir rol oynaması nedeniyle bireylerin iyimserliği açısından oldukça önemli görülmektedir (Boyd vd., 2012). Diğer taraftan bütünlük duygusu sosyal destek ile de ilişkilidir. Çünkü sosyal desteğin kalitesi bütünlük duygusunun olumlu gelişimi için önemli bir durum olarak tanımlanmıştır (Antonovsky, 1987). Bireylerin bütünlük duygusu, sosyal destek kaynaklarından birisi olan direnç kaynaklarını ne ölçüde genelleştirdiklerini gösterir (Stensletten vd., 2016). Görüldüğü üzere bütünlük duygusu bireylerin hem iyimserliği hem de sosyal destek algıları ile ilişkilidir. Ayrıca salutojenik yaklaşım açısından sosyal destek bütünlük duygusunun öncülü iken iyimserlik, bütünlük duygusunun bir sonucu olarak düşünülebilir (Antonovsky, 1987). Buna göre bütünlük duygusu, sosyal destek ile iyimserlik arasındaki ilişkide aracı bir rol oynayabilir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve iyimserlikleri arasındaki ilişkide bütünlük duygusunun aracı role sahip olup olmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma nicel paradigma temelinde ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören, yaşları 17 ile 29 arasında değişmekte olan 427 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Bütünlük Duygusu Ölçeği" ve "İyimserlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Sosyal destek, bütünlük duygusu ve iyimserlik arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sosyal destek ile iyimserlik arasındaki ilişkide bütünlük duygusunun aracı rolünü araştırmak amacıyla Hayes (2018) tarafından geliştirilen PROCESS v3.4 (Model 4) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada iyimserliğin hem sosyal destek ($r = 0,45$, $p < .01$) hem de bütünlük duygusu ($r = 0,49$, $p < 0,01$) ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal destek ile bütünlük duygusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r = 0,33$, $p < .01$). Aracılık analizine ilişkin bulgulara bakıldığında ise sosyal desteğin iyimserliğin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($\beta = 0,30$, $p < .001$). Sosyal destek tek başına iyimserlikteki değişimin yaklaşık %21'ini yordamaktadır ($R^2 = 21$, $p < .001$). Daha sonra sosyal destek ile iyimserlik arasındaki ilişkinin incelendiği modele bütünlük duygusu da dâhil edilmiştir. Üç değişkenli bu model incelendiğinde sosyal desteğin bütünlük duygusu üzerinde anlamlı bir pozitif yordayıcı olduğu görülmüştür ($\beta = .20$, $p < .001$). Bütünlük duygusu ise iyimserliğin pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($\beta = .42$, $p < .001$). Sosyal destek ve bütünlük duygusu birlikte iyimserlikteki değişimin yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır ($R^2 = 34$, $p < .001$). Ayrıca bütünlük duygusunun modele dâhil edilmesiyle birlikte sosyal destek ile iyimserlik arasındaki yol katsayısının halen anlamlı olduğu ancak ilişki düzeyinde azalma olduğu

görülmüştür ($\beta = .22$, $p < .001$). Yani sosyal desteğin bütünlük duygusu üzerinden iyimserlik üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0,08$, $95\%CI = 0,055-0,115$). Ayrıca sosyal desteğin iyimserlik üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır ($\beta = 0,22$, $95\%CI = 0,163-0,274$). Yani sosyal destek ile iyimserlik arasındaki ilişkide bütünlük duygusu kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal desteğin, bütünlük duygusu ve iyimserliğin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal destek ve iyimserlik arasındaki ilişkide bütünlük duygusunun aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cameron (2013) sosyal desteğin bireylerin iyilik hallerinde olumlu bir gelişim sağlayarak iyimserliklerini artırdığını vurgulamaktadır. Nitekim geçmiş araştırmalar, sosyal destekteki artışların iyimserlikteki artışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Cnen vd., 2021; Marcionetti & Castelli, 2023). Diğer taraftan bütünlük duygusu da iyimserliğin artmasına kaynak olmaktadır. Bu görüşe paralel olarak geçmişte yapılmış araştırma bulguları da bütünlük duygusunun iyimserliğin yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Krok, 2015; Yıldız & Cenkseven-Önder, 2021). Bütünlük duygusu, bireylerin genelleştirilmiş dayanıklılık kaynakları arasındadır (Stensletten vd., 2016). Genelleştirilmiş dayanıklılık kaynakları ise önemli psikososyal faktörlerdir ve bunlardan birisi de bireylerin aldığı sosyal destektir (Antonovsky, 1987). Buda sosyal desteğin bütünlük duygusunu beslemesine kaynak olur. Nitekim ampirik araştırma sonuçları da sosyal desteğin bütünlük duygusunun yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Kase vd., 2016; Kato vd., 2023). Teorik açıklamalar ve geçmiş araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere bütünlük duygusu, sosyal destek ile iyimserlik arasında aracı olabilecek bir değişkendir ve buda araştırmada ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Sosyal Destek Bağlamında İyimserlik: Bütünlük Duygusunun Aracı Rolü

Hacı Arif Doğanülkü, Çukurova Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2055-7511

Fulya Cenkseven Önder, Çukurova Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9748-626X

Öz

İyimserlik bireyin psikolojik iyi oluşunun önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla iyimserliğe ilişkin değişkenlerin ve modellerin ortaya konulması bireylerin iyimserliğini artırmaya yönelik çalışmalara ışık tutabilir. Bu doğrultuda tasarlanan bu çalışmanın amacı, sosyal destek ile iyimserlik arasındaki ilişkide bireylerin bütünlük duygusunun aracılık rolünü incelemektir. Araştırma, Türkiye'nin Doğu Akdeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede öğrenim gören 17-29 yaş arası 427 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Tutarlılık Duygusu Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sosyal destek ile iyimserlik arasındaki ilişkide bütünlük duygusunun aracı rolünü araştırmak amacıyla Hayes tarafından geliştirilen PROCESS v3.4 (Model 4) kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve bütünlük duygusunun sosyal destek ile iyimserlik arasında aracı rol oynadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İyimserlik, Sosyal Destek, Bütünlük Duygusu



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 73-92

DOI
10.17679/inuefd.1510556

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.07.2024

Kabul Tarihi
28.11.2024

Önerilen Atıf

Doğanülkü, H. A., ve Cenkseven-Önder, F. (2025). Sosyal destek bağlamında iyimserlik: Bütünlük duygusunun aracı rolü. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 73-92. DOI: 10.17679/inuefd.1510556

1. Introduction

The main function of positive psychology is to focus on the mechanisms that can be effective in enabling individuals to withstand internal and external stress factors, thus maintaining optimal functioning in the face of unexpected problems and difficulties brought by daily life (Dunn & Wehmeyer, 2022). At this point, positive psychology focuses on some basic positive characteristics of individuals that will contribute to their well-being and prosperity (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). One of these basic and important positive characteristics that is focused on is optimism (Carr, 2016). Optimism is an important concept within positive psychology and constitutes a structure that contributes positively to individuals' happiness and well-being (Carr, 2016). Optimism, defined as the attitude or tendency to interpret events and different situations positively, is considered a human virtue and power (Santilli et al., 2017). There is strong evidence that optimism is linked to well-being (Krok, 2015). Although optimism is emphasized as a reflection of a cognitive entity, it is also stated that optimism has a side that creates emotions depending on whether the expectations are positive or negative (Carver & Scheier, 2014). The more individuals have faith and confidence that good or beautiful things will happen in the future, the higher the level of optimism can be mentioned (Carver et al., 2010). Optimists believe that their future lives will be surrounded by beautiful events; In other words, they believe that the future that awaits them will bring positive things (Carver & Scheier, 2002).

Optimism and factors that increase optimism have a positive effect on the health of the individual (Söylemez et al., 2023). Uribe et al. (2020) emphasizes that optimism plays an important role in maintaining positive mental health indicators among young people. Optimism can be thought of as choosing positive behaviours or deriving benefits from social and personal opportunities (Mosallanejad et al., 2013). Optimists tend to see problems and troubles as challenges and turn them into opportunities (Söylemez et al., 2023). It has even been shown that greater optimism predicts lower mortality (Galatzer-Levy & Bonanno, 2014). Optimism has been the subject of many studies, especially in recent years, due to its positive effects on individuals.

Optimism is a concept used in the context of interventions aimed at improving well-being rather than eliminating disease and emphasizes the health model (Wood & Johnson, 2016). Therefore, it would be instructive to construct the theoretical framework of a structural model designed to reveal the structures related to optimism in the context of the health model. At this point, the Salutogenic model provides an important theoretical framework. Because Antonovsky (1996) expressed the salutogenic model as an approach that emphasizes health, which can serve as a strong framework for health promotion. The salutogenic approach, with its umbrella model, includes positive health concepts such as quality of life, development and well-being (Antonovsky, 1993). It emphasizes the protection and development of health, especially through structures such as sense of coherence and social support (Antonovsky, 1993; Idan et al., 2017). Thus, Salutogenic model offers insights into the development of health and well-being, both personally and socially (Eriksson, 2017). Therefore, in this research, optimism was examined in the context of sense of coherence and social support variables in line with the theoretical framework presented by the salutogenic model.

1.1. The Relationship Between Social Support and Optimism

Being a social being, human beings must constantly maintain their relationship and communication with their environment. It is almost impossible for individuals to survive without being a part of the group or society they belong to. However, individuals may face many problems, diseases or negativities while living their lives as a part of any group or society. He also needs the people around him to cope with these undesirable situations and

produce solutions (İnan et al., 2024). In this context, the social support an individual receives from his family, friends, environment or a special person is very important in coping with the problems he encounters in his life (Çetinkaya & Korkmaz, 2019).

Social support is a broad term that encompasses a variety of specific features of an individual's social world that can enhance well-being (Cohen et al., 2000). Taylor (2011) defines social support as being cared about by others and having a reliable network that can be consulted when necessary, in daily situations or in certain moments of crisis. Social support is provided from three sources: family, friends or someone special (Zimet et al., 1988). Social support can also be expressed as the psychological support the individual receives from his/her environment (İraz et al., 2021). Social support serves a protective function against undesirable consequences resulting from experiences that are challenging for individuals (Ibarra-Rovillard & Kuiper, 2011).

Social support helps individuals remain psychologically stronger by showing a protective feature against stressful processes (Applebaum et al., 2014). At the same time, it can positively affect coping processes and provide personal development to individuals, making them more successful in the face of stressful processes (Schaefer & Moos, 1998). In summary, the social support individuals receive has a positive impact on their general well-being and psychological health (Cobo-Rendón et al., 2020). Social support, which positively affects individuals' well-being and psychological health, also contributes positively to their optimism (Cengiz, 2022; Sagi et al., 2021). Anlı and Solak (2024) stated that optimists have more social support at the real or perception level, and pessimists have lower social support.

Social support and a warm interpersonal relationship are closely related to individuals' optimism (Anlı & Solak, 2024; Sagi et al., 2021; Smith et al., 2013). Positive relationships provide people with happiness and longevity. Strengthening social relations regulates human behaviour and affects the perspective on events and situations (Taş & Bektaş, 2020). People can feel valuable and safe when they are supported, loved and receive moral support (Taş & Bektaş, 2020). In addition, social support disperses the pessimistic atmosphere because it increases harmony and facilitates the establishment of social relationships (Akin, 2015). Accordingly, it has been determined that individuals' optimism levels about the future increase (Cameron, 2013). In addition, social support can positively affect people's well-being and future expectations by reducing the effects of negative life experiences and stressors (Pugliesi & Shook, 1998). In this case, it is again one of the important sources of increasing individuals' optimism (Seligman, 2006). As can be seen, social support is a variable that may be related to the increase or decrease in individuals' optimism. As a matter of fact, past research has revealed that individuals with high social support generally have high perceived optimism (Cnen et al., 2021; Marcionetti & Castelli, 2023; Sagi et al., 2021). In this regard, we developed the following hypothesis to test in our research:

H₁: Social support is a significant predictor of optimism.

1.2. The Mediating Role of the Sense of Coherence

Sense of coherence (SOC) is one of the important concepts in Antonovsky's (1988) Salutogenic approach. From a salutogenic perspective, health is evaluated not only as the absence of disease but also as the continuity of a healthy state. Therefore, in this approach, the focus is on discovering the sources of individuals' health status rather than the causes of their diseases. At this point, SOC, which is an important concept of the Salutogenic approach, plays an important function because SOC helps individuals turn to the healthy side of life and stay there (Antonovsky, 1988; Grevenstein et al., 2016). Antonovsky (1987) introduced SOC as a salutogenic concept to explain why and how some people can cope better with stress. SOC reflects the individual's ability to cope with tension, use internal and external resources to

solve problems healthily, and the person's general stance towards problems (Antonovsky, 1988).

SOC encompasses three major facets: Comprehensibility, manageability, and meaningfulness (Antonovsky, 1987). Comprehensibility describes an individual's trait to perceive situations and events as clear and structured; manageability represents an individual's belief to hold the necessary skills for dealing with life challenges; and meaningfulness depicts an individual's confidence that any demands and challenges are worthy of investment and engagement. Viewed as a source of resilience, SOC promotes health when people face challenges and stressful life events (Grevenstein et al., 2016). SOC is thought to develop in early adulthood and remain stable throughout life (Antonovsky, 1987). Thanks to SOC, individuals see stressful life events as conditions that provide strength rather than negativity and maintain their well-being (Antonovsky, 1988). There is significant empirical evidence that SOC contributes to well-being (Krampe et al., 2020; Krok, 2022; Yalnız-Yıldırım & Cenkseven-Önder, 2023). Additionally, past studies have shown that SOC is an important protective factor for general health and mental health (Apers et al., 2013; Güngör, 2022; Schaefer et al., 2023).

Antonovsky (1996) states that SOC is a concept related to optimism. SOC, which reflects the process of perceiving life in terms of comprehensibility, manageability and meaningfulness, seems to be very important for individuals' optimism, as it plays a central role in the formation of individual's identity and the fulfilment of developmental tasks (Boyd et al., 2012). It is theorized that SOC will play a mediating role by activating individuals' psychosocial resources, such as personality and social support, enabling them to achieve successful coping and adaptation in response to challenges. Moreover, this has been empirically confirmed in adults (Gana, 2001; Wiesmann & Hannich, 2013). Accordingly, it is expected that individuals will exhibit an optimistic attitude with the perception that they can control future events (Antonovsky, 1996). Because SOC is a higher-order construct of generalized resilience resources, it is hypothesized that people with strong SOC will have more optimistic generalized expectations about the future compared to people with weak SOC (Gustavsson-Lilius et al., 2012). Gustavsson-Lilius et al. (2012) showed in their study that there is more than 30% common variance between SOC and optimism. Consistent with these explanations, past studies have shown that SOC is a predictor of optimism (Krok, 2015; Yıldız & Cenkseven-Önder, 2021).

The quality of social support has also been identified as a crucial coping resource for the positive development of SOC (Antonovsky, 1987). According to the Salutogenic model, SOC mobilizes human resources as a method of coping with stress (what is called generalized resistance resources in the salutogenic model), in addition to individual knowledge, skills, and material and economic affluence (Kase et al., 2016). Individuals' SOC indicates the extent to which they have generalized resistance resources (Stensletten et al., 2016). Generalized resistance resources are biological, material and psychosocial factors that make it easier for people to perceive their lives as coherent, structured and understandable. Social support has been identified as one of these several generalized resistance resources (Antonovsky, 1987). Social support is considered an external resource and plays an important role in promoting SOC in the Salutogenic model (Kato et al., 2023). Social support is considered a contextual variable that has an interactive relationship with SOC, and at this point it is emphasized that social support will have a direct impact on the development of SOC (Srensen et al., 2011). As a matter of fact, Antonovsky and Sagy (1986) emphasized that stable social support will be a source of stronger SOC development. Parallel to this Skärsäter et al. (2005) have found that the salutogenic factor, quality of social support, is a cornerstone in the restoration of a person's SOC because it can be used in interventions that include the person's family or close social network in combination with support to assist the person to view her/his situation as

comprehensible, manageable and meaningful, thereby improving health. Past research findings have shown that social support is a predictor of SOC (Kase et al., 2016; Kato et al., 2023).

As seen in Antonovsky's (1988) Salutogenic approach, it is emphasized that SOC is related to both individuals' optimism and social support. In the salutogenic approach, social support is a precursor to SOC, while optimism can be considered a consequence of SOC. As a matter of fact, this theoretical view has been confirmed in empirical study results. Research has shown that social support is an important predictor of SOC (Krok, 2015; Yıldız & Cenkseven-Önder, 2021), and SOC is an important predictor of optimism (Kase et al., 2016; Kato et al., 2023). Accordingly, SOC may serve a mediating role in the relationship between social support and optimism. To test this, we developed the following hypothesis in our research:

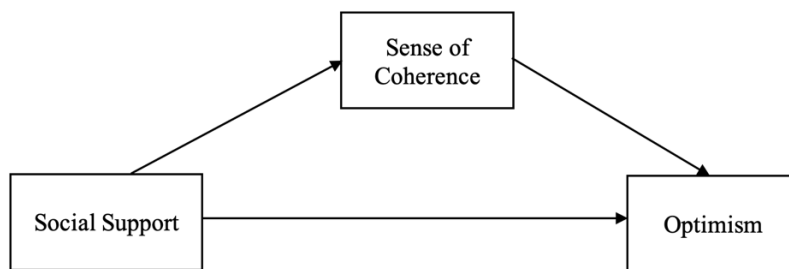
H₂: SOC mediates the relationship between social support and optimism.

1.3. Present Study

Optimism, an important field of study in positive psychology, has been the subject of frequent studies, especially in the context of university students recently (E.g. Bakır, 2022; Pak et al., 2023; Tavakoly-Sany et al., 2023; Zhang et al., 2023). Optimism plays an important role in self-regulation. Optimists cope better with failure and are more persistent in the face of difficulties (Grevenstein et al., 2016). It is emphasized that optimism is also a supportive element in the context of stress and coping (Solak & Anlı, 2023). Optimism is effective in facilitating individuals' adaptation, achieving their goals and objectives, and motivating them for a job (Çetinceli & Mücevher, 2023). It has also been shown that optimism is associated with self-esteem (Wani & Dar, 2017), low depression (Arslan & Yıldırım, 2021) and life satisfaction (Tavakoly-Sany et al., 2023) in university students. These positive effects of optimism on individuals motivate researchers to determine the variables associated with optimism and to conduct studies to reveal models that are the antecedents and consequences of optimism. This is one of the motivations for conducting this research.

Seligman (2006) suggests that optimism is a learnable trait, and that optimism can be gained by acquiring some new cognitive skills. As a matter of fact, when group counselling practices and training programs aimed at improving optimism are examined, it is seen that positive results are obtained, and significant increases occur in individuals' optimism levels (Karagöz, 2011; Seligman, 2006). In Turkey, only one study was found that was designed with an experimental pattern to improve the optimism of university students and tested its effectiveness (Zorbaz et al., 2020). The program tested in that research was designed within the framework of career theories and aimed at improving career optimism. No program designed to improve optimism from a salutogenic perspective has been found. From a positive psychological perspective, this can be considered a deficiency. The results of this research may lead to the preparation of programs that can contribute to the development of optimism of university students in line with the Salutogenic model. This is another source of motivation in conducting the research.

It has been demonstrated many times in research results that social support is a predictor of optimism (E.g. Cengiz, 2022; Sagi et al., 2021; Taş & Bektaş, 2020). However, it is also important to determine the source of this predictive state. In other words, it is important to reveal the structures that mediate the effect of social support on optimism. Thus, practices that increase the effect of social support on optimism can be designed. This is one of the important motivations for conducting this research. In the light of these explanations, the aim of this research is to reveal whether SOC has a mediating role in the relationship between social support and optimism. Figure 1 shows the mediation model of the current study.

Figure 1.*The hypothesized model*

2. Method

This research is a mediation study designed in a quantitative research type with a relational design. Relational design research is a research design in which the existence or degree of change between two or more variables is determined (Karasar, 2013). In the study, the relationships between optimism, social support and sense of coherence were examined. The predicted variable of the study is optimism, the predictive variable is social support, and the mediator variable is sense of coherence.

2.1. Participants

The study participants were determined using the convenience sampling method. 427 students studying at a state university in Turkey participated in this research. The ages of the participants ranged between 17 and 29, and the average age was 20.67 (SD: 2.21). The distribution of participants in terms of grade level and gender is presented in Table 1.

Table 1.*Distribution of the Students by Gender and Class Level*

Class Level	Female		Male		Total	
	f	%	f	%	f	%
1st year	29	6.8	20	4.7	49	11.5
2nd year	54	12.6	31	7.3	85	19.9
3rd year	122	28.6	59	13.8	181	42.4
4th year	66	15.5	46	10.7	112	26.2
Total	271	63.5	156	36.5	427	100

2.2. Measures

2.2.1. Perceived Social Support Scale

Developed by Zimet et al (1988). It was adapted into Turkish by Eker and Arkar (1995). The scale, which is a 7-point Likert type, consists of 12 items in total. The scale has 12 items and three subscales: family, friends and special people. The increase in scores obtained from the scale reflects individuals' opinions that they receive sufficient social support. In the adaptation study, the researchers examined the scale on different sample groups. They reached values between .80 and .95 in the results of the internal consistency analysis conducted in these different groups. In this study, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be .89.

2.2.2. Sense of Coherence Scale

It was developed by Antonovsky (1987). Scherler and Lajunen (1997) made the Turkish adaptation of the scale. The scale consists of 13 items and is a 7-point Likert type. It is a three-dimensional scale (comprehensibility, manageability, and meaningfulness). Increasing scores indicate an increased sense of individual coherence. In the adaptation study, the Cronbach's alpha value calculated within the scope of reliability analysis was found to be .69. In this study, Cronbach's alpha value was found to be .71.

2.2.3. Optimism Scale

It was developed by Balci and Yilmaz (2002). Later, Yilmaz et al. (2023) and its validity and reliability studies were redone and revised. The scale, consisting of 19 items, has a single-factor structure. The scale is a four-point Likert type. High scores indicate that individuals are more optimistic. Yilmaz et al. (2023) found the Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale they calculated within the scope of reliability analysis to be .91. In this study, the Cronbach's alpha value of the scale was found to be .89.

2.3. Procedures and Ethics

The study data were collected from volunteer university students. Data were collected from participants face to face using paper and pencil. All the participants gave their written informed consent. No personally identifiable information was requested from the participants.

2.4. Data Analysis

First of all, it was examined whether the data collected from the participants showed a normal distribution. Normality was examined by looking at kurtosis and skewness values. Kurtosis and skewness values being between +1 and -1 indicate normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2007). It was observed that the collected data showed normal distribution (Table 2). Then, the relationships between social support, sense of coherence, and optimism were examined with Pearson correlation analysis. In order to investigate the mediator role of a sense of coherence in the relationship between social support and optimism, we used PROCESS v3.4 (Model 4), developed by Hayes (2018). Model 4 is used when testing the existence of a mediating role and presents results regarding the direct effect, indirect effect, and total effect between variables. Before the mediation analysis, assumptions regarding Process Model 4 such as normality, homogeneity, linearity, autocorrelation and multicollinearity were tested. It was observed that the data showed a homogeneous distribution. Variables (dependent variable and independent and mediator variables) were checked with a scatter plot and a linear relationship was observed. The data did not show multicollinearity. Durbin-Watson coefficient was used to test autocorrelation. In all analyses, Durbin-Watson values were found to be between 1.81 and 2.11. This statistic takes values between 0 and 4 points. A statistical value of around 2 is interpreted as there being no autocorrelation problem (Kalayci, 2006). The results show that there is no autocorrelation problem. For the bootstrapping, 10000 bootstrap samples and 95% confidence intervals were generated. Pearson correlation analysis and analyzes for normality, linearity, homogeneity, autocorrelation and multicollinearity were performed with the SPSS 24.0 program.

3. Findings

3.1. Preliminary Analyses

The descriptive statistics and correlation coefficients for the variables are given in Table 2.

Table 2.*Descriptive Statistics and Correlation Analysis Results*

Variables	1	2	3
1. Social Support	-		
2. Sense of Coherence	.33**	-	
3. Optimism	.45**	.49**	-
Mean	58.78	49.65	56.24
Standard Deviation	15.54	9.67	10.39
Kurtosis	-.25	.04	-.57
Skewness	-.58	-.11	.06

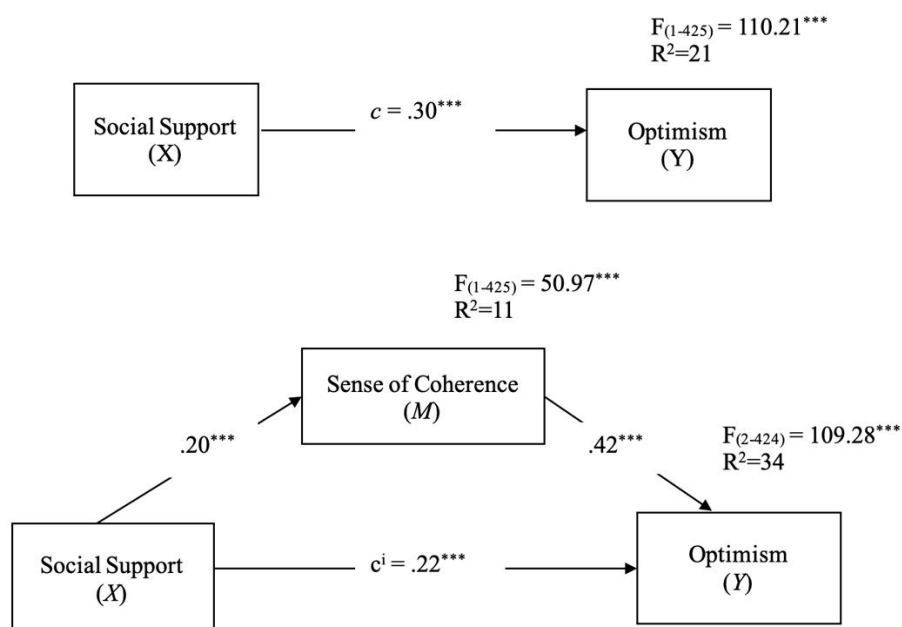
As seen in Table 2, optimism was found to have a positive significant relationship with both social support ($r = .45$, $p < .01$) and SOC ($r = .49$, $p < .01$). Additionally, a positive significant relationship was obtained between social support and SOC ($r = .33$, $p < .01$).

3.2. Mediation Analysis Findings

In the study, the mediating role of a sense of coherence in the relationship between social support and optimism was tested. The path coefficient between the variables is presented in Figure 2.

Figure 2.

The path coefficient between the variables



As seen in Figure 2, first the path coefficient between social support and optimism was examined. Social support was found to be a positively significant predictor of optimism ($\beta = .30$, $p < .001$). Social support alone predicts approximately 21% of the change in optimism ($R^2 = 21$, $p < .001$). Then, the sense of coherence was included in the model in which the relationship between social support and optimism was examined. When this three-variable model was examined, it was observed that social support was a significant positive predictor of the sense

of coherence ($\beta = .20, p < .001$). It was observed that the sense of coherence was a positive and significant predictor of optimism ($\beta = .42, p < .001$). Social support and sense of coherence together explain approximately 34% of the variation in optimism ($R^2 = 34, p < .001$). In addition, with the inclusion of the sense of coherence in the model, it was observed that the path coefficient value between social support and optimism was still significant, but there was a decrease in the level of relationship ($\beta = .22, p < .001$). Statistical significance of the indirect effect within the tested model in this study and bootstrapping results with upper and lower limits of %95 confidence intervals were given in Table 3.

Table 3.

The Findings of Bootstrapping Coefficients and Confidence Intervals

Effect	Bootstrap ^a Coefficient	SE	<i>t</i>	Lower Limit ^b	Upper Limit ^b
Total effect	.304	.028	10.49	.246	.360
Direct effect	.220	.027	7.83	.163	.274
Indirect effect	.084			.055	.115

Note ^a Unstandardized; Based on 10,000 bootstrap samples, ^b %95 confidence intervals

As seen in Table 3, the indirect effect of social support on optimism through the sense of coherence was found to be significant ($\beta = .08, 95\%CI = .055, .115$). Additionally, the direct effect of social support on optimism is also significant ($\beta = .22, 95\%CI = .163, .274$). In other words, the sense of coherence plays a partial mediator role in the relationship between social support and optimism.

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

This study examined the relationship between social support, sense of coherence, and optimism among university students. The research concluded that social support is a predictor of optimism. Another result is that SOC plays a mediating role in the relationship between social support and optimism. The results obtained in the research are discussed below in light of past research results.

The first hypothesis (H_1) of this research was that social support would be a predictor of optimism. H_1 is confirmed. Social support makes individuals feel important to others (Taylor, 2011). This support also reflects psychological support (Ibarra-Rovillard & Kuiper, 2011). In other words, social support is also considered as a protective element against stressful processes for individuals (Applebaum et al., 2014; Pugliesi & Shook, 1998). Feeling valuable, important and having psychological support can be a source for individuals to look at the future more optimistically. Additionally, Cameron (2013) emphasizes that social support increases individuals' optimism by providing a positive improvement in their well-being. On the contrary, individuals' failure to evaluate the social support they receive as sufficient may lead to a decrease in their fighting power and a pessimistic perspective instead of an optimistic one (Seligman, 2006). Besides all this, optimism is an important psychological capital dimension (Luthans, 2012). Social support is an important variable associated with the increase in psychological capital (Zou et al., 2020). Individuals increase their psychological capital and thus their optimism by investing in their mental state with the social support they receive (Schug et al., 2021; Zou et al., 2020). In this case, increased social support may contribute to the development of optimism. Additionally, Conservation of Resources Theory posits that social support is an important resource that facilitates the building of positive psychological resources (Hobfoll, 2002; Newman et al., 2018). Optimism is an important positive psychological resource. These situations may be effective in social support being a predictor of optimism in this study. The result we reached in the research is parallel to the results of similar

research. Past research has observed that increases in social support are associated with increases in optimism (Cnen et al., 2021; Marcionetti & Castelli, 2023; Sagi et al., 2021).

Another hypothesis (H_2) in this research was that SOC would play a mediating role in the relationship between social support and optimism. H_2 has been confirmed. SOC serves as a mediator between social support and optimism. In other words, increased SOC due to social support is a source of increase in optimism. SOC is one of the indicators of individuals' generalized resilience resources (Stensletten et al., 2016). Generalized resilience resources are important psychosocial factors, and one of these generalized resilience resources is the social support individuals receive (Antonovsky, 1987). In addition, social support is considered a contextual structure that has an interactive relationship with SOC, and it is emphasized that social support will contribute to the development of SOC (Srensen et al., 2011). As a matter of fact, consistent with this view, empirical research results have revealed that social support is a predictor of SOC (Kase et al., 2016; Kato et al., 2023). On the other hand, in the salutogenic approach, it is stated that SOC is a concept related to optimism (Antonovsky, 1996). Because SOC reflects a psychosocial structure such as generalizes resilience resources, people with strong SOC will have more optimistic generalized expectations about the future compared to people with weak SOC (Gustavsson-Lilius et al., 2012). Additionally, SOC improves health when people face challenges and stressful life events (Grevenstein et al., 2016). This situation helps individuals maintain their well-being and be optimistic (Antonovsky, 1988). In parallel with these views, research findings have also revealed that SOC is predictive of optimism (Krok, 2015; Yıldız & Cenkseven-Önder, 2021). SOC sub-dimensions refer to different psychological domains, namely cognitive (comprehensibility), affective (meaningfulness), and behavioral (manageability) (Antonovsky, 1993), and could play a different role in health-related behaviors (Adorni et al., 2021). The comprehensiveness of an individual's social environment can contribute to optimism by providing an important cognitive competence. Meaningfulness, on the other hand, can strengthen the individual emotionally and contribute to her optimism. Thus, through manageability, the individual can direct her behavior in line with her optimism and reinforce her optimism belief. This contributes to SOC being an important mediating variable between social support and optimism. Consistent with theoretical views, research findings show that social support is predictive of SOC, and SOC is predictive of optimism. This shows that SOC is a variable that can serve as a mediator between social support and optimism. As a matter of fact, we reached such a result in our research.

This research has some limitations. Firstly, all data were based entirely on self-report measures, which can be influenced by social desirability response bias. The findings on the variables also based on these self-report measures used in this study. Therefore, future studies may use different measuring tools to avoid this limitation. Secondly, since our research is a cross-sectional study, it is not suitable for making sharp causal inferences. Therefore, experimental studies can be designed that will allow strong causal inferences to be made between the variables found in this research. This research was conducted with Turkish students at a university in the Eastern Mediterranean Region. This is another limitation of the research. Generalizability of the results can be ensured by conducting similar research with individuals from different regions, societies and cultures. Another limitation of the study is that the effects of socio-demographic characteristics of the participants, which may have an impact on the variables, were not controlled for the relationships between the variables.

In line with the results obtained in the research, some suggestions are presented for practitioners and researchers. Firstly, notwithstanding these limitations, the findings of our study made a contribution to positive psychology literature. In individual or group studies aimed at increasing individuals' optimism, studies that improve social support and sense of coherence can be carried out. University psychological counseling units can focus on the development of social support and sense of coherence in their studies designed for individuals

who have problems with optimism for the future. Additionally, student club organizations that provide social support to increase the optimism of university students can be provided. On the other hand, researchers can design studies to identify moderating variables that reduce or increase the effects of the mediating role of sense of coherence in the relationship between social support and optimism. In addition, it can conduct qualitative paradigm-based research that will provide in-depth information to determine how sense of coherence affects the relationship between social support and optimism.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Support/Financing Information

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical Approval

The study was performed under the Declaration of Helsinki and was approved and registered by the Ethics Committee of Çukurova University.

Artificial Intelligence Usage

The authors did not use any artificial intelligence tools in the research, authorship, and/or publication of this article.

References

- Adorni, R., Zanatta, F., D'Addario, M., Atella, F., Costantino, E., Iadecola, C., ... & Steca, P. (2021). Health-Related lifestyle profiles in healthy adults: Associations with sociodemographic indicators, dispositional optimism, and sense of coherence. *Nutrients*, 13(11), 3778. <https://doi.org/10.3390/nu13113778>
- Akın, A. (2015). Öznel iyi olma. A. Akın, & Ü. Akın (Ed.), *Psikolojide güncel kavramlar I: Pozitif psikoloji* (s. 6-10) içinde. Nobel Akademik Yayınları.
- Anlı, G., & Solak, M. Y. F. (2024). İyimserlik bağlamında sosyal ilişkilere ilişkin bir derleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1293288>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling mystery of health*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility. *Social science & medicine* (1982), 37(8), 969-974.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, H., & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *Journal of Social Psychology*, 126(2), 213-226.
- Apers, S., Moons, P., Goossens, E., Luyckx, K., Gewillig, M., Bogaerts, K., ... & i-DETECT investigators. (2013). Sense of coherence and perceived physical health explain the better quality of life in adolescents with congenital heart disease. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 12(5), 475-483. <https://doi.org/10.1177/1474515113477955>
- Applebaum, A. J., Stein, E. M., Lord-Bessen, J., Pessin, H., Rosenfeld, B., & Breitbart, W. (2014). Optimism, social support, and mental health outcomes in patients with advanced cancer. *Psychooncology*, 23, 299–306. <https://doi.org/10.1002/pon.3418>
- Arslan, G., & Yıldırım, M. (2021). Coronavirus stress, meaningful living, optimism, and depressive symptoms: A study of moderated mediation model. *Australian Journal of Psychology*, 73(2), 113-124. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882273>
- Bakır, V. (2022). Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin yaşam doyumuna etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 30-38. <https://doi.org/10.47257/busad.1111205>
- Balcı, S., & Yılmaz, M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54–60.
- Boyd, D. R., Bee, H. L., & Johnson, P. A. (2012). *Lifespan development*. Pearson.
- Cameron, K. (2013). *Pozitif liderlik: Olağanüstü bir performans için stratejiler*. (T. Çekinirer, Çev.). Arıtan Yayınevi.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*. (Ü. Şendilek, Çev.). Kaknus Yayınları.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). The hopeful optimist. *Psychological Inquiry*, 13(4), 288-290. <https://www.jstor.org/stable/1448869>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879–889. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>

- Cengiz, H. (2022). Algılanan sosyal desteğin kariyer kararlılığına etkisinde iyimserliğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 2516-2530. <https://doi.org/10.20491/isarder.2022.1517>
- Cnen, T. W., Chiu, Y. C., & Hsu, Y. (2021). Perception of social support provided by coaches, optimism/pessimism, and psychological well-being: Gender differences and mediating effect models. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(2), 272-280. <https://doi.org/10.1177/1747954120968649>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. (2020). Perceived social support and its effects on changes in the affective and eudaimonic well-being of Chilean university students. *Frontiers in Psychology*, 11, 590513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590513>
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
- Çetinceli, K., & Mücevher, M. H. (2023). Kadın çalışanlarda iş stresinin ve işe yabancılaşmanın umut ve iyimserlik ile olan ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 7(1), 24-43. <https://doi.org/10.31200/makuubd.1240544>
- Çetinkaya, F. F., & F. Korkmaz (2019). Algılanan sosyal destek ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 91-103.
- Dunn, D. S., & Wehmeyer, M. L (2022). Positive psychology and disability: Focusing on intrapersonal strengths. In M. L. Wehmeyer, & D. S. Dunn (Eds.), *The positive psychology of personal factors: Implications for understanding disability* (pp. 15-27). Lexington Books.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Factorial structure, validity, and reliability of the multidimensional scale of perceived social support. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34),45-55.
- Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the Salutogenic Model of health. In Mittelmark M. B., Sagy S., Eriksson, M., Bauer G. F., Pelikan, J. M., Lindstrom, B., & Espnes G. A. (Eds.) *The handbook of salutogenesis*. (pp. 91–96). CH.
- Galatzer-Levy, I. R., & Bonanno, G. A. (2014). Optimism and death: Predicting the course and consequences of depression trajectories in response to heart attack. *Psychological Science*, 25(12), 2177-2188. <https://doi.org/10.1177/0956797614551750>
- Gana, K. (2001). Is sense of coherence a mediator between adversity and psychological well-being in adults? *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*,17(2), 77-83. <https://doi.org/10.1002/smi.882>
- Grevenstein, D., Aguilar-Raab, C., Schweitzer, J., & Bluemke, M. (2016). Through the tunnel, to the light: Why sense of coherence covers and exceeds resilience, optimism, and self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 98, 208-217. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.001>
- Gustavsson-Lilius, M., Julkunen, J., Keskivaara, P., Lipsanen, J., & Hietanen, P. (2012). Predictors of distress in cancer patients and their partners: The role of optimism in the sense of coherence construct. *Psychology & Health*, 27(2), 178–195. <https://doi.org/10.1080/08870446.2010.484064>
- Güngör, A. (2022). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres ve anksiyete arasındaki ilişkinin araştırılması: Yaşamda anlamın ve bütünlük duygusunun seri aracılık rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 275-291. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1026649>

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Ibarra-Rovillard, M. S., & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: Perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 342-352. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.01.005>
- Idan, O., Eriksson, M., Al-Yagon, M., 2016. The salutogenic model: the role of generalized resistance resources. In: Mittelmark, M.B., et al. (Eds.), *The handbook of salutogenesis*. Springer, pp. 57–69.
- İnan, M., Yıldırım, M., Yazan, K. D., & Kurtuldu, T. (2024). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 246-273. <https://doi.org/10.38021/asbid.1444445>
- İraz, R., Arıbaş, A. N. & Özşahin, F. (2021). Algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş ilişkisi: Üniversite öğrencileri örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 363-376. <https://doi.org/10.30692/sisad.930302>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2.Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2011). *Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kase, T., Endo, S., & Oishi, K. (2016). Process linking social support to mental health through a sense of coherence in Japanese university students. *Mental Health & Prevention*, 4(3-4), 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.05.001>
- Kato, Y., Kojima, A., & Hu, C. (2023). Relationships between IKIGAI well-being and motivation for autonomous regulation of eating and exercise for health—included the relevance between sense of coherence and social support. *International Journal of Behavioral Medicine*, 30(3), 376-387. <https://doi.org/10.1007/s12529-022-10098-2>
- Krampe, H., Goerling, U., Spies, C. D., Gerhards, S. K., Enge, S., Salz, A. L., ... & Schnell, T. (2020). Sense of coherence, mental well-being and perceived preoperative hospital and surgery related stress in surgical patients with malignant, benign, and no neoplasms. *BMC psychiatry*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02953-x>
- Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, 85, 134-139. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.006>
- Krok, D. (2022). Sense of coherence and psychological well-being among coronary heart disease patients: a moderated mediation model of affect and meaning in life. *Current Psychology*, 41(7), 4828-4836. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00982-z>
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 23, 1–8. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21119>
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>

- Mosallanejad, L., Peyma, Z. B., & Mahmoodi, Y. (2013). The association between religious attitude and optimism in students of Nursing and Paramedicine Faculty of Jahrom University. *Islam Life Center Health*, 1(4), 27–30.
- Newman, A., Nielsen, I., Smyth, R., & Hirst, G. (2018). Mediating role of psychological capital in the relationship between social support and wellbeing of refugees. *International Migration*, 56(2), 117-132. <https://doi.org/10.1111/imig.12415>
- Pak, M., Akgül-Gök, F., & Özmete, E. (2023). Sosyal hizmet öğrencilerinin iyimserlik eğilimleri ve yaşam doyumu ilişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(2), 489-512. <https://doi.org/10.33417/tsh.1152491>
- Pugliesi, K., & Shook, S. L. (1998). Gender, ethnicity, and network characteristics: Variation in social support resources1. *Sex Roles*, 38(3), 215-238. <https://doi.org/10.1023/A:1018733116398>
- Sagi, L., Bareket-Bojmel, L., Tziner, A., Icekson, T., & Mordoch, T. (2021). Social support and well-being among relocating women: *The mediating roles of resilience and optimism*. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(2), 107-117. <https://doi.org/10.5093/jwop2021a11>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Schaefer, J. A., & Moos, R. H. (1998). The context for posttraumatic growth: Life crises, individual and social resources, and coping. In R. G. Tedeschi, C. L. Park, & L. G. Calhoun (Eds.), *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis* (pp. 99–125). Erlbaum.
- Schaefer, S. K., Sopp, M. R., Fuchs, A., Kotzur, M., Maahs, L., & Michael, T. (2023). The relationship between sense of coherence and mental health problems from childhood to young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 325, 804-816. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.106>
- Scherler, R., & Lajunen, T. (Ed.). (1997). *A comparison of Finnish and Turkish university students on the short form of the sense of coherence scale*. Fifth Congress of European Psychology.
- Schug, C., Morawa, E., Geiser, F., Hiebel, N., Beschoner, P., JergBretzke, L., Albus, C., Weidner, K., Steudte-Schmiedgen, S., Borho, A., Lieb, M., & Erim, Y. (2021). Social support and optimism as protective factors for mental health among 7765 healthcare workers in Germany during the COVID-19 pandemic: Results of the VOICE study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3827. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073827>
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E. P. (1999). The President's Address (Annual Report). *American Psychologist*, 54, 559–562. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.537>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Skärsäter, I., Langius, A., Ågren, H., Häggström, L., & Dencker, K. (2005). Sense of coherence and social support in relation to recovery in first-episode patients with major depression: A one-year prospective study. *International Journal of Mental Health Nursing*, 14(4), 258-264. <https://doi.org/10.1111/j.1440-0979.2005.00390.x>
- Smith, T. W., Ruiz, J. M., Cundiff, J. M., Baron, K. G., & Nealey-Moore, J. B. (2013). Optimism and pessimism in social context: An interpersonal perspective on resilience and risk. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 553-562. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.04.006>

- Solak, M. Y. F., & Anlı, G. (2023). İyimserlik, stres içeren durumlar ve başa çıkma: Bir derleme çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2077-2089. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1282133>
- Söylemez, M., Ahmet, K. A. Y. A., & Tekin, Z. (2023). Adaletin iş ile ilgili tutumlar üzerindeki etkisi: iyimserlik ve dindarlığın rolü. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 18-26. <https://doi.org/10.58588/aru-jfeas.1261643>
- Srensen, T., Klungsyr, O., Kleiner, R., & Klepp, O. M. (2011). Social support and sense of coherence: Independent, shared and interaction relationships with life stress and mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 13(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/14623730.2011.9715648>
- Stensletten, K., Bruvik, F., Espehaug, B., & Drageset, J. (2016). Burden of care, social support, and sense of coherence in elderly caregivers living with individuals with symptoms of dementia. *Dementia*, 15(6), 1422-1435. <https://doi.org/10.1177/1471301214563319>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taş, M. A., & Bektaş, M. (2020). Örgütlerde algılanan sosyal destek ve toksik duygular ilişkisi: İyimserlik ve kötümserliğin aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 83-106. <https://doi.org/10.18037/ausbd.845734>
- Tavakoly-Sany, S. B., Aman, N., Jangi, F., Lael-Monfared, E., Tehrani, H., & Jafari, A. (2023). Quality of life and life satisfaction among university students: Exploring, subjective norms, general health, optimism, and attitude as potential mediators. *Journal of American College Health*, 71(4), 1045-1052. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1920597>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189-214). Oxford University Press.
- Uribe, F. A. R., Espejo, C. A. N., & da Silva Pedroso, J. (2020). Role of optimism in adolescent mental health: A protocol for a systematic review. *BMJ Open*, 10(7), e036177. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2019-036177>
- Wani, M., & Dar, A. A. (2017). Optimism, happiness, and self-esteem among university students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 275-279.
- Wiesmann, U., & Hannich, H. J. (2013). The contribution of resistance resources and sense of coherence to life satisfaction in older age. *Journal of Happiness Studies*, 14, 911-928. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9361-3>
- Wood, A. M., & Johnson, J. (2016). *The Wiley handbook of positive clinical psychology*. Wiley.
- Yalnızca-Yıldırım, S., & Cenkseven-Önder, F. (2023). Sense of coherence and subjective well-being: The mediating role of Hope for college students in Turkey. *Current Psychology*, 42(15), 13061-13072. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02478-w>
- Yıldız, M. C., & Cenkseven-Önder, F. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerde bütünlük duygusu ve psikolojik iyi oluş: İyimserliğin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 432-484. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.929413>
- Yılmaz, M., Aldemir, A., & Çelik, S. B. (2023). İyimserlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması "Revizyon". *Current Perspectives in Social Sciences*, 27(3), 196-202. <https://doi.org/10.5152/JSSI.2023.23418>
- Zhang, Y., Rana, A. M., Bashir, H., Adeel, I., Khokhar, S., & Ding, J. (2023). Can university students' psychological resources stimulate the relationship between entrepreneurial optimism and green entrepreneurial intentions? Moderating role of sustainability orientation. *Sustainability*, 15(8), 6467. <https://doi.org/10.3390/su15086467>

- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zorbaz, S., Mutlu, T., Korkut-Owen, F., & Arıcı-Şahin, F. (2020). Kariyer uyumu ve iyimserliğini arttırmada kariyer yelkenlisi modeline dayalı psiko-eğitim programının etkililiği. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2100-2111. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693258>
- Zou, R., Xu, X., Hong, X., & Yuan, J. (2020). Higher socioeconomic status predicts less risk of depression in adolescence: Serial mediating roles of social support and optimism. *Frontiers in Psychology*, 11, 1955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01955>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Hacı Arif Doğanülkü
adoganulku@cu.edu.tr

Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder
fulyac@gmail.com

Investigation of Eighth-Grade Students' Decisions on Cloning with SEE-SEP Model

Zeynep ÇENGEL, Sakarya University, ORCID ID: 0009-0001-0509-702X

Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Sakarya University, ORCID ID: 0000-0001-8133-312X

Abstract

One of the specific aims of science education is to enable students to make qualified decisions on socioscientific issues they will encounter. This is a requirement of multidimensional scientific literacy and needs to be addressed in science education. The study aims to examine secondary school students' decisions about cloning, a socioscientific issue, through the interaction of six disciplines and three dimensions in the SEE-SEP model. The study group of the research consists of 27 eighth-grade students studying in a public school in the 2023-2024 academic year. In this study, which utilized an instrumental case study design from qualitative research methods, data were collected using the decision-making form for cloning developed by the researchers. In this form, the cloning of endangered animals and human stem cells was discussed, and questions were formed. The data were analyzed using the SEE-SEP model that Chang Rundgren and Rundgren (2010) developed. According to the study's findings, variability was observed in the students' findings when their personal decisions, justifications, and social decisions were analyzed in the context of each text. When information about the cloning of endangered animals was presented, it was determined that students mostly referred to the Environment, Science disciplines and Knowledge, Value dimensions in the SEE-SEP model, and when information about the cloning of human stem cells was presented, it was concluded that they mostly used ethics/morality discipline and knowledge, value dimensions interactively.

Keywords: Cloning, SEE-SEP model, Socioscientific issues



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 93-115
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1514899

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
11.07.2024

[Accepted](#)
27.03.2025

Suggested Citation

Çengel, Z., & Öztuna Kaplan, A. (2025). Investigation of Eighth Grade Students' Decisions on Cloning with SEE-SEP Model. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 93-115. DOI: 10.17679/inuefd.1514899

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Issues that concern both science and society and cause disagreement among scientists are considered socio-scientific issues (Aydın & Kılıç Mocan, 2019; Ratcliffe & Grace, 2003; Sadler, 2004). The teaching of socio-scientific issues is important because it concerns the society. When the 2018 Science Curriculum in Turkey is examined, the importance of future generations making decisions using socio-scientific issues draws attention (MEB, 2018). Cloning is one of the socio-scientific issues. Cloning, the subject of science fiction books and various films, benefits the health field and is not accepted by everyone in terms of ethics. In this case, it has become an issue that causes differences of opinion in society and requires them to make various decisions. Various models have been developed for the decision-making process. One of these models is the SEE-SEP model developed by Chang Rundgren and Rundgren (2010). The SEE-SEP model determines which factors affect students' decision-making situations and consists of six disciplines: Sociology/Culture, Environment, Economy, Science, Ethics/Morality, and Policy. It takes its name from the initials of these disciplines. After giving these sub-dimensions, Chang Rundgren and Rundgren (2010) developed an analysis model that shows that individuals do not only make use of these six disciplines when making decisions and that it depends on a three-dimensional interaction such as 'knowledge, personal experience, and value.'

Purpose

This study aims to reveal the personal decisions, justifications, and social decisions of 8th-grade secondary school students about cloning endangered animals and human stem cells through the interaction of six disciplines and three dimensions in the SEE-SEP model.

Method

It is a qualitative case study in which the decisions of secondary school eighth-grade students on cloning are examined with the SEE-SEP model. It was deemed appropriate to use 'Instrumental Case Study' from case study designs. The study included 37 secondary school eighth-grade students from a public school in Sakarya province. 10 of the 37 participants were not included in the data set because they did not give sufficient and appropriate answers. The study used the Decision-Making Form on Cloning (DMFC) developed by the researchers as the data collection tool. There are two texts in the DMFC. In the first text, the issue of cloning endangered animals and the issue of cloning stem cells are addressed in the second text. The SEE-SEP model developed by Chang Rundgren and Rundgren (2010) was used for data analysis.

Findings

While making personal and social decisions on cloning issues and justifying their decisions, it was observed that the students used the value and knowledge dimensions together and did not apply them to the policy discipline and personal experience dimension. While Science, Environment, and Economics were the disciplines they applied the most in cloning endangered animals, Ethics/Morality was the discipline they applied the most in cloning human stem cells. The disciplines used by the students in their personal and social decisions on cloning endangered animals and in presenting their justifications vary. While they mostly used science in their personal decisions, they used environmental discipline to present their justifications and social decisions. Regarding the cloning of human stem cells, it was observed that there was no difference in the disciplines used in personal and social decisions and justifications.

Discussion & Conclusion

The result of the research shows both similarities and differences with other studies. While applying the Knowledge and Value dimensions shows similarities, the fact that the Personal Experience dimension and the Policy discipline were not applied shows differences. The fact that they did not apply to the discipline of politics may be that the students do not approach the issue politically depending on their age level. The fact that the students mainly refer to the science discipline in cloning endangered animals may be because they make associations with the subjects they have seen in the science course. The fact that Ethics/Morality is the discipline they refer to the most in cloning human stem cells may be because ethical and moral values come to the forefront of health issues. At the same time, it was determined that the interactions of the six disciplines and three dimensions in the SEE-SEP model between the two texts and the students' personal decisions, justifications and social decisions in the context of the texts may create differences according to the views adopted by the students.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Klonlama Konusundaki Kararlarının SEE-SEP Modeli ile İncelenmesi

Zeynep ÇENGEL, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0009-0001-0509-702X

Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8133-312X

Öz

Fen eğitiminin özel amaçlarından biri öğrencilerin karşılaşacakları sosyobilimsel konularda nitelikli kararlar vermelerini sağlamaktır. Bu durum, çok boyutlu bilimsel okuryazarlığın bir gerekliliğidir ve fen eğitiminde ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel bir konu olan klonlama hakkında kararlarını SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimi ile incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 27 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden araçsal durum çalışması deseninden yararlanılan bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Klonlamaya Yönelik Karar Alma Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu formda nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması ve insan kök hücresinin klonlanması konularını içeren iki metin yer almaktadır. Her iki metinden sonra, söz konusu konularla ilgili karar vermeye yönlendiren sorulara yer verilmektedir. Verilerin analizi, Chang Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından geliştirilen SEE-SEP modeli doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, her metin bağlamında kişisel kararlar, gerekçeler ve toplumsal kararlarla ilgili değişkenlik gözlemlenmiştir. Genel olarak, nesli tükenmekte olan hayvanların klonlaması hakkında bilgiler sunulduğunda öğrencilerin karar verme sürecinde en çok SEE-SEP modelinde yer alan Çevre, Fen disiplinleri ile Bilgi, Değer boyutlarına başvurdıkları belirlenmiş, insan kök hücresinin klonlanması hakkında bilgiler sunulduğunda ise öğrencilerin daha çok Etik/Ahlak disiplini ve Bilgi, Değer boyutlarını etkileşimli bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Klonlama, SEE-SEP modeli, Sosyobilimsel konular



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 93-115

DOI
10.17679/inuefd.1514899

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.07.2024

Kabul Tarihi
27.03.2025

Önerilen Atıf

Çengel, Z., & Öztuna Kaplan, A. (2025). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Klonlama Konusundaki Kararlarının SEE-SEP Modeli ile İncelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 93-115. DOI: 10.17679/inuefd.1514899

1. Giriş

İnsanoğlu doğduğu ilk andan itibaren varlığını, etrafında gözlemlediği olayları anlamlandırma ve açıklama çabası içerisinde. Dolayısıyla bilme isteği yüzyıllar geçse dahi bitmeyecek bir süreçtir. Bilme isteği insanları gözlemlemeye, incelemeye ve araştırmaya sevk etmektedir (İlkyaz, 2023). Bu bağlamda bilim, her geçen gün gelişmektedir. Bilimin gelişmesi teknolojiyi, teknolojinin gelişimi de bilimsel çalışmaları etkilemektedir ve bu süreçte bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum ve çevre üzerinde hem olumlu hem olumsuz yönde etkileri olabilmektedir. Örneğin, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin insanların yaşam kalitesini arttırması bu durumun olumlu bir yansımasıyken insanların yaşam kalitesini arttırmak amacıyla çevrenin tüm olanaklarını sınırsız kullanarak ekosistemi etkilemesi olumsuz tarafını oluşturmaktadır (Kayaer, 2013). Bireyleri ikilem içerisine düşüren bu tip gelişmeler her zaman tartışma konusu haline gelmiştir. Fen bilimleri bağlamında bu konular sosyobilimsel konular başlığı altında ele alınmaktadır.

Sosyobilimsel konular hem bilimsel olarak hem de toplumu ilgilendiren, karmaşık ve kesin cevabı olmayan, bilim insanları arasında görüş ayrılıklarına sebep olan konular olarak tanımlanmaktadır (Aydın & Kılıç Mocan, 2019; Ratcliffe & Grace, 2003; Sadler, 2004). Bu konular arasında; küresel ısınma, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), organ bağışı, biyolojik çeşitlilik, üreme teknolojileri, kök hücre çalışmaları, nükleer ve termik santraller, silahlanma, kimyasal ve biyolojik silah kullanımı, radyasyon, aşılar, alternatif ilaçlar, gen terapisi, manyetik alan tedavileri, insan genom projesi ve klonlama gibi toplumu ilgilendiren, ahlaki, politik, çevresel, ekonomik ve bilimsel ikilemler içeren konular yer almaktadır (Aydın & Kılıç Mocan, 2019; Dawson, 2011; Öztürk & Erabdan, 2018; Slesnick, 2004; Topçu, 2015; Topçu, Muğaloğlu & Güven, 2014).

Gelecek nesillerin sosyobilimsel konular hakkında farkındalık sahibi olarak bilinçli kararlar verebilmeleri açısından bu konuların küçük yaşlardan itibaren tüm kademelerdeki öğretim programlarına dahil edilmesi önemlidir. Bu noktada özellikle öğrencilere bu farkındalığın kazandırılabilmesi için ilk akla gelen, bilim ve yaşamla iç içe olan fen bilimleri dersidir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sosyobilimsel konular incelendiğinde nükleer enerji santralleri, GDO, küresel ısınma, organ bağışı, çevresel problemler, alternatif yakıtlar, klonlama gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, ilköğretim öğrencileri ve fen bilgisi öğretmen adayları ile sosyobilimsel konular bağlamında ülkemizde çeşitli çalışmaların yürütüldüğü görülmekle birlikte (Kışoğlu & Keleş, 2018; Kıvanç & Arı, 2019; Sakmen, Genç & Arslan, 2020; Soğukpınar, Karışan & Aktarmış, 2019; Tetik & Cebesoy, 2019; Topaloğlu & Kırıyıcı, 2018; Uçak, Savaran Gencer, Seviş & Usta, 2022) klonlama konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu ve yeterince üzerinde durulmadığı tespit edilmiştir (Deveci & Yıldız, 2022; Kahraman, 2020; Keskin, 2003; Sürmeli & Şahin, 2012; Topçu, Yılmaz Tüzün & Sadler, 2011; Turan & Dervişoğlu, 2022). Oysaki klonlama canlıların veya hücrelerin belirli şartlar altında eşeysiz olarak çoğaltılmasını ele alan yapısı (Panno, 2005), çeşitli film ve bilim kurgu kitaplarında yer alması nedeni ile ortaokul öğrencilerinin ilgilerini çekecek konulardan birisi olarak nitelendirilebilir. Turan ve Dervişoğlu (2022) öğrencilerin klonlama hakkındaki düşüncelerinin kaynağının bilim kurgu kitapları ve sosyal medya olduğunu belirtmiştir. Son dönemde, öğrenciler ve fen bilgisi öğretmen adayları üzerinden klonlama hakkında görüş alma ve algılarını inceleme amacıyla çalışmalar yürütülmüştür (Deveci & Yıldız, 2022; Kahraman, 2020; Turan & Dervişoğlu, 2022). Turan ve Dervişoğlu (2022), öğrencilerin klonlama ile ilgili sunduğu bilgileri değerlendirmiş ve bu konu hakkında bilgi kaynaklarını incelemiştir. Klonlama, özellikle sağlık alanında fayda sağlayabilecek bir yöntemdir. Bunlardan biri ise üremeye yardımcı olmasıdır. Ancak olumsuz yönleri de mevcuttur. Bunlardan en önemlisi, etik olarak herkes tarafından kabul edilmemesidir (Yerdelen, 2014). Bu durum konunun toplumda farklı boyutlarını anlamak için tartışmalara

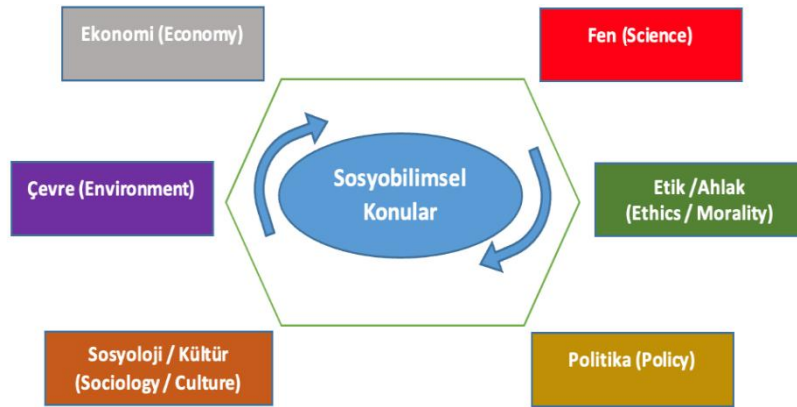
zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda klonlama konusu, içerisinde birçok ikilem durumunu barındırarak bireylerin akıl yürütmeleri ve bilinçli olarak karar vermelerini gerektiren sosyobilimsel bir konudur. Öğrencilerin, fen bilimleri dersi öğretim programının alana özgü becerileri içerisinde de yer alan karar verme becerilerinin geliştirilmesinde sosyobilimsel konular ikircikli doğası sebebi ile rahatlıkla işe koşulabilir. Böylece öğrencilerin toplumu ilgilendiren konularla ilgili karar verme sürecine entelektüel olarak dâhil olmalarına zemin hazırlanır.

Karar verme, insanların içerisinde bulunduğu kaçınılmaz bir yaşam becerisidir (Acıbozlar, 2006) ve günümüzde insanlar herhangi bir şey satın alırken, oy kullanırken kısaca hayatlarını sürdürürken pek çok karar verme durumu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Karar verme becerisinin geliştirilmesi ile, kişisel veya toplumsal meselelerle ilgili kararlar gerektiren seçenekler arasından mantıklı seçimlerin yapılması amaçlanmaktadır (Demiral & Türkmenoğlu, 2018). Bu amaca istinaden karar vermenin aslında bir süreci yansıttığı söylenebilir. Karar verme sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair ise bazı modeller geliştirilmiştir. Alanyazında yer verilen bazı modeller; Carroll ve Johnson (1990) tarafından geliştirilmiş olan normatif model, Saaty (2008) tarafından geliştirilmiş olan analitik hiyerarşi modeli, Beyth-Marom, Austin, Fischhoff, Palmgren ve Jacobs-Quadrel (1993) tarafından geliştirilmiş olan risk ve belirsiz durumlarda karar verme mekanizmaları modeli, Chang Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından geliştirilmiş olan farklı alanları bütüncül olarak değerlendiren SEE-SEP modeli şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde, öğrenciler üzerinde karar verme durumlarına odaklanan daha güncel bir model olması sebebi çalışmada SEE-SEP modeli tercih edilmiştir.

SEE-SEP modeli öğrencilerin karar verme durumlarına hangi faktörlerin etki ettiğini belirlemek için kullanılan ve Sosyoloji/Kültür (Sociology/Culture), Çevre (Environment), Ekonomi (Economy), Fen (Science), Etik/Ahlak (Ethics/Morality) ve Politika (Policy) olarak altı disiplinden oluşan bir modeldir. İsmi bu disiplinlerin baş harfinden almaktadır (Şekil 1).

Şekil 1.

SEE-SEP Modeli (Chang Rundgren & Rundgren, 2010, s.12)



Şekil 1’de belirtilen bu disiplinler Chang Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- **Sosyoloji/Kültür (Sociology/Culture):** Bireyler sosyobilimsel konular hakkında karar verirken toplumdaki tecrübelerinden yani deneyimlerinden yola çıkarlar.
- **Çevre (Environment):** Bireyler sosyobilimsel konular hakkında karar verme sürecinde konunun çevresel olumlu veya olumsuz etkilerini değerlendirerek karar verirler.

- **Ekonomi (Economy):** Bireyler sosyobilimsel konular hakkında karar verirken konunun ekonomi disiplinini değerlendirirler.
- **Fen (Science):** Bireyler sosyobilimsel konularda karar verirken biyoloji, fizik ve kimya gibi disiplinlere dayalı yaklaşımları tercih ederler.
- **Etik/Ahlak (Ethics/Morality):** Bireyler bu disiplinde sosyobilimsel konular hakkında karar verirken konunun etik ve ahlaki boyutunu dikkate alırlar.
- **Politika (Policy):** Sosyobilimsel konular hakkında bazı bireyler mevcut hükümetin anlayışına yönelik kararlar verirler.

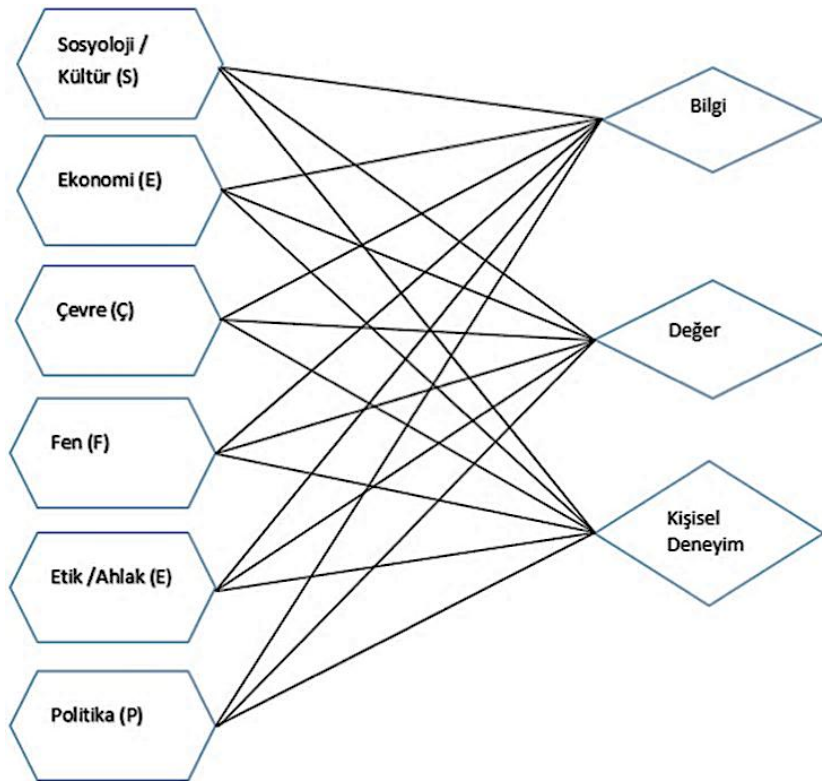
Chang Rundgren ve Rundgren (2010) bu alt boyutları vermesinin ardından bireylerin karar verirken sadece bu altı disiplinden yararlanmadığını düşünerek ‘bilgi, kişisel deneyim ve değer’ gibi üç boyutlu bir etkileşime bağlı olduğunu gösteren bir analiz modeli geliştirmiştir. Bu doğrultuda Chang Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından üç boyut şu şekilde açıklanmıştır;

- **Bilgi:** Bireyler kararlarını sunarken bilimsel bilgi ve kanıtlara dayandırır.
- **Değer:** Bireyler bu boyutta sosyobilimsel konular hakkında karar verirken konunun duyuşsal özelliklerini dikkate alırlar.
- **Kişisel deneyim:** Bireyler sosyobilimsel konular hakkında karar verme sürecinde kendi yaşamışlıklarını göz önünde bulundurlar.

Chang Rundgren ve Rundgren’in (2010) altı disiplin ve üç boyutu ele alarak geliştirdikleri modelde tüm disiplinler ve boyutlar arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2.

SEE-SEP Modelinin Alt Boyutlarının Bilgi, Değer, Kişisel Deneyim Etkileşimlerini Gösteren Analiz Modeli (Chang Rundgren & Rundgren, 2010, s.17).



Şekil 2 incelendiğinde, bu altı disiplinin ayrı ayrı diğer üç boyut ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Bilgi, değer ve kişisel deneyim boyutları, her disiplinle bir araya geldiğinde karar almayı etkileyen kriterleri oluşturan farklı boyutlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum aslında bireylerin karar verirken sadece bir alan üzerinde düşünmediklerini göstermektedir. Bireylerin karar alma süreçlerindeki bu çok boyutluluk, onların toplumu ilgilendiren konulardaki yaklaşımlarının çeşitliliğinin ve farklılığının bir göstergesidir. Chang Rundgren ve Rundgren (2010)'in bu analiz modeli, bireylerin farklı yaklaşımları hakkında bilgi edinilmesini sağlar. Çoklu bakış açısı, sosyobilimsel konularla ilgili karar verilmesinde önemli bir faktördür. Bu sebeple, çoklu bakış açılarının kazanılması için bu model öğretim programlarının, eğitim durumlarının şekillenmesinde eyleme geçilmesinde faydalı olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde karar verme durumları ile sosyobilimsel konuların entegre edilmesine yönelik hem öğrenciler hem de fen bilgisi öğretmen adayları ile SEE-SEP modeli ile ilgili çeşitli çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen Karışan ve Cebesoy'un (2021) çalışmasında katılımcıların gen tedavisi ve preimplantasyon genetik tanımlar hakkındaki karar gerekçelerinde Etik ve Fen disiplinlerinin ağırlıklı olduğu, aynı zamanda Politika, Sosyoloji ve Ekonomi disiplinlerinin daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cebesoy ve Chang Rundgren'un (2023) çalışmasında ise kürtaj konusuna yer verilmiş ve öğretmen adaylarının kararlarında en fazla kullandıkları disiplin Etik/Ahlak disiplini olmuştur. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda ise Christenson, Rundgren ve Höglund (2012) çalışmasında küresel ısınma, GDO, nükleer enerji ve tüketim konuları ele alınmış, bu konularda öğrencilerin değer boyutuna daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akkaş'ın (2018) çalışmasında, öğrencilerin gen düzenleme yöntemi konusuyla ilgili başvurdıkları karar gerekçelerinde %35 oranında Fen/Değer (FD), %27 oranında Etik/Değer (EhD), %21 oranında Fen/Bilgi (FB), %8 oranlarında Sosyoloji/Değer (SD) ile Etik/Bilgi (EhB) yer aldığı ifade edilmiştir. En çok kullanılan Fen ve Etik disiplini iken boyutun Değer ve Bilgi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gün Şahin'in (2022) çalışmasında ise öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları konusunda karar verirken Çevre ve Ekonomi disiplinlerine başvurdıkları ancak Etik disiplinine başvurmadıkları görülmüştür. SEE-SEP modelindeki Değer ve Kişisel deneyim boyutlarını daha az içerdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan incelemeler doğrultusunda, alanyazında ülkemizde ortaokul öğrencilerinin klonlama konusuyla ilgili karar verme süreçlerinin SEE-SEP modeli ile incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yürütülen bu çalışma ile ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin klonlama konusundaki karar verme biçimleri SEE-SEP modeli doğrultusunda incelenerek alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin karar verme süreçlerinin bileşenleri hakkında fikir sahibi olunarak üst düzey ve çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesine kaynaklık edecek bulgular ortaya çıkarılacaktır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel bir konu olan klonlama hakkındaki kararlarının SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimi ile incelenmesidir. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması hakkındaki kişisel kararları, gerekçeleri ve toplumsal kararlarında SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimi nasıldır?
2. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin insan kök hücresinin klonlanması hakkındaki kişisel kararları, gerekçeleri ve toplumsal kararlarında SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimi nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada alanyazındaki benzer çalışmalarda yapılan genellemelerden farklı olarak ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin klonlama konusundaki kararlarının SEE-SEP modelindeki hangi disiplin ve boyutları ele alındığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, durum çalışmaları desenleri arasından “Araçsal Durum Çalışması” kullanılması uygun görülmüştür. Araçsal durum çalışması, bir konunun anlaşılmasını sağlamak veya genellemeyi yeniden ele almak amacıyla kullanılmaktadır (Stake, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya’da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 37 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılması uygun görülmüştür. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacı araştırmasında erişimi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2021). 37 öğrenci arasından, bazı soruları cevaplamamaları ve verdikleri cevapların konudan bağımsız ifadeler içermesi nedeniyle 10 öğrenci veri setine dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla çalışma, 27 gönüllü katılımcı ile gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin gizliliğini sağlamak adına Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö27 şeklinde kodlar verilerek sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Klonlamaya Yönelik Karar Alma Formu (KYKAF) kullanılmıştır. Metin dilinin açık dille ifade edilip edilmediği, öğrenci seviyesine, amaca ve kapsam geçerliliğine uygunluğu açısından fen bilimleri eğitimi alanında görev yapan üç fen eğitimcisi alan uzmanından görüş alınmış ve metin üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

KYKAF içerisinde iki metin yer almaktadır. Birinci metinde nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması konusunda iki kardeşten biri klonlamanın olumlu diğeri olumsuz yönlerini savunmaktadır. Bu metin bağlamında dört açık uçlu soru yer almaktadır. Birinci soruda öğrencilerden hangi kardeşin görüşüne katıldıkları, ikinci soruda hayvanların klonlaması hakkında karşıt görüşe sahip arkadaşının gerekçelerinin neler olabileceği, üçüncü soruda ikinci soru bağlamında arkadaşının düşüncelerine karşılık kendi fikirlerini savunmak için nasıl açıklama yapacakları ve dördüncü soruda ise Tarım ve Orman Bakanlığı’nda çalışan biri olmalarını hayal etmeleri sağlanarak ülkemizde klonlama hakkında karar vermeleri beklenmektedir. İkinci metinde, klonlama yolu ile kök hücre üretiminin başladığı ve bu süreçte elde edilen klonlanmış kök hücrelerin olumlu ve olumsuz yönleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, metne dayalı dört açık uçlu soru yönlendirilmiştir. Öğrencilerden birinci soruda ülkemizde insan embriyosu üzerinde yapılan kök hücre çalışmalarının yasaklandığı belirtilmiş ve bu yasağın kaldırılmasını isteyip istemedikleri, ikinci soruda birinci soru bağlamında verilen cevaba katılmayan arkadaşının gerekçelerinin neler olabileceği, üçüncü soruda kendinden farklı düşünen arkadaşının düşüncelerine karşılık kendi fikirlerini savunmak için nasıl bir açıklama yapacakları, dördüncü soruda ise Sağlık Bakanlığı’nda görevli bir karar verici olmalarını hayal etmeleri sağlanarak insan embriyosu üzerinde yapılan kök hücre çalışmalarını destekleyip desteklemedikleri hakkındaki kararlarının neler olduğunu yazmaları istenmiştir. Her iki metin altında yer alan sorulardan birinci soru kişisel kararlarını, ikinci ve üçüncü sorular gerekçelerini, dördüncü soru ise toplumsal kararlarını incelemek amacıyla yapılandırılmıştır.

Bu metinlerin hazırlanma sürecinde yer verilen bilgiler ve yöneltilen sorularda SEE-SEP modelinde yer alan disiplin ve boyutlar dikkate alınmıştır. Verilecek cevapların bu disiplin ve boyutlara uygun olması amaçlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Fen Bilimleri dersi kapsamında “Klonlamaya Yönelik Karar Alma Formu” devlete bağlı bir ortaokulda yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama aracı renkli çoğaltılıp katılımcılara basılı olarak verilmiştir. Öğrenci katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş, araştırmanın konusu açıklanarak öğrencilerden verilen metinleri bireysel şekilde okumaları ve altında yer alan açık uçlu soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermeleri için 40 dakika süre verildikten sonra ilgili dokümanlar toplanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde Chang Rundgren ve Rundgren (2010) tarafından geliştirilen SEE-SEP modeli kullanılmıştır. Bu modele göre sosyobilimsel konularda karar verme süreçlerinde bireyler üzerinde altı disiplinle (Sosyoloji/Kültür, Çevre, Ekonomi, Bilim, Etik/Ahlak ve Politika) birlikte üç boyutun (Bilgi, Değer ve Kişisel deneyim) etkileşimleri ortaya konulur. Bireyler karar verme durumlarında bir veya birkaç disiplin kullanırken bazı disiplinleri hiç kullanmayabilirler (Chang Rundgren & Rundgren, 2010).

Verilerin analizi sürecinde SEE-SEP modeli çerçevesindeki kavramlar temel alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Buna göre SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun yer aldığı kodlamalar Çizelge 1’de belirtilmiştir:

Çizelge 1.

SEE-SEP modeli karar alma kodları

Boyutlar Disiplinler	Bilgi (B)	Değer (D)	Kişisel Deneyim (Kd)
Sosyoloji/Kültür (S)	SB	SD	SKd
Çevre (Ç)	ÇB	ÇD	ÇKd
Ekonomi (E)	EB	ED	EKd
Fen (F)	FB	FD	FKd
Etik/Ahlak (Eh)	EhB	EhD	EhKd
Politika (P)	PB	PD	PKd

KYKAF ile ilgili öğrencilerin cevapları detaylı bir şekilde okunmuştur. Veri seti hakkında genel bir anlayış kazandıktan sonra açık uçlu sorulara verilen cevaplar SEE-SEP modeli içerisinde yer alan kodlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Veri analizi için SEE-SEP modeli içindeki boyutların disiplinlerle etkileşimini daha anlaşılır kılmak adına ve çevresel konuların önemli bir rol oynaması sebebiyle Çevre disiplini ile boyutların etkileşimine ilişkin değerlendirmelerin nasıl gerçekleştirildiğine dair örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Çevre/Bilgi (ÇB): “Nesli tükenmekte olan canlıların azalması çevreye zarar verebilir ve böylelikle besin zincirinin bozulmasına yol açabilir.” Verilen örnekte olduğu gibi cevaplarda çevre ile ilgili bilgiye dayalı açıklamalar var ise ÇB kodu ile kodlanmıştır.

Çevre/Değer (ÇD): “Çevremizi koruyarak nesli tükenmekte olan canlıları tekrar hayata kazandırmamız doğa için güzel olur.” Çevre konuları örnekte olduğu gibi öğrencinin kendi düşüncelerine ve değerlerine dayandırılmışsa ÇD ile kodlanmıştır.

Çevre/Kişisel Deneyim (ÇKd): “Klonlamanın çevreye zararlı ve anlamsız olduğunu düşünüyordum. Ancak en sevdiğim kedimin türünün nesli tükenmek üzereydi ve klonlama yoluyla çoğaltıldı. Bu da benim fikrimin değişmesine sebep oldu.” Örnekte görüldüğü gibi

öğrenci kendi kişisel deneyimleri üzerinden açıklamalarda bulunmuşsa ÇKd olarak kodlama yapılmıştır.

Yorumlamakta zorlanılan kısımlarda araştırmacılar tarafından fikir birliği sağlanmıştır. Yapılan kodlamaların ardından öğrencilerin klonlama konusu ile ilgili kişisel kararları, gerekçeleri, toplumsal kararlarında SEE-SEP modelindeki hangi disiplin ve boyut etkileşimini temel aldığı veya hangi disiplinlerin kullanılıp kullanılmadığı analiz edilmiştir. Bu bağlamda, veriler öğrencilerin kişisel kararları, gerekçeleri ve toplumsal kararları olmak üzere üç boyutta ayrı olarak SEE-SEP modeline göre analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek örneklendirmeler yapılmıştır.

2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında Gruba ve Lincoln'in (1982) önerdiği yöntemlerden biri olan uzman görüşünün alınması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında fen eğitimi alanında üç uzmandan görüş alınmış ve veri toplama aracı üzerinde iyileştirilmeler yapılmıştır.

Gruba ve Lincoln'e (1982) göre nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için araştırma sürecinin net ve açık dille ifade edilmesi; aynı zamanda betimlenmesi gerekmektedir. Araştırma sürecinde veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi basamakları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Veri analizi kısmında SEE-SEP modeline göre verilerin nasıl kodlanacağı hakkında açıklamalar yapılmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin KYKAF'da yer alan nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması ve tedavi amaçlı insan kök hücresi klonlanması konularına ilişkin kararlarının analiz sonuçları, ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin Nesli Tükenmekte Olan Hayvanların Klonlanmasına Yönelik Kararlarına İlişkin Bulgular

KYKAF içerisinde yer alan nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması konusuna yönelik açık uçlu sorulara verilen cevaplar, SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimine göre analiz edilmiştir. Nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasına yönelik öğrencilerin klonlamada SEE-SEP modeline göre kişisel kararları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Klonlamada SEE-SEP Modeline Göre Kişisel Kararları

SEE-SEP Modeli Karar Alma Kodları	Öğrenciler	Sıklık
FB	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21, Ö24, Ö25, Ö27	12
ÇB	Ö5, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö25	6
ÇD	Ö2, Ö3, Ö9, Ö14, Ö26, Ö27	6
EB	Ö1, Ö3, Ö4, Ö26, Ö27	5
EhD	Ö6, Ö13	2
FD	Ö21	1
ED	Ö19	1
EhB	Ö1	1

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması konusunda kişisel kararlarını özellikle genetik bozukluklar gibi fen kavramlarını kullandıkları bilimsel bilgiye dayandırarak verdiği görülmektedir:

Ö7: “Elif’in dediği gibi klonlama genetik bozukluklara, genetik çeşitliliklere sebep olabildiği için ben Elif diyorum. (FB)”

Diğer öğrencilerin çoğunluğu ise kararlarında Çevre disiplinine yer vermiş ve içlerinden bir kısmının bilimsel bilgiye dayandığı, diğer kısmının duyuşsal anlamda kararlar aldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Çevre/Bilgi (ÇB) ve Çevre/Değer (ÇD) etkileşimlerini ortaya koymaktadır:

Ö15: “Ben Mete’nin dediğine katılıyorum çünkü böylece nesli tükenmekte olan hayvanların sayısı artacak ve nesli tükenmeyecek. (ÇB)”

Ö9: “Elif’e katılıyorum çünkü klonlanan canlıların kısa hayat yaşamaları yerine çevremizi koruyarak canlıların doğal üremesini sağlamalıyız. (ÇD)”

Ayrıca, dikkat çekici bir şekilde öğrencilerin bir kısmının Ekonomi ve Çevre disiplinini aynı anda kullandığı gözlemlenmiştir:

Ö3: “İkisi de haklı fakat Elif’in dediği doğru nesli tükenen hayvanların tekrar hayata kazandırılması güzel (ÇD) fakat hem pahalı bir iş hem de az yaşarlar. (EB)”

Ö19: “Elif’in söylediğine katılıyorum çünkü klonlama gibi maliyetli bir iş yapmak (ED) aynı zamanda canlının yaşam süresini kısaltmak yerine insanları bilinçlendirip çevre kirliliğini önleyebiliriz. (ÇB)”

Cevaplarda Etik/Ahlak disiplinine yönelik bulgulara yer almaktadır. Ancak, bir öğrencinin verdiği cevap günümüzdeki sorunu yansıttığından önem taşımaktadır:

Ö6: “Elif’e katılıyorum çünkü hayvanlar klonlandığı zaman hayvanlara duyulan ihtiyaç azalacak ve zaten hayvanlara kötü davranılırken daha kötü davranılmaya hatta hiç önemsenmemeye başlanacaktır. (EhD)”

Öğrencilerin cevaplarında Sosyoloji, Politika disiplinine ve Kişisel deneyim boyutuna rastlanmadığı görülmektedir.

Nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasına yönelik öğrencilerin klonlamada SEE-SEP modeline göre gerekçeleri, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Klonlamada SEE-SEP Modeline Göre Gerekçeleri

SEE-SEP Modeli Karar Alma Kodları	Öğrenciler	Sıklık
ÇB	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö21, Ö22, Ö27	12
ÇD	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö17, Ö18, Ö20, Ö24, Ö25	11
FB	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö26	10
EhD	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö23	7
EB	Ö1, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27	5
EhB	Ö18, Ö21, Ö27	3
ED	Ö3, Ö19	2
SD	Ö7, Ö12	2
FD	Ö8, Ö24	1

Tablo 2’e göre, öğrenciler nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasıyla ilgili gerekçelerini sunarken, özellikle nesli tükenmekte olan hayvanların çoğalmasını isteme gibi bileşenlere vurgu yaptıkları için Çevre/Bilgi (ÇB) etkileşimine ağırlık verilmiştir:

Ö3: “Nesli tükenen hayvanların hayata geri kazandırılmasını mantıklı ve güzel bulduğu için olabilir. (ÇB)”

Gerekçelerini sunarken etik ve ahlaki açıdan değerlendirme yaparak ve çevresel konuları ele alarak duygularını ifade eden öğrenciler de görülmektedir. Bu bağlamda bir diğer vurgu yapılan karar alma kodları ise Çevre ve Etik/Ahlak disiplinin Değer boyutu ile etkileşimidir:

Ö24: “Klonlama hakkında benimle farklı bir düşüncede olan arkadaşımın düşüncesine saygı duyarım, ona klonlama olmasa çoğu hayvanın neslinin tükeneceğini anlatırım. (ÇD)”

Ö6: “Klonlama olursa hayvanların bu durumdan daha çok zarar göreceklerini, onların iyiliğini isteyerek daha kötü olmalarına sebep olacağını anlatırım. (EhD)”

Öğrencilerin en çok başvurdukları bir diğer etkileşim ise Fen/Bilgi (FB) etkileşimi olmuştur. Bu etkileşime yönelik öğrenciler gerekçelerini sunarken klonlama sonucunda genetik çeşitliliğin azalacağını ifade etmişlerdir:

Ö4: “DNA’da gende bir bozukluk varsa klonlamada klonlanan canlıda o bozukluk olacağı genetik çeşitlilikte azalma olur. (FB)”

Aynı zamanda, bir öğrenci Ekonomi ve Etik/Ahlak disiplinlerini bilimsel kanıtlara dayandırarak, Ekonomi/Bilgi (EB), Etik/Bilgi (EhB) etkileşimlerini tek bir gerekçe içerisinde birleştirmiştir:

Ö27: “Ömürleri kısa olur. Sağlıklı olmama durumu, başarısız olma durumu (EhB) ve maliyet durumu vardır. (EB)”

Diğer önemli bulgular arasında öğrencilerin Sosyoloji, Ekonomi ve Fen disiplinlerini Değer boyutuyla etkileşim haline getirmesi gözlemlenmektedir:

Ö3: “Boşuna para harcamaya gerek yok. Zaten az yaşayacak başka ihtiyaçlarımızın giderilmesi daha mantıklı. (ED)”

Ö7: “Yaşasa ne değişecek yaşamasa ne değişecek, yaşam süreleri nasıl olsa kısa. (SD)”

Ö8: “Klonlama bazı olaylarda işimize yarayabilir ancak genellikle genetik bozukluklara ve çeşitliliğin azalmasına neden oluyor. (FD)”

Özellikle “Ö7” kodlu öğrencinin karar alma gerekçesini sunarken kültürünü net bir şekilde yansıttığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin karar alma gerekçelerini sunarken ise Sosyoloji/Bilgi (SB), Politika disiplinine ve Kişisel deneyim boyutuna yönelik kararlar almamaları da dikkat çekmektedir.

Nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasına yönelik öğrencilerin klonlamada SEE-SEP modeline göre toplumsal kararları, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Öğrencilerin Klonlamada SEE-SEP Modeline Göre Toplumsal Kararları*

SEE-SEP Modeli Karar Alma Kodları	Öğrenciler	Sıklık
ÇD	Ö1, Ö6, Ö9, Ö21, Ö23	5
FD	Ö7, Ö11, Ö16	3
SD	Ö3, Ö12	2
EhB	Ö4, Ö18	2
EhD	Ö21	1
ÇB	Ö15	1
EB	Ö2	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması konusunda toplumsal bir karar alırken, çevrenin olumlu ve olumsuz yönlerini duyuşsal açıdan değerlendirmiş ve en fazla Çevre/Değer (ÇD) etkileşimine başvurmuşlardır. Bir başka deyişle çevresel konulara yönelik hissiyatlarını, sahip oldukları değer sistemine göre yansıtmışlardır:

Ö9: “Çevreyi kirletenlere belirli cezalar koyar. Böylelikle hem çevre kirlenmez hemde klonlamaya gerek kalmaz. (ÇD)”

Ö23: “Ben açıkçası izin verirdim dediğim gibi nesli tükenen hayvanlar en azından biraz çoğalırdı. (ÇD)”

Diğer öğrencilerin çoğunluğunun ise fen disipliniinde yer alan kavramları duyuşsal açıdan değerlendirerek Fen/Değer (FD) etkileşimine başvurduğu gözlemlenmiştir:

Ö7: “Ben olsam klonlama olmasın hayvanlar hemen ölmesin genetikleri bozulmasın diye hayır derdim. (FD)”

Bazı öğrenciler, karar alırken toplumdaki tecrübelerinden yararlanarak duyuşsal açıdan değerlendirme yapmışlardır. Bu süreçte Sosyoloji/Değer (SD) etkileşimine başvurmuşlardır. Aynı zamanda etik ve ahlaki, çevre ve ekonomik konuları bilimsel bilgi ve kanıtlara dayandırarak Etik/Bilgi (EhB), Çevre/Bilgi (ÇB), Ekonomi/Bilgi (EB) etkileşimlerini kullanmışlardır:

Ö3: “Şahsen olmasını istemezdim. Onun yerine başka ihtiyaçlarımız için uğraşırdım. (SD)”

Ö4: “Tabi ki de illaki iyi yönleri var. Fakat karar verirken iyi sonucu değil en kötü sonuca kadar düşünüp klonlamayı yasakladım. (EhB)”

Ö15: “Ben olsam yapılmasına izin verirdim çünkü canlıların sayısı artardı ve bu doğa için iyi olurdu. (ÇB)”

Ö2: “Hayvan klonlanmasını istemezdim. Çünkü inekler gibi hayvanların daha çok olmasına ve süt ürünleri ile et fiyatı üzerindeki büyük değişiklik ekonomiyi bozabilir. (EB)”

Bir diğer önemli görülen bulgu ise bir öğrencinin toplumsal kararlar verirken, tek bir ifade de Etik/Değer (EhD) ve Çevre/Değer (ÇD) etkileşimine başvurmasıdır:

Ö21: “Klonlama işleminin deneyleri hayvanlar üzerinde olumsuz etkiler bırakacağından veya onlara bir bakımdan eziyet edeceğinden (EhD) ve ekolojik sistemin bozulabileceğinden böyle bir şey istemezdim. (ÇD)”

Ancak, öğrencilerin kararlarında Sosyoloji/Bilgi (SB), Ekonomi/Değer (ED) ve Fen/Bilgi (FB) etkileşimlerine, Politika disiplinine ve Kişisel deneyim boyutuna dair herhangi bir cevaba rastlanmamıştır.

3.2. Öğrencilerin İnsan Kök Hücresinin Klonlanmasına Yönelik Kararlarına İlişkin Bulgular

KYKAF içerisinde yer alan tedavi amaçlı insan kök hücresinin klonlama konusuna yönelik açık uçlu sorulara verilen cevaplar, SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimine göre analiz edilmiştir. İnsan kök hücresinin klonlanmasına yönelik öğrencilerin klonlamada SEE-SEP modeline göre kişisel kararları, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Klonlamada SEE-SEP Modeline Göre Kişisel Kararları

SEE-SEP Modeli Karar Alma Kodları	Öğrenciler	Sıklık
EhB	Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	10
EhD	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö25	10
FD	Ö2, Ö21	2
SB	Ö26	1
ÇB	Ö21	1
FB	Ö26	1

Tablo 4'ün incelenmesi sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun insan kök hücresinin klonlanması konusundaki kişisel kararlarını Etik/Ahlak (Eh) disiplini esas alarak belirlediği gözlemlenmiştir. Ancak dikkat çekici bir şekilde, bu öğrencilerin yarısının bu disiplinin etkileşiminden duyuşsal anlamda düşünerek Değer boyutuna odaklanmış, diğer yarısı ise bilimsel bilgiye dayanarak Bilgi boyutuna odaklandığı gözlemlenmiştir:

Ö5: “Bence iyi sonuçlara yol açıyor fakat yanlış bir hata yapıp insanlara daha kötü bir hastalık yayılırsa kötü sonuçlara yol açar. Bu yüzden yasak kaldırılmasın bence. (EhB)”

Ö11: “Bence yasak kaldırılmalı ve sadece sağlık alanında kullanılmasına izin verilmelidir. Böylece kalp hastalıkları, parkinson hastalığı, omurilik zedelenmeleri gibi hastalıkların geçirilmesi mümkün olabilir. (EhB)”

Ö4: “Bence yasak kaldırılmamalı çünkü sağlıklı olmayan birisini yasal yollarla klonlarsa akıl almaz bir hâl alır. (EhD)”

Ö14: “Kaldırılmamalı örneğin Kıvanç Tatlıtuğ’u klonladılar klonu adam öldürdü. Polisler parmak izini alınca asıl Kıvanç Tatlıtuğ’yu suçlayıp hapse atarlar. Klonu suçu işlemeye devam eder. (EhD)”

Diğer öğrencilerin ise Fen/Değer (FD) ve Çevre/Bilgi (ÇB) etkileşimine başvurduğu ancak bir öğrencinin tek bir ifade de iki karar alma boyutunu kullandığı gözlemlenmiştir:

Ö21: “Bence kaldırılmamalı. İnsanların genetiğiyle oynayıp gen yapılarını bozmaları doğru değildir. (FD) Ayrıca insan nüfusunun çokluğu daha çok hammadde kullanımını arttıracak ve dünya kaynakları azalacak. (ÇB)”

Buna benzer bir diğer bulgu ise bir öğrencinin kişisel karar alırken Fen ve sosyoloji/Kültür disiplinlerinin Bilgi boyutu etkileşimlerine aynı cümlede başvurmasıdır:

Ö26: “Kaldırılmalıdır çünkü bazı hastalıkların çözümü kök hücre çalışması ile oluyor. (SB) (FB)”

Öğrencilerin kararlarında Çevre/Değer (ÇD) etkileşimine, Politika, Ekonomi disiplinlerine ve Kişisel deneyim boyutuna dair vurgu yapılmamıştır. Bu durum, öğrencilerin daha çok sağlık, genetik bozukluklar, çevresel kaygılar gibi faktörlere odaklandığını ve buna yönelik kararlar almış olabileceklerini göstermektedir.

İnsan kök hücresinin klonlanmasına yönelik öğrencilerin klonlamada SEE-SEP modeline göre gerekçeleri, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Klonlamada SEE-SEP Modeline Göre Gerekçeleri

SEE-SEP Modeli Karar Alma Kodları	Öğrenciler	Sıklık
EhB	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26, Ö27	15
EhD	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22	8
SB	Ö6, Ö16	2
ÇD	Ö1, Ö6	2
FB	Ö13, Ö25	2
ÇB	Ö26	1
SD	Ö2	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun insan kök hücresi klonlanması konusunda gerekçelerini sunarken insanların hastalıklara yakalanabileceğini ifade ettikleri ve bunu Bilgi boyutuna dayandırdıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle etik ve ahlaki açıdan bilgiye dayanarak Etik/Bilgi (EhB) etkileşimini kullandıkları gözlemlenmiştir:

Ö18: “Hayır diyebilir. Çünkü ona göre hastalıkları geçirmesi çok büyük bir artı olabilir. (EhB)”

Ö26: “Klonlananlar akciğer enfeksiyonu ya da eklem hastalıklarına yakalanabilir. (EhB)”

Aynı şekilde, öğrencilerin çoğunluğunun gerekçelerini sunarken insanların hastalıklara yakalanabileceği ifadesini kullandığı, ancak duyuşsal açıdan değerlendirerek Değer boyutu ile Etik/Ahlak disiplininin etkileşimine yer verdikleri görülmektedir:

Ö18: “Sizin düşüncelerinizde bir yerde doğru fakat kötü yanı insan kökünün değilse insanın klonlanıp kötü şeylere sonuç çıkarabilecek olması. (EhD)”

Öğrenciler gerekçelerini sunarken Etik/Bilgi (EhB) ve Etik/Değer (EhD) etkileşimlerinin yanı sıra Fen, Sosyoloji ve Çevre disiplinlerine de yer vermişler ve bunları hem bilimsel bilgiyle hem de duyuşsal açıdan etkileşim haline getirmişlerdir. Ancak, bulgular arasında Fen/Değer (FD) etkileşimine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Özellikle, bir öğrencinin kişisel değerlerinin, sosyal yapılanmasının ve kültürel arka planının karar alma sürecine etki ettiğini gösteren bir ifade dikkat çekmektedir:

Ö2: “Cahiliye Döneminde değiliz. Kölelik kalktı ve geri gelmemelidir. Hele de içinde benimle tıpatıp aynı insanlar varsa. (SD)”

İncelenen bulgular çerçevesinde öğrencilerin gerekçelerini sunarken Politika disiplinine ve Kişisel deneyim boyutuna ise yer vermediği görülmektedir.

İnsan kök hücresinin klonlanmasına yönelik öğrencilerin klonlamada SEE-SEP modeline göre toplumsal kararları, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Öğrencilerin Klonlamada SEE-SEP Modeline Göre Toplumsal Kararları*

SEE-SEP Modeli Karar Alma Kodları	Öğrenciler	Sıklık
EhB	Ö7, Ö9, Ö12, Ö17, Ö18, Ö26, Ö27	7
EhD	Ö3, Ö8, Ö14, Ö15, Ö19, Ö25	5
SD	Ö1, Ö2	2
FB	Ö11, Ö20	2
SB	Ö6	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin insan kök hücresinin klonlanması konusunda kişisel karar verirken ve gerekçelerini sunarken Etik/Ahlak disiplinine başvurdıkları gibi toplumsal karar verirken ise en fazla Etik/Ahlak disiplinini ön plana aldıkları görülmüştür. Ancak, etkileşimlerden en fazla ağırlık verdikleri boyut ise Bilgi boyutu olmuştur:

Ö27: “Hayır. İnsanlarda zararlı hastalıklara yol açabilir. (EhB)”

Ö12: “Desteklerim, kök hücrelerin sayesinde kalp rahatsızlıkları gibi hastalıkları önleyebilir. (EhB)”

Ö3: “Hayır desteklemezdim. İnsanları klonlayıp kötü amaçlar için kullanabilirler. Bunu engellemek için yasağın devam etmesi lazım. (EhD)”

Ö18: “İnsan klonlama sağlık dışında olmadığı sürece kabul ederdim. Çünkü insan klonlaması yapıp yanlış sonuçlar doğurabilir. (EhD)”

Öğrenciler hastalıkların yayılması ve kötü amaçlar için kullanımı gibi açıklamalar yaparak Etik/Ahlak disiplinine vurgu yaptıkları gibi, toplumdaki tecrübelerinden yola çıkarak yorumlamasıyla Sosyoloji/Kültür disiplinini kullandıkları gözlemlenmiştir:

Ö1: “Hastalıkların yayılmasına izin verilmez. Desteklemezdim. Gerekli önlemler alınarak yapılırsa olabilir. (SD)”

Ö6: “Desteklemezdim çünkü gereksiz bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Zaten insanlar üreyebilen canlılar klonlamaya gerek yok. (SB)”

Öğrencilerin bir diğer ele aldığı disiplin Fen disiplini olmuştur. Ancak, sadece bilgiye dayandırılmış olup sadece Fen/Bilgi (FB) etkileşimlerine vurgu yapmışlardır:

Ö11: “Evet desteklerdim çünkü kalp hastalıkları, parkinson hastalığı, omurilik zedelenmeleri ve diğer ağır tıbbi sorunlardan dolayı hasar görmüş hücrelerin yenilenmesi mümkün olabilir. (FB)”

Toplumsal karar alma süreçlerinde, nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması konusundan farklı olarak Fen/Değer (FD) etkileşimine, Çevre, Ekonomi disiplinlerine ve benzer şekilde ise Politika disiplini ve Kişisel deneyim boyutuna dair bulgulara rastlanmamıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin klonlama konularına yönelik kişisel kararları, gerekçeleri ve toplumsal kararlarının SEE-SEP modeli ile incelendiği bu araştırmada katılımcıların karar verme süreçlerinde Bilgi ve Değer boyutlarını ortak olarak kullanmaları dikkat çekici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. KYKAF içerisindeki iki metin çerçevesinde nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasıyla ilgili bilgilerin yer aldığı metinde öğrenciler kişisel karar verirken, kararlarını gerekçelendirirken ve toplumsal karar alırken nesli tükenmekte olan hayvanların çoğaltılması, doğanın korunması ve hayvanların genetiklerinin

bozulmaması gibi kavramlara vurgu yapmışlardır. Bu ifadelerin kullanımı, Çevre ve Fen disiplinleriyle ilişkilendirilirken aynı zamanda duyuşsal yönlerin ve bilimsel bilginin vurgulanması Değer ve Bilgi boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Gün Şahin (2022), yenilenebilir enerji kaynakları konusuna yönelik ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin kararlarında Çevre disiplinine ağırlık verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yaş düzeyleri gibi sonuçlar arasında da benzerlik bulunmaktadır. Bu da ortaokul öğrencilerinin konu bağlamında çevreye olan olumlu ve olumsuz etkileri fark edebileceklerini ve kararlarını bu yönde sunabileceklerini gösterebilir. Akkaş'ın (2018) yürüttüğü çalışmada ise öğrencilerin gen düzenleme yöntemi konusuyla ilgili karar verme sürecinde en fazla kullandıkları disiplin fen olmuştur. Nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması hakkında öğrencilerin kararları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin fen disiplinine başvurmaları, fen bilimleri dersinde görmüş oldukları konular ile ilişkilendirme yapmalarından kaynaklı olabilir. Fen bilgisi öğretmen adayları ile Karışan ve Cebesoy'un (2021) yürüttüğü çalışmada ise en fazla kullanılan disiplinler arasında fen yer almaktadır. Yaş düzeyi farklılık gösterse de benzer sonuçların elde edilmesi dikkat çekici olmuştur. Bunun nedeni ise araştırmalarda ele alınan kavramların Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan kavramlar olması olabilir. Aynı zamanda, bu durum algıda seçicilik olarak da ifade edilebilir.

İnsan kök hücresinin klonlanması hakkında bilgilerin sunulduğu metinde, öğrenciler kişisel karar verirken, kararlarını gerekçelendirirken ve toplumsal karar alırken daha çok konuyu etik açıdan değerlendirdikleri görülmüştür. Bu değerlendirmede Etik/Ahlak disiplini ile Değer ve Bilgi boyutu etkileşim halindedir. Verdikleri yanıtlarda, bu uygulamanın zararlı hastalıklara aynı zamanda sonunda ölümlere yol açabileceğini ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan Karışan ve Cebesoy'un (2021) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü gen tedavisi ve preimplantasyon genetik tanımlar hakkında karar alma çalışması ile Cebesoy ve Chang Rundgren (2023) çalışmasında kürtaj konusu hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının karar alma süreçlerinde en fazla başvurdukları disiplinler arasında Etik/Ahlak disiplininin yer alması, sonuçlarda benzerlik oluşturmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar ile ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda benzer sonuçların elde edilmesinin sebebi sağlık konularıyla ilgili genellikle ilk akla etik ve ahlaki değerlerin ön plana çıkması olabilir. Bu da benzer karar alma sürecini yansıtabilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda politika disiplini yoğun şekilde ele aldıkları belirtilmiştir (Cebesoy & Chang Rundgren, 2023; Karışan & Cebesoy, 2021). Bu araştırmada ise politika disiplinine yönelik herhangi bir bulguya rastlanmadığı gözlemlenmiştir. Her iki metinde Sosyoloji/Kültür ve Ekonomi açısından kararlara yer verilse de Politika disiplininin hiç kullanılmaması klonlama konusunun metin içeriğinden kaynaklanabileceği gibi öğrencilerin yaş düzeylerine bağlı olarak konuya politik açıdan yaklaşmaması sebebiyle de olabilir. Boyutlar açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin kararlarını daha çok Bilgi ve Değer boyutuna dayandırdıkları, ancak Kişisel deneyim boyutuna dayandırmadığı görülmektedir. Gün Şahin (2022) bu durumu öğrencilerin sosyobilimsel konularda genel anlamda karar verirken Bilgi boyutuna yer vermelerinin kanıtların önemli olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabileceği şeklinde açıklamaktadır. Değer boyutuna yer verilmesinin nedeni ise öğrencilerin sosyobilimsel konulara duyuşsal açıdan yaklaşması olabilir. Benzer şekilde Christenson, Rundgren ve Höglund'un (2012) çalışmasında da öğrencilerin en fazla Değer boyutuna başvurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum ise alanyazındaki çalışmalar ile benzerlik göstermiştir.

Nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanması konusuna yer verilen metinde ele alınan açık uçlu sorular bağlamında öğrencilerin kişisel kararlar verirken en çok kullandıkları disiplin ve boyutlar sırasıyla Fen, Çevre, Ekonomi disiplinleri ile Bilgi, Değer boyutları olmuştur. Ekonomi disiplinine başvurmalarına yönelik Karışan ve Cebesoy'un (2021) çalışmasındaki

bulguları ile örtüşmektedir. Karışan ve Cebesoy (2021), öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada ekonomi disiplinine az da olsa rastladıklarını belirtmektedir. Yaş düzeyleri farklı olsa da kişisel düşünme sürecinde hayat koşulları dikkate alındığında, ihtiyaçların karşılanması için finansal boyutun her yaşta önemli olduğu düşünülebilir. Bu durumda, ekonomi disiplininin karar verme süreçlerindeki rolü ve önemi vurgulanmaktadır. Kararlarını gerekçelendirirken en çok kullandıkları disiplin ve boyutlar sırasıyla Çevre, Fen, Etik/Ahlak disiplinleri ile Değer ve Bilgi boyutlarıdır. Öğrenciler gerekçelerini sunarken etik ve ahlaki açıdan düşünme ihtiyacı duyabilirler; çünkü klonlama yeterince hassas bir konudur. Sadece bilim yönüyle değil, aynı zamanda etik ve ahlaki değerlerimizle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğrenciler kararlarını gerekçelendirirken etik ve ahlaki açıdan detaylı düşünme ihtiyacı hissedebilirler. Toplumsal kararlar verirken ise en çok kullandıkları disiplin ve boyutların sırasıyla Çevre, Fen disiplinleri ile Değer boyutu olduğu görülmüştür. Bilgi boyutuna az yer verilmesi Gün Şahin'in (2022) çalışması ile uyusmamaktadır. Gün Şahin (2022) öğrencilerin Bilgi boyutuna daha fazla başvurduğunu belirtmiştir. Ancak öğrenciler toplumsal kararlarında duyuşsal açıdan değerlendirme yapmış ve bu nedenle Değer boyutuna ağırlık vermiş olabilirler. Bu durum, toplumsal karar alma sürecinde duygusal unsurlara başvurduğunu gösterebilir.

İnsan kök hücresinin klonlanması konusunun yer aldığı metinde ele alınan açık uçlu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin kişisel kararlar verirken en çok başvurdukları disiplin ve boyutlar sırasıyla Etik/Ahlak disiplini ile Değer, Bilgi boyutlarıdır. Politika, Ekonomi disiplinleri ve Kişisel deneyim boyutuna başvurulmamıştır. Ekonomi disiplinine rastlanmamış olması Karışan ve Cebesoy'un (2021) bulguları ile örtüşmemektedir. Aynı zamanda, nesli tükenmekte olan hayvanların klonlanmasında kişisel kararlar verirken ekonomi disiplini başvurulması ancak insan kök hücresi klonlanmasında ekonomi disiplinine rastlanmaması dikkat çekicidir. Bunun sebebi, insan kök hücresi klonlanmasında kişisel karar verirken empati duygusu geliştirip ekonomik, yani finansal açıdan düşünceler yerine sağlık açısından ifadelere yer verilmiş olabileceği şeklinde düşünülebilir. Öğrencilerin kararlarını gerekçelendirirken en çok kullandıkları disiplin ve boyutlar sırasıyla Etik/Ahlak disiplini ile Değer, Bilgi boyutlarıdır. Politika, Ekonomi disiplinleri ve Kişisel deneyim boyutuna başvurulmamıştır. Toplumsal karar verirken en çok kullandıkları disiplin ve boyutlar ise sırasıyla Etik/Ahlak disiplini ile Değer, Bilgi boyutlarıdır. Çevre, Ekonomi, Politika disiplinleri ve Kişisel deneyim boyutu kullanılmamıştır. Öğrencilerin toplumsal karar verirken Çevre disiplinine başvurmamalarının sebebi, Sağlık Bakanlığı'nda görevli karar verici olarak konuyu çevre ile ilişkilendirmekte zorlanmalarından kaynaklanabilir.

Genel anlamda alanyazın incelendiğinde sosyobilimsel konular üzerine yapılan araştırmalarda, yaş düzeylerinin değişmesiyle öğrencilerin karar verirken ve gerekçelerini sunarken SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşiminde benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarında ise iki metin ve öğrencilerin metinler bağlamında kişisel kararları, gerekçeleri, toplumsal kararları arasında SEE-SEP modelindeki altı disiplin ve üç boyutun etkileşimlerinin öğrencilerin benimsedikleri görüşlere göre farklılıklar oluşturabileceği belirlenmiştir.

Araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle klonlama konusunun anlatımı üzerinden yaklaşık bir ay zaman geçmiştir. Bu süre daha kısa tutulabilir. Veriler sadece yazılı dokümanlar aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme soruları eklenerek öğrencilerin klonlama konusundaki kararları hakkında daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

Etik Komite Onayı

Bu araştırma için Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurulundan 07.12.2023 tarihli ve E-61923333-050.99-314810 sayılı etik izin alınmıştır.

Yazar Katkıları

Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansman Destek

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. (Yayın No. 193595) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaş, B. (2018). *Investigating middle school students' supporting reasons throughout written argumentation in the context of socio-scientific issue-based instruction*. (Publication No. 512775) [Master dissertation, Yıldız Teknik University] YÖK National dissertation Centre.
- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischhoff, B., Palmgren, C., & Jacobs-Quadrel, M. (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental psychology*, 29(3), 549. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.29.3.549>
- Carroll, J. S., & Johnson, E. J. (1990). *Decision research: A field guide*. Sage Publications, Inc.
- Cebesoy, U. B., & Chang Rundgren, S. N. (2023). Embracing socioscientific issues-based teaching and decision-making in teacher professional development. *Educational Review*, 75(3), 507-534. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931037>
- Chang Rundgren, S. N. & Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: Form a seperate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* 11(1), 1-24.
- Christenson, N., Chang Rundgren, S. N., & Höglund, H. O. (2012). Using the SEE-SEP model to analyze upper secondary students' use of supporting reasons in arguing socioscientific issues. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 342-352. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9328-x>
- Dawson, V. M. (2011). A case study of the impact of of Introducing Socio-scientific Issues into a Reproduction Unit in a Catholic Girls' School. TD Sadler (Ed.), *Socio-scientific Issues in the classroom* (pp.313-345). Springer.
- Demiral, Ü., & Türkmenoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuda karar verme stratejilerinin alan bilgileriyle ilişkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 309-340. <https://doi.org/10.19171/uefad.450141>
- Deveci, İ., & Yıldız, A. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin klonlama kavramına ilişkin algıları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 84-114. <https://doi.org/10.56423/fbod.1058606>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gün Şahin, E. (2022). *Sosyobilimsel konulara dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına, medya okuryazarlığına etkisi ve öğrencilerin karar verme süreçlerinin incelemesi*. (Yayın No. 765073) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İlkyaz, O. C. (2023). *Fen eğitiminde bilim hikayeleri ve bilim iletişiminin rolü: 6. sınıf öğrencileri ve ebeveynlerinin bilimin doğası anlayışlarının incelenmesi*. (Yayın No. 795742) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kahraman, S. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve klonlama kavramlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 57-83. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.576192>

- Karışan, D., & Cebesoy, B. Ü. (2021). Use of the SEE-SEP model in preservice science teacher education; The case of genetic dilemma. WA Powell (Ed.), In *Socioscientific issues-based instruction for scientific literacy development* (pp. 223-254). IGI Global.
- Kayaer, M. (2013). Bilim ve teknolojinin çevrenin korunmasına katkısı. *Azerbaycanın Vergi Dergisi*, 3(6), 135-150. <http://hdl.handle.net/11772/6626>
- Keskin, N. (2003). *Fen bilgisi eğitimi 3. sınıf öğrencilerinin gen klonlama konusunu öğrenmelerine poster sunumu etkinliğinin etkisi*. (Yayın No. 133721) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kışoğlu, M., & Keleş, Ö. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ile ilgili algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2123-2147. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-428807>
- Kıvanç, Z., & Arı, A. G. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş organizma (GDO) konularında tutumlarının değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 37-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747423>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Öztürk, N., & Erabdan, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gazetelerde yer alan sosyo-bilimsel konulara yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 319-336. <https://doi.org/10.19126/suje.461200>
- Panno, J. (2005). *Cancer: The role of genes, lifestyle, and environment*. Infobase Publishing.
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education (UK).
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International journal of services sciences*, 1(1), 83-98. <https://doi.org/10.1504/IJSSCI.2008.017590>
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sakmen, G., Genç, M., & Arslan, H. Ö. (2020). Ortaokul 6.Sınıf öğrencilerinin bir sosyobilimsel konu olan organ bağışi hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 346-371. <https://doi.org/10.19171/uefad.620652>
- Slesnick, I. L. (2004). *Clones, cats, and chemicals: Thinking scientifically about controversial issues*. National Science Teachers Association (NSTA) Press.
- Soğukpınar, R., Karışan, D., & Aktarmış, H. (2019). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin organ bağışi ve nakli konusundaki bilgi düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 892-914. <https://doi.org/10.30831/akueg.417962>
- Sürmeli, H., & Şahin, F. (2012). Preservice science teachers' opinions and ethical perceptions in relation to cloning studies. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 76-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46490>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. NK Denzin and YS Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage.

- Tetik, S., & Cebesoy, Ü. B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin organ bağıışı ve organ nakline yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bingöl Örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 983-1004. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/893988>
- Topaloğlu, M. Y., & Kıyıcı, F. B. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütölen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ bağıışı ve GDO. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50. <https://doi.org/10.19160/ijer.350189>
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.6.2226>
- Topçu, M. S., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Sadler, T. D. (2011). Turkish preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 313-332. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9221-0>
- Turan, F. N., & Dervişoğlu, S. (2022). Öğrencilerin klonlama ile ilgili ön düşönceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 24(3), 432-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.997987>
- Uçak, E., Savaran Gencer, A., Seviş, A., & Usta, S. (2022). Sosyobilimsel bir konu olan GDO konusunda öğrenci gözüyle diyalojik öğretim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, (55), 293-323. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1029432>
- Yerdelen, E. (2014). Klonlamanın (kopyalama) ceza hukukundaki yeri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Faköltesi Dergisi*, 63(3), 23-66. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001762
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Zeynep ÇENGEL

cengelzeynep573@gmail.com

Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN

aoztuna@sakarya.edu.tr

Examination of the Relationship Between Social Skill Levels and Problematic Media Use in Preschool Children

Olcan ASLAN, MoNE, 0000-0001-9987-0425

İrem TOPUZ, İstanbul Maltepe University, 0000-0002-7085-8470

Abstract

The primary aim of this study is to examine the relationship between problematic media use and social skills levels in preschool children. In this context, the effects of children's interactions with digital media on their social development are evaluated. The study not only focuses on the relationship between these two variables but also analyzes whether demographic factors such as gender, number of siblings, and family members' screen time have any impact on this relationship. The research was conducted within the framework of the correlational survey model, one of the quantitative research methods. Problematic media use constitutes the independent variable, while the level of social skills represents the dependent variable of the study. The sample of the study consists of 512 preschool children (245 girls and 267 boys) and their mothers, selected through convenience sampling. Data were collected through maternal observations and evaluations using a personal information form, the Problematic Media Use Scale, and the Social Skills Scale. In the data analysis process, descriptive statistics, Pearson correlation analysis, simple linear regression analysis, and three-way ANOVA were employed. The findings revealed a significant negative relationship between problematic media use and social skills. Additionally, problematic media use was found to be a significant predictor of children's social skill levels. Moreover, the level of problematic media use differed significantly based on the number of siblings, the duration of family members' screen use, and the interaction between these two variables. These results indicate that digital media usage is an important factor affecting the social development.

Keywords: *Preschool, Problematic media use, Social skills*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 116-134
DOI
10.17679/inuefd.1516664

Article Type
Research Article

Received
15.07.2024

Accepted
29.11.2024

Suggested Citation

Aslan, O., & Topuz, İ. (2025). Examination of the relationship between social skill levels and problematic media use in preschool children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 116-134. DOI: 10.17679/inuefd.1516664

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Thanks to the social skills developed from childhood, individuals can initiate social relationships more easily in the future, ensure the continuity of these relationships, and use verbal and non-verbal methods more easily in dealing with the problems they will face in their relationships (Gülay, 2009). For this reason, the significance of social skills cannot be overstated, especially in the preschool period (Oğuzkan and Oral, 1997), which is the period when children begin to understand the events around them, establish relationships with those around them, ask questions they are curious about the answers to, and learn the values and cultures of the society in which they live. In this phase, social skills can help children to be accepted more easily by their peers, to manage their emotions better, and to be good team members (Wilson and Sabee, 2003).

In recent times, it has been noted that children benefit more from new digital technologies every day (Dimock, 2019) and start to use cell phones and the internet for too long (Smith & Anderson, 2018) without parental control (Jiang, 2018). Due to these situations, it can be said that problematic media use negatively affects children's social skills by reducing their interaction with those around them (Przepiorka et al., 2021).

Purpose

1. Is there a significant relationship between preschool children's social skills levels and their problematic media use?
2. Is problematic media use a significant predictor of preschool children's social skills levels?
3. Do preschool children's social skill levels vary significantly based on gender, number of siblings, and duration of family device use?
4. Do preschool children's problematic media use levels vary significantly based on gender, duration of family device use, and number of siblings?

Method

In this research, the relational survey model was used to explore the relationship between preschool children's social skills and their problematic media use. According to Karasar (2016), this model seeks to identify and quantify the relationship between two or more variables. For this study, the chosen research design was the relational survey, a type of quantitative research method. The sample group comprised mothers of 3 to 6-year-old children living in Istanbul.

Findings

A significant negative correlation was found between preschool children's social skills and their problematic media use. Problematic media use accounts for 7.2% of the variation in social skills among preschool children. The developed model indicates that problematic media use has a minor effect on social skills. It was found that the social skills scores of preschool children did not significantly vary based on gender, number of siblings, or family device usage time. However, while there was a significant difference in problematic media use scores according to the number of siblings and family device usage time, no significant difference was observed based on gender.

Discussion & Conclusion

The analyses revealed that problematic media use has a negative impact on preschool children's social skills. The reason for this situation may be that problematic media use negatively affects children's social skills by reducing their face-to-face social interactions. Extended screen time can cause children to miss out on learning essential social skills like playing, sharing, and cooperating. Consequently, they may struggle to express themselves socially and form healthy relationships. As a matter of fact, Plowman et al. (2010) stated that preschool children often use mobile technologies alone, which can hinder their social development and negatively affect their social skills.

Another finding from the study is that problematic media use among preschool children varies significantly with the number of siblings. This could be because, in larger families, parental attention and interest are divided, leading children to turn to media devices more frequently. Additionally, in families with multiple children, maintaining consistent rules about media use can be challenging, resulting in increased and irregular media consumption by children.

Another result of the study is that problematic media use by preschool children differs according to the duration of family device use. Young preschoolers tend to imitate their parents' behavior. If parents spend a lot of screen time, children may exhibit similar behaviors. However, the nature of the time parents spend in front of the screen may cause children to gravitate towards similar content. If entertainment-oriented content is consumed instead of educational programs, children's problematic media use may increase.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Beceri Düzeyleri ile Problemlili Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Olcan ASLAN, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-9987-0425

İrem TOPUZ, İstanbul Maltepe Üniversitesi, 0000-0002-7085-8470

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların problemlili medya kullanımı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda, çocukların dijital medya ile etkileşimlerinin sosyal gelişim üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Araştırmada yalnızca bu iki değişken arasındaki ilişki değil; aynı zamanda cinsiyet, kardeş sayısı ve aile bireylerinin cihaz kullanım süreleri gibi demografik faktörlerin bu ilişki üzerindeki etkisi de analiz edilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Problemlili medya kullanımı araştırmanın bağımsız değişkenini, sosyal beceri düzeyi ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 512 okul öncesi çocuk (245 kız, 267 erkek) ve onların anneleri oluşturmaktadır. Veriler, annelerin gözlem ve değerlendirmelerine dayalı olarak kişisel bilgi formu, Problemlili Medya Kullanımı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson Korelasyon Analizi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Üç Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, problemlili medya kullanımı ile sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, problemlili medya kullanımının çocukların sosyal becerilerini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Ek olarak, problemlili medya kullanım düzeylerinin kardeş sayısı, aile bireylerinin ekran başında geçirdiği süre ve bu iki değişkenin etkileşimine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, dijital medya kullanımının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal gelişiminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Problemlili medya kullanımı, Sosyal beceri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 116-134

DOI
10.17679/inuefd.1516664

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.07.2024

Kabul Tarihi
29.11.2024

Önerilen Atıf

Aslan, O., & Topuz, İ. (2025). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Beceri Düzeyleri ile Problemlili Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 116-134. DOI: 10.17679/inuefd.1516664

1. Giriş

İnsan, var olduğu günden beri sosyal bir varlıktır. Bu noktada, doğumla başlayan bir süreç olan anne, baba, kardeş, akraba ve arkadaş ilişkileri bir zorunluluk olmasının yanı sıra yaşamsal bir unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır (Gültekin-Akduman, vd., 2015). İnsanın çevresiyle kurduğu bu sosyal ilişki ağı, kendini ve dünyayı tanımak için de oldukça önemlidir. Nitekim çocukluktan itibaren, kişinin yaşadığı toplumun beklentilerini anlayıp kültürün değerlerini benimsemesi sosyal becerinin gelişmesi için önemli bir faktördür (Uysal ve Kaya-Balkan, 2015). Çocukluktan itibaren geliştirilen sosyal beceriler sayesinde bireyler, ileride daha rahat sosyal ilişki başlatıp bu ilişkilerin sürekliliğini sağlayarak, ilişkilerinde karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde sözel ve sözel olmayan yöntemleri daha rahat kullanabilirler (Gülay, 2009). Bu sebeple, özellikle çocuğun çevresindeki olayları anlamaya başladığı, çevresindekilerle ilişki kurduğu, cevaplarını merak ettiği soruları sorduğu, içinde bulunduğu toplumun değer ve kültürlerini öğrendiği okul öncesi dönemde (Oğuzkan ve Oral, 1997) sosyal becerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu dönemde sosyal beceri, çocukların akranları tarafından daha rahat kabul edilebilmesini sağlarken, çocukların duygularını daha iyi yönetebilmesine ve iyi bir takım üyesi olmasına yardımcı olabilir (Wilson ve Sabee, 2003). Bununla beraber, okul öncesi dönem çocukları karşılaştıkları eğitim ortamı sayesinde de bu becerileri detaylandırabilir (Senemoğlu, 1994).

Alan yazını incelendiğinde, sosyal beceri, toplumsal normlara göre kabul edilebilir olan ve başkalarına zarar vermeyen olumlu beceriler olarak tanımlanmaktadır (Combs ve Slaby, 1977). Ayrıca empati, duyguları ifade etme, yardımseverlik, tutum, bilgi alma verme ve kendini ifade etme gibi davranışları içermektedir (Topuz ve Aslan, 2024; Liberman, 1982; Durlak vd., 2011). Sergin ve Giverts (2003), sosyal becerinin, kişinin kurduğu ilişkilerde sosyal desteği kaybetmeden hem olumlu hem de olumsuz duygu ve düşüncelerini ortaya koyma becerisi olduğunu belirtmiştir. Çiftçi ve Sucuoğlu (2012) ise bireyin içinde bulunduğu toplumun koşullarına uyum sağlama özelliğini ve uyum sağlamak adına sergilediği davranış ve tutumlar bütünü sosyal beceri olarak tanımlamıştır. Dinçer (2011), sosyal beceri olarak kabul edilen davranışların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Kişinin çevresi tarafından kabul gören davranışları kapsayan becerilerdir.
- Kişisel özelliklere göre bu becerilerin gelişimi değişebilmektedir, bu beceriler zamanla geliştirilebilir ve düzeltilebilir.
- Sosyal beceriler aktif ve doğru kullanılırsa, birey çevreye daha rahat uyum sağlarken mevcut sosyal ilişkileri de gelişim gösterir.
- Sosyal beceriler toplumun sahip olduğu kültür ve normlardan kaynaklı olarak değişkenlik gösterebilir, bu durumdan dolayı sosyal beceriler her toplumda aynı olmayabilir.
- Gözlenebilen/gözlenemeyen ve sözlü/sözsüz olarak örnek gösterilen davranışlardır.

Bu özelliklere ve tanımlara bakarak sosyal beceri kavramının karmaşık ve geniş bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Akkök (1996), sosyal becerinin altı farklı boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar; ilişki kurma ve sürdürme becerileri (konuşmak, dinlemek, yardım istemek, özür dilemek, iltifat etmek, ikna etmek vb.), grup çalışmalarında iş yürütme becerileri (sorumluluk alma, işi paylaşmak, görüşleri dinlemek vb.), duyguları anlamaya ve ifade etmeye yönelik beceriler (duyguları ifade etmek, duyguları anlamak yaşanan duyguyla baş etmek), saldırganlıkla baş etmeye yönelik beceriler (öfkeyi uygun şekilde ifade etmek ve ya kontrol etmek, sakin kalmaya çalışmak, paylaşımda bulunmak vb.), stresli durumlarla baş etmeye yönelik beceriler (başarısızlıkla başa çıkma, yalnızlıkla başa çıkma, baskıyla baş etme vb.) ve problem çözme becerileridir (işe yoğunlaşma, amaçlar belirleme, kararlılık vb.).

Calderalla ve Merrell (1997) ise çocuklarda sosyal becerinin beş farklı boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; Akran ilişkileri becerileri (akranlarla iletişim kurma ve sürdürme, akranları takdir etme, akranlardan yardım isteme ve yardım etme, akranlarıyla paylaşımda bulunma,

akranlarının duygularını anlama vb.), öz kontrol becerileri (öfkeyi yönetmek, çatışmalardan kaçınmak, eleştirileri dinlemek, başkalarıyla iş birliği yapmak vb.) akademik beceriler (verilen görevleri gerçekleştirmek, boş vakitleri verimli kullanmak, bağımsız çalışabilmek vb.), uyma becerileri (kurallara uymak, yönergelere uymak, vb.) ve girişimcilik becerileridir (diğerleriyle iletişim kurma, yeni kişilere kendini tanıtmak, arkadaşlar edinme, iltifatları kabul etme, arkadaşlarıyla oyun başlatma vb.).

Alan yazını incelendiğinde, okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerini etkileyen birçok faktör olduğu görülmüştür. Akran etkileşimleri, ebeveyn etkileşimleri, sosyal çevre, sınıfın ve okulun sosyal ortamı, çocukların bireysel özellikleri ve içinde bulunulan toplumun kültürü bunlardan bazılarıdır (OSBEP, 2014). Bununla birlikte, cinsiyet (Tatlı, 2014; Temel, 2018) ve yaş (Elbol Gültekin, 2008) faktörlerinin de sosyal beceriyi etkilediği görülmektedir. Son yıllarda ise çocukların her gün yeni dijital teknolojilerden daha fazla yararlandıkları (Dimock, 2019) ve ebeveyn kontrolü olmadan (Jiang, 2018) cep telefonu ve interneti çok fazla sürelerde kullanmaya başladıkları görülmüştür (Smith ve Anderson, 2018). Bu durumlardan kaynaklı olarak, problemli medya kullanımının çocukların yakın çevresindekilerle olan etkileşimini azaltarak sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Aslan ve Topuz, 2025; Przepiorka vd., 2021).

Başta akıllı telefonlar ve tabletler olmak üzere, son on yılda dijital medya cihazlarının 0-8 yaş arasında kullanımı artmakla beraber (Rideout ve Robb, 2017), 3 yaşından itibaren çocukların %15'inin de kendi cep telefonlarına sahip olduğu görülmektedir (OFCOM, 2016). Bununla beraber Onguner ve diğerleri (2024) yaptıkları çalışmada çocukların %23'ünde bağımlılık derecesinde medya kullanımı olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi dönemde de mobil ve internet bağlantılı cihaz kullanım sayısının büyük ölçüde artması (Rideout ve Robb, 2017), problemli kullanımla ilgili endişeleri beraberinde getirmektedir (Common Sense Media, 2018). Bu noktada, "problemli" ifadesini ana hatlarıyla tanımlamak oldukça önemlidir. Öncelikle, bir çocuğun problemli medya kullanımına sahip olduğunu söylemek için sadece ekran başında geçen süreyi baz almamak gerekir. Problemli medya kullanımında çocuğun işlevselliğini engelleyen aşırı medya kullanımına odaklanılmalıdır (Domoff vd., 2020). Bu sebeple, problemli medya kullanımı, sosyal, davranışsal veya akademik olarak çocuk gelişiminin önemli bir alanında işlev bozukluğuna yol açan aşırı medya kullanımı olarak tanımlanabilir (Domoff vd., 2019). Problemli medya kullanımı, henüz DSM-5 Tanı Ölçütleri El Kitabı'nda (2013) yer almamaktadır. Ancak Domoff ve diğerleri (2019), İnternet Oyun Oynama Bozukluğu'nun 9 kriterini göz önünde bulundurarak, problemli medya kullanımı düzeyini tespit edecek bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu 9 kriter şunlardır: (a) görsel medya araçlarına (bilgisayar, televizyon, telefon, tablet, gibi) takıntı, (b) tolerans veya daha fazla görsel medya araçlarına ihtiyaç duyma, (c) kaçış (yani, olumsuz duygulardan kaçmak veya rahatlamak için görsel medyayı kullanma), (d) diğer etkinliklere olan ilginin kaybı, (e) yoksunluk (yani, ekranlara erişimine izin verilmediğinde yoksunluk yaşama), (f) kullanım üzerinde kontrol kaybı, (g) kullanımdan kaynaklanan psikososyal sonuçlar, (h) aldatma (kullanımı gizleme veya ekranlara erişmek için yalan söyleme), ve (i) kullanımdan kaynaklanan ciddi sorunlardır. Bu kriterlere bakılarak problemli medya kullanımının tespitinin aynı zamanda ekran bağımlılığını saptama amacı taşıdığı da söylenebilir.

Problemli medya kullanımı, çocukların dikkat sürelerini olumsuz yönde etkilerken, sosyal anlamda uyum sorunlarına sebebiyet verebilir (Aksungur Çakır, 2022). Aynı zamanda sabırsızlık, öfke ve saldırganlık gibi çeşitli davranış problemlerine neden olabilir (İnan-Sonakalan vd., 2022). Ayrıca, problemli medya kullanımının depresif bozukluklarla ve uyku bozukluklarıyla pozitif yönde (Kulu, 2023), psikolojik sağlıkla (Aslan vd., 2025) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla beraber problemli medya kullanımı, dil ve iletişim becerilerinde gerilemelere yol açabilir. Araştırmalar, medya araçlarıyla çok fazla vakit geçiren çocukların, yüz yüze etkileşimler için gereken temel sosyal becerilerde zayıflama yaşadığını göstermektedir (Guarnaccia vd., 2024). Problemli medya kullanımı, çocukların duygusal düzenleme becerilerini

zayıflatarak duygusal gelişimlerini olumsuz etkiler ve bu durum sosyal ilişkilerinde çeşitli sorunlara yol açabilir (Wyatt ve Young, 2024).

Çocuklarda problemlili medya kullanımının sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi, sosyalleşme anlayışının artık internet üzerinden açıklanabildiği günümüz teknoloji çağında, çocukların sosyal beceri düzeyinin açıklanması, sosyal becerileri olumsuz yönde etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi ve bu durumlara dair önleyici çalışmaların yapılması son derece önemlidir. Tüm bu durumlardan hareketle, bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile problemlili medya kullanımı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin problemlili medya kullanım durumlarına göre yordanıp yordanmadığının tespit edilmesidir. Araştırmanın bir başka amacı ise okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin ve problemlili medya kullanım düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve aile cihaz kullanım süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Nitekim bu yaş grubundaki çocukların medya karşısında geçirdikleri zamanın, duygusal tepkilerini yönetme ve sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergileme yetenekleri üzerindeki etkilerine dair yeterince veri bulunmamaktadır (Shcherban ve Samoilov, 2024). Dolayısıyla, bu tür bir araştırma, medya kullanımının çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine dair eksik kalan bu alanı tamamlayabilir. Bu amaçlar neticesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile problemlili medya kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Problemlili medya kullanımı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri cinsiyet, kardeş sayısı ve aile cihaz kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermekte midir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının problemlili medya kullanım düzeyleri cinsiyet, kardeş sayısı ve aile cihaz kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problemlili medya kullanımları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ilişkisel model benimsenmiştir. Karasar (2016) tarafından açıklanan bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki olası bir ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan çalışma grubunu, İstanbul'da ikamet etmekte olan 3,4,5 ve 6 yaşında çocuğu olan anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen kişiler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, en kolay erişilebilen katılımcılardan başlanarak gerekli katılımcı sayısına ulaşılan kadar örneklem oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada da düşük maliyetli, hızlı ve erişilebilirlik avantajlarından dolayı uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların %47.9'u (n=245) kadın, %52.1'i (n=267) erkektir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 4.9 olarak bulunmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma verileri, kişisel bilgi formu, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problemlili Medya Kullanımı Ölçeği ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden e-posta aracılığıyla izin alınmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formunda katılımcılara yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve ailenin cihaz kullanım süresi ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

2.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği

Ölçek, Merrell (1995) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. 4'lü likert tipinde olan ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin puanlaması "(1) Hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen ve (4) Sıklıkla" şeklindedir. Puan arttıkça çocuğun sosyal beceri düzeyinin arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach alfa değeri toplam puan için 0.94 olarak bulunmuştur (Alisinanoğlu & Özbey, 2009).

Ölçeğin mevcut çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin model veri uyumunun referans aralığında olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2/df=2.72$, RMSEA=.07, SRMR=.06, CFI=.91). Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .84 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, Sosyal Beceri Ölçeği' nin bu araştırmada geçerli (Kline, 2015) ve güvenilir (Büyüköztürk, 2014) olduğu söylenebilir.

2.3.3. Problemlü Medya Kullanımı Ölçeği

Ölçek, Domoff ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Furuncu ve Öztürk (2020) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Maddelerin puanlaması "(1) Asla, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla ve (5) Her zaman" şeklindedir. Ölçekten alına puan arttıkça çocuğun problemlü medya kullanımının arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .92 olarak bulunmuştur. (Furuncu & Öztürk, 2020).

Ölçeğin mevcut çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçeğin model veri uyumunun referans aralığında olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2/df=2.96$, RMSEA=.07, SRMR=.06, CFI=.90). Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .88 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, Problemlü Medya Kullanım Ölçeği'nin bu araştırmada geçerli (Kline, 2015) ve güvenilir (Büyüköztürk, 2014) olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle, araştırmada kullanılan ölçme araçları için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul izninin alınmasının ardından veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve verilerin gizliliği konusunda katılımcılara güvence verilmiştir. Katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınmasının ardından araştırmacılar tarafından araştırma verileri toplanmıştır. Veri toplama sürecinin sonucunda 512 katılımcıya ulaşılmıştır. Veri toplama işlemi her katılımcı için 10-15 dakikada tamamlanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Öncelikle ölçme araçlarıyla toplanan verilerin bilgisayar ortamında analiz edilmesinde SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Verilerin istatistiksel işlemler için hazırlanmasında ilk olarak toplanan 512 veri seti SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Veri analizi öncesinde kayıp değer analizi yapılmış ve kayıp değer olmadığı tespit edilmiştir. Ardından uç değer analizi gerçekleştirilmiş ve verilerin z puanları hesaplanmıştır. -4 ile +4 aralığı referans değerleri olarak kabul edilmiştir. Bu aralığın dışındaki

veriler uç değer olarak kabul edilmektedir (Mertler & Vannatta, 2016). Uç değer aralığı dışında kalan bir veri bulunmadığı için veri analizine kısmına geçilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan Problemli Medya Kullanımı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için AMOS 24.0 programı kullanılmış ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için SPSS 25.0 programı kullanılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda araştırmanın veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Analiz sonuçları, veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Mevcut çalışmada analizlerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde değerlerin kabul edilen referans aralığında olduğu anlaşılmıştır (Çokluk vd., 2014). Verilerin normal dağılım aralığında olduğunun anlaşılmasının ardından okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal becerileri ile problemli medya kullanımları arasındaki ilişkiyi incelenebilmesi için parametrik testlerden olan Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Problemli medya kullanımının sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelenebilmesi amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde gerekli varsayımların (verilerin normal dağılım aralığında olması, otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık probleminin olmaması) karşılandığı doğrulanmıştır (Field, 2009; Tabachnik ve Fidel, 2013; Ullman, 2013). Varsayımların tümünün karşılanması nedeniyle analizler gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi dönemi çocuklarının problemli medya kullanımları ve sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve aile cihaz kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için üç yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Problemli medya kullanımı ve sosyal beceri değişkenleriyle ilgili betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Problemli Medya Kullanımı ve Sosyal Beceri Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	<i>n</i>	Ranj	Min.	Max.	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Çarpıklık	Basıklık
Problemli Medya Kullanımı	512	33.00	9.00	42.00	16.617	6.288	1.116	1.573
Sosyal Beceri	512	49.00	43.00	92.00	77.404	8.252	-.653	.406

Tablo 1'e bakıldığında araştırma değişkenlerinin ortalamalarının ($\bar{x}$) problemli medya kullanımı: 16.617 (*ss*=6.288) ve sosyal beceri: 77.404 (*ss*=8.252) olduğu görülmektedir. Ayrıca, çarpıklık değerlerinin -.653 ile 1.116 arasında; basıklık değerlerinin ise .406 ile 1.573 arasında değiştiği görülmektedir. Problemli medya kullanımı ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Değişkenlerin Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Problemli Medya Kullanımı
Sosyal Beceri	-.268**

***p*<.001

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal becerileri ile problemleri medya kullanımları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=-.268$, $p<.001$). Ayrıca, korelasyon katsayısı incelendiğinde okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal becerileri ile problemleri medya kullanımları arasında düşük düzeyde ($.00 < r<.30$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Okul öncesi dönemi çocuklarının problemleri medya kullanımlarının sosyal beceri düzeylerinin ne ölçüde yordadığını saptamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Problemleri Medya Kullanımları

<i>Yordayıcı Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sabit</i>	83.250	.995	-	83.703	.000**
<i>Problemleri Medya Kullanımı</i>	-.352	.056	-.268	-6.283	.000**
<i>R=.268 R²= .072 F=39.481 sd=1/510 p=.000 Durbin Watson= 2.064</i>					

** $p<.001$

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin problemleri medya kullanımları tarafından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordandığı anlaşılmaktadır [$R=.268$, $R^2=.072$, $F(1-510)= 39.481$, $p<.001$]. Problemleri medya kullanım düzeyleri, okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerindeki değişkenliğin %7.2'sini açıklamaktadır. Oluşturulan modelde problemleri medya kullanımının sosyal beceri üzerinde küçük bir etki değerine ($.00<R^2<.13$) sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). T-testi analizinin sonucu incelendiğinde ise problemleri medya kullanım düzeyinin okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde negatif yönde ($t=-6.283$, $p<.05$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, okul öncesi dönemi çocuklarının problemleri medya kullanımlarının artış göstermesiyle sosyal beceri düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir.

Okul öncesi çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve ailenin cihaz kullanma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için üç yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sosyal Beceri Düzeyine Yönelik Üç-Yönlü Varyans Analizi Bulguları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet (C)	238.256	1	238.256	3.548	.060
Kardeş Sayısı (KS)	144.884	3	48.295	.719	.541
Aile Cihaz Kullanım Süresi (ACKS)	181.149	3	60.383	.899	.441
C x KS	186.699	3	62.233	.927	.428
C x ACKS	240.233	3	80.078	1.193	.312
KS x ACKS	415.986	8	51.886	.773	.627
C x KS x ACKS	163.027	6	27.171	.405	.876
Hata	32500.99	484	67.151		
Toplam	34799.31	511			

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi dönemi çocuklarının cinsiyetlerine [F(1-511)=3.548, $p>.05$], kardeş sayılarına [F(3-511)=.719, $p>.05$], aile cihaz kullanım sürelerine [F(3-511)=.899, $p>.05$], “cinsiyet x kardeş sayısı” [F(3-511)=.927, $p>.05$], “cinsiyet x aile cihaz kullanım süresi” [F(3-511)=1.193, $p>.05$], “kardeş sayısı x aile cihaz kullanım süresi” [F(8-511)=.773, $p>.05$], “cinsiyet x kardeş sayısı x aile cihaz kullanım süresi” [F(6-511)=.405, $p>.05$] üçlü etkileşimine göre sosyal beceri puanlarının istatistik açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemi çocuklarının problemli medya kullanım düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve ailenin cihaz kullanım süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için üç yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Problemli Medya Kullanım Düzeyine Yönelik Üç-Yönlü Varyans Analizi Bulguları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet (C)	21.839	1	21.839	.606	.437
Kardeş Sayısı (KS)	972.389	3	324.130	8.993	.000**
Aile Cihaz Kullanım Süresi (ACKS)	342.995	3	114.332	3.172	.024*
C x KS	160.410	3	53.470	1.484	.218
C x ACKS	41.393	3	13.798	.383	.765
KS x ACKS	1198.873	8	149.859	4.158	.000**
C x KS x ACKS	109.427	6	18.238	.506	.804
Hata	17444.88	484	36.043		
Toplam	20204.97	511			

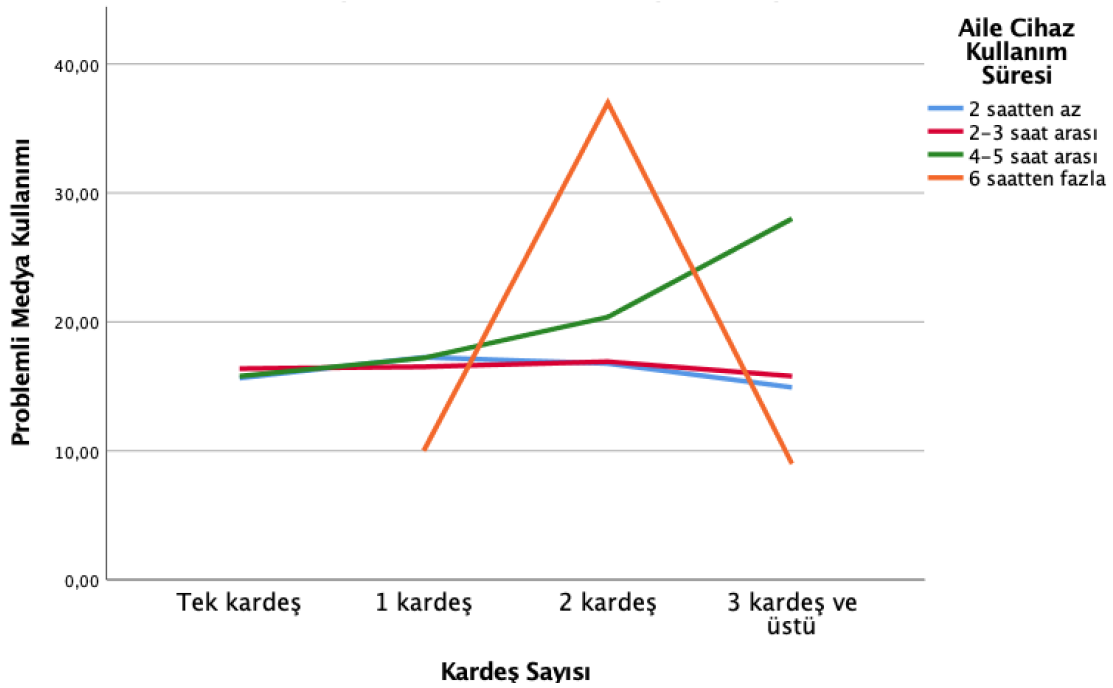
* $p<.05$, ** $p<.001$

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi dönemi çocuklarının kardeş sayısı [F(3-511)=8.993, $p<.001$], aile cihaz kullanım süresi [F(3-511)=3.172, $p<.05$] ve “kardeş sayısı x aile cihaz kullanım süresi” [F(3-511)=4.158, $p<.001$] ikili etkileşimine göre problemli medya kullanım düzeyi puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Öte yandan, okul öncesi dönemi çocuklarının cinsiyetlerine [F(1-511)=.606, $p>.05$], “cinsiyet x kardeş sayısı” [F(3-511)=1.484, $p>.05$], “cinsiyet x aile cihaz kullanım süresi” [F(3-511)=.383, $p>.05$], “cinsiyet x kardeş sayısı x aile cihaz kullanım süresi” [F(6-511)=.506, $p>.05$] üçlü etkileşimine göre problemli medya kullanım düzeyi puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

“Kardeş sayısı x aile cihaz kullanım süresi” ikili etkileşiminin okul öncesi dönemi çocuklarının problemli medya kullanım düzeyi puanları üzerindeki etkisinin daha somut incelenebilmesi için Şekil 1’de çizgi grafiği ile gösterilmiştir.

Şekil 1.

Kardeş sayısı x aile cihaz kullanım süresi ikili etkileşimine ait çizgi grafiği



Şekil 1'deki çizgi grafiğine bakıldığında 3 ve daha fazla kardeşi olan çocukların ailelerinin cihaz kullanım sürelerinin problemli medya kullanımı ortalamaları arasındaki farkın diğerlerine oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çok hızlı bir şekilde gelişen teknoloji, toplumdaki her bireyi etkilemektedir. Birçok toplumda, teknolojinin çocukların hayatında giderek artan rolüne ilişkin farkındalık da artmaya başlamıştır (Plowman vd., 2011). Bu farkındalıktan kaynaklı olarak, alan yazınında teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Rogers ve Price, 2009). Bu araştırmada ise, okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımı ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmada ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problemli medya kullanım düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve aile cihaz kullanım süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problemli medya kullanım düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bununla beraber, yapılan regresyon analizi sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarında problemli medya kullanımının sosyal beceri düzeyinin %7.2'sini açıkladığı görülmüştür. Bu durum, okul öncesi dönem çocuklarında problemli medya kullanımının artmasının sosyal beceri düzeyini olumsuz etkileyeceğinin göstergesidir. Bu durumun nedeni, problemli medya kullanımının çocukların yüz yüze sosyal etkileşimlerini azaltarak sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilemesi olabilir. Çocuklar, ekran başında uzun süre geçirdiklerinde, oyun oynama, paylaşma ve iş birliği yapma gibi önemli sosyal becerileri geliştirme fırsatlarını kayırabilirler. Bu durum, çocukların sosyal dünyada kendilerini ifade etmelerini ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırabilir. Nitekim Plowman ve diğerleri (2010), okul öncesi dönem çocuklarının mobil teknolojileri kullanırken yalnız olduklarını, bu nedenle sosyal gelişimlerinin risk altında olabileceğini ve bu tür cihazların sosyal becerileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Alan yazını incelendiğinde, Durna (2023), 376 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptığı çalışmada problemli medya kullanımı ile sosyal beceri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı ve aile cihaz kullanım süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri, cinsiyetten bağımsız olarak genel gelişimsel süreçler tarafından belirlenmektedir. Bu yaş grubunda, sosyal beceriler büyük ölçüde ebeveynler, öğretmenler ve akranlarla etkileşimler yoluyla öğrenilir ve pekiştirilir. Bununla beraber, okul öncesi eğitim programları genellikle cinsiyet ayrımı yapmadan tüm çocuklara eşit fırsatlar sunar. Öğretmenler, sosyal becerilerin geliştirilmesi konusunda hem kız hem de erkek çocuklara eşit derecede destek verirler. Ayrıca bu dönemde, çocuklar her iki cinsiyetin toplumsal rollerine uygun oyun ve etkinliklerde bulunabilirler (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Nitekim, alan yazını incelendiğinde, araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Aktaş Özcafı, 2012; Aykır ve Tekinarslan, 2012; Çimen, 2009; Sarı, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılık göstermemesinin sebebi ise, okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerileri henüz erken gelişim aşamasındadır ve bu dönemdeki gelişim, kardeş sayısından daha çok genel sosyal çevre, ebeveynler ve öğretmenler tarafından şekillendirilir. Bu yaş grubundaki çocuklar, kardeşlerinin olup olmamasından bağımsız olarak, temel sosyal becerileri benzer hızda öğrenir ve geliştirirler. Nitekim, Gültekin Akduman ve diğerleri (2015), 510 çocukla yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının kardeş sayısına göre sosyal beceri düzeylerinin farklılaşmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde, 103 çocukla yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Atmaca vd., 2020).

Okul öncesi dönem çocuklarında, ailenin cihaz kullanım süresine göre sosyal beceri düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmamasının nedeni, ailelerin cihaz kullanım süresi dışında çocuklarıyla kaliteli zaman geçirebilmesi ve onların sosyal becerilerini geliştirmek için çeşitli aktiviteler yapması olabilir. Ayrıca, cihaz kullanım süresi yüksek olsa bile, aile içi etkileşimler sosyal beceri gelişimini destekleyebilir. Bununla beraber, cihaz kullanım süresinin uzunluğu aile içi sosyal etkileşimleri tamamen ortadan kaldırmayacağı gibi, birlikte yapılan ve eğitici içeriklerden yararlanılan cihaz kullanımlarında pozitif etkilerin görülmesi oldukça olasıdır. Alan yazını incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarında aile cihaz kullanım süresi ile sosyal becerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmacılara göre, yapılan bu araştırma söz konusu değişkenlerle yapılan ilk çalışmadır.

Araştırmadaki bir diğer bulgu ise, okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımının kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılık göstermesidir. Bunun nedeni, birden fazla çocuğa sahip ailelerde ebeveynlerin dikkat ve ilgisinin bölünmesi ve buna bağlı olarak çocukların dikkatlerini daha fazla medya araçlarına yönlendirmesi olabilir. Ayrıca, birden fazla çocuğa sahip ailelerde medya kullanımına yönelik kuralların tutarlılığı sağlanamayabilir. Bu durum, çocukların medya araçlarını daha fazla ve düzensiz kullanmasına neden olabilir. Alan yazını incelendiğinde ise Kara (2023), okul öncesi dönemde bulunan 301 çocukla yaptığı çalışmada araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Bununla birlikte, Domoff ve diğerleri (2019), kardeşlerin medyayı kullanma biçimlerini ve içerik seçimlerini oldukça önemli düzeyde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmadaki son bulgu ise, okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımının aile cihaz kullanım süresine göre farklılık göstermesidir. Okul öncesi dönemdeki küçük çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını taklit etme eğilimindedir. Eğer ebeveynler ekran başında çok zaman geçiriyorsa, çocuklar da benzer davranışlar sergileyebilir. Bununla beraber, ebeveynlerin ekran başında geçirdiği sürenin niteliği, çocukların da benzer içeriklere yönelmesine neden olabilir. Eğitim içerikli programlar yerine eğlence odaklı içerikler tüketiliyorsa, çocukların problemli medya kullanımı artabilir. Ayrıca, ailelerin cihaz sürelerinin artması ebeveyn-çocuk etkileşiminde azalmaya neden olarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir ve medya kullanımına daha fazla yönelmelerine yol açabilir. Alan

yazını incelendiğinde, Hu ve diğerleri (2018), 558 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptığı çalışmada ebeveynlerin ekran süreleri ile çocukların problemli medya kullanımının doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bununla beraber, ebeveynlerin tercih ettiği medya içeriklerinin çocukların tercih ettiği içeriklerle paralellik gösterdiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde, De Decker ve diğerleri (2012), 6 Avrupa ülkesinde yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin ekran süresi ile çocukların problemli medya kullanım düzeyleri arasında ilişki olduğuna değinmişlerdir.

Araştırmanın bu sonuçlarına bakılarak çocuklarda problemli medya kullanımının sosyal beceri üzerindeki etkisinin araştırılması, çocukların sağlıklı sosyal gelişimini anlamak ve desteklemek açısından son derece önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukların temel sosyal becerilerinin şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu süreçte çocuklar, empati, iş birliği, paylaşma ve problem çözme gibi becerileri geliştirir. Ancak aşırı medya kullanımı, çocukların bu becerileri geliştirmelerine fırsat tanımayarak, yüz yüze sosyal etkileşimlerden uzaklaşmalarına yol açabilir. Medya araçları karşısında geçirilen süre, çocukları sosyal izolasyona sürükleyebilir ve bu da onların empati geliştirme, başkalarının duygularını anlama ve uygun sosyal tepkiler verme yeteneklerini sınırlandırabilir. Sonuç olarak, sosyal becerilerinin yeterince gelişmemesi, çocukların sosyal ilişkilerde zorluk yaşamalarına neden olarak, son derece koruyucu bir faktör olan sosyal destekten (Uzun vd., 2024) mahrum kalmalarına neden olabilir. Buna ek olarak, problemli medya kullanımı çocukların duygusal düzenleme becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Medya karşısında uzun süre geçiren çocuklar, genellikle pasif izleyici rolünde kalır ve duygusal tepkilerini yönetme fırsatını kaçırlar. Bu da sosyal ortamlarda nasıl tepki vereceklerini bilmemelerine ve duygusal esnekliklerinin zayıflamasına yol açabilir. Duygusal düzenleme becerilerindeki bu eksiklik, sosyal ilişkilerde çatışma ve anlaşmazlıklara sebep olabilir. Ebeveyn-çocuk etkileşimleri de medya kullanımından etkilenir. Ebeveynler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir role sahipken, ebeveynlerin aşırı medya kullanımı çocuklarıyla yeterli düzeyde etkileşim kurmalarını engelleyebilir. Bu durum, çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini sınırlandırır ve ebeveynleriyle sağlıklı bağlar kurma fırsatını azaltır. Ebeveynlerin medya kullanımı nedeniyle çocuklarıyla geçirdikleri zamanın azalması, çocukların duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabilir. Sonuç olarak, çocuklarda problemli medya kullanımının sosyal beceriler üzerindeki etkisinin araştırılması, onların hem kısa vadede hem de uzun vadede sosyal gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu tür araştırmalar, çocukların medya kullanımını daha iyi yönetmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayabilir ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına zemin hazırlayabilir.

Araştırmanın bu bulguları doğrultusunda, gelecekte yapılacak olan çalışmalara, alan çalışanlarına ve ailelere çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, bu araştırmanın örneklemini okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliği benzer örneklemeler ile sınırlı olduğundan, araştırma farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca, bu çalışma nicel araştırma geleneğinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalar, nitel, deneysel veya karma yöntemler kullanılarak yapılabilir.

Çocukların, akranlarıyla serbest oyun oynayarak sosyal becerilerini geliştirmeleri teşvik edilebilir. Bu durum, problem çözme, paylaşma ve iş birliği gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olabilir. Çocuklara, sosyal ortamlarda uyulması gereken kurallar ve beklentiler öğretilmelidir. Bu, onların uygun sosyal davranışlar geliştirmelerine yardımcı olur. İyi davranışları övmek ve ödüllendirmek, çocukların bu davranışları tekrar etmelerini teşvik edebilir. Bununla beraber, ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara pozitif sosyal beceriler sergileyen rol modeller olabilirler. Ayrıca araştırmanın sonuçları çocukların günlük ekran süresini sınırlamanın oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Amerikan Pediatri Akademisi (2016), 2-5 yaş arası çocuklar için günlük ekran süresinin bir saatten fazla olmamasını önermektedir. Ebeveynler, medya kullanımı konusunda tutarlı kurallar ve rutinler belirlemelidir. Örneğin, yemek sırasında veya yatmadan önce ekran kullanımını sınırlamak etkili bir yöntem olabilir. Medya kullanımını yönetmek için

ebeveyn rehberliği sağlanmalıdır. Çocukları aktif oyunlara ve fiziksel aktivitelere yönlendirmek, ekran süresini azaltmanın etkili bir yoludur. Parka gitmek, bahçede oynamak veya spor yapmak gibi etkinlikler teşvik edilmelidir. Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte medya içeriklerini izlemeli ve onlarla bu içerikler hakkında konuşmalıdır. Bu, çocukların izlediklerini anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Maltepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (03/12/2023 – 2023/12) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Akkök F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Arel Üniversitesi.
- Alisinanoğlu, F., ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi*, 4(1), 173-198.
- American Academy of Pediatrics. (2016). "Media and Young Minds". *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Aslan, O., & Topuz, İ. (2025). Çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarının problem davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 697-723. <https://doi.org/10.51460/baebd.1605736>
- Aslan, O., Topuz, İ., & Eldeleklioğlu, J. (2025). Investigating the mediating role of digital game addiction in the relationship between adolescents' school belonging and resilience. *Educational and Developmental Psychologist*, 42(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/20590776.2024.2402398>
- Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173. <https://doi.org/10.47714/uebt.768067>
- Aykır, T., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19th ed.). Pegem Academi.
- Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School psychology review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Combs, M.L. ve Slaby, D.A. (1977). Social-skills training with children. In: lahey, B.B., Kazdin, A.E. (Eds.) *Advances in clinical child psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9799-1_5
- Common Sense Media (2018). *Common Sense and SurveyMonkey pollparents on YouTube and technology addiction*. <https://www.350DOMOFF.ETAL.commonsensemedia.org/about-us/news/press-releases/common-sense-and-surveymonkey-poll-parents-on-youtube-and-technology>.
- Çakır Aksungur, F. (2022). 6-11 yaş çocuklardaki problemlili medya kullanımının dikkat süreleri ve sosyal uyum düzeyleriyle ilişkisi. 13. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleştirme düzeyi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Basım). Pegem Akademi.
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Koletzko, B. ve Cardon, G. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: An exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity Reviews*, 13, 75–84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00961.x>

- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*, 17(1), 1-7.
- Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 5(1), 6-11.
- Domoff, S. E., Borgen, A. L., Foley, R. P., & Maffett, A. (2019). Excessive use of mobile devices and children's physical health. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 169-175. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>
- Domoff, S. E., Borgen, A. L., ve Radesky, J. S. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 343-353. <https://doi.org/10.1002/hbe2.217>
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2017). Development and validation of the problematic media use measure: Aparentreport measure of screen media "addiction" in children. *Psychology of Popular Media Culture*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Journal of child and family studies*, 28, 401-410. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011), TheImpact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis ofSchool-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durna, B. G. (2023). 60-72 aylık çocukların medya araçları kullanımı ile yaratıcılık düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.
- Furuncu, C. ve Öztürk, E. (2020). Problemleri medya kullanım ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 535-566. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043237>
- Guarnaccia, C., Rasho, A.R., ve Testé, B. (2024). Beyond the Screen: A Comprehensive Analysis of Emotional Skills and Social Networking in French Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091176>
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37). <https://doi.org/10.17719/jisr.20153710633>
- Hu, B. Y., Johnson, G. K. ve Wu, H. (2018). Screen time relationship of Chinese parents and their children. *Children and Youth Services Review*, 94, 659-669. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.008>
- İnan-Sonakalan, E., Arslan, T., Kılıç, M., Tekkalan, O. ve Sarıca, E. (2022). İlkokul öğrencilerinde gözlenen sorunlu ekran kullanımının annenin ve öğrencinin demografik özellikleriyle ilişkisi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 3(2), 149-169.

- Jiang, J. (2018). How teens and parents navigate screen time and device distractions. <http://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screentime-and-device-distractions/>
- Kara, D. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (30. Baskı). NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Kaya, F. (2021). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Publications.
- Kulu, H. (2023). *Çocuklarda problemli medya kullanımı ve etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.
- Liberman, R. P. (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin*, 8(1), 62–84. <https://doi.org/10.1093/schbul/8.1.62>
- Merrell, K. W. (1995). An investigation of the relationship between social skill and internalizing problem in early childhood: Construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment* (13), 230-240. <https://doi.org/10.1177/073428299501300302>
- OfCom, U. K. (2016). Children and parents: Media use and attitudes report. *London: Office of Communications London*.
- Onguner, S., Şahin, Ş., Akçaboy, M. (2024). Internet Addiction of School-Age Children and the Effects of Daily Habits. *Cyprus Journal of Medical Sciences*, 9(4), 241-248.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi, 18.
- Plowman, L., McPake, J. ve Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C. ve Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: some implications for policy. *Journal of computer assisted learning*, 27(4), 361-371. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00432.x>
- Przepiorka, A., Błachnio, A., Cudo, A. ve Kot, P. (2021). Social anxiety and social skills via problematic smartphone use for predicting somatic symptoms and academic performance at primary school. *Computers & Education*, 173, 104286. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104286>
- Rideout, V. ve Robb, M. B. (2017). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. *San Francisco, CA: Common Sense Media*, 263, 283.
- Rogers, Y. ve Price, S. (2009). How mobile technologies are changing the way. *Mobile Technology for Children: Designing for Interaction and Learning*, 1. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374900-0.00001-6>

- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Sergin, C. ve Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. John O. Grenne and Brant Raney Burleson (Eds.). *In Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Setia, S., Tichy, M., ve Gilbert, F. (2024). Innovating Social-Emotional Learning to Enhance Positive Engagement of Youth With Social Media: A Comprehensive Review of Why and How. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.70130>
- Shcherban, T., ve Samoilov, O. (2024). Socialisation of Student Youth in Social Networks. MSU Digital Library. <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2024.09>
- Smith, A., ve Anderson, M. (2018). Social media use in 2018. Pew Research Center. <http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>. Report.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Temel, D. (2018). *Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Topuz, İ., & Aslan, O. (2024). Investigation of the mediating role of empathy in the relationship between adolescents' prosocial behaviors and bullying tendencies. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1084-1109. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1463625>
- Ullman, J. B. (2013). *Structural equation modeling*. B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Ed.), *Using multivariate statistics içinde* (ss. 681-785). MA: Pearson.
- Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uzun, K., Tagay, Ö., & Cırcır, O. (2024). Childhood traumas and future expectations in adolescents: examination the role of perceived social support and attitudes to seeking psychological help. *Current Psychology*, 43(8), 7116-7130. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04925-2>
- Wilson, S. R. ve Sabee, C. R. (2003). Explicating communicative competence as a therapeutic term. J. O. Gren and C. M. Sabee (Eds.). *In Handbook of communication and social interaction skills*. (3-51). NJ: Erlbaum.
- Wyatt, A., ve Young, M. (2024). Digital Disaster: The Effects of Excessive Technology and Problematic Parental Technology Use on Social Development in Early Childhood. ETSU Symposium.

İletişim/Correspondence

Uzm. Psk. Dan. Olcan ASLAN olcanaslan95@gmail.com

Arş. Gör. İrem TOPUZ iremtopuz@maltepe.edu.tr

Investigation of The Relationship Between Separation Anxiety, Self-Regulation And Executive Function Skills in Kindergarten Children

Sümeyye BELHAN ÇELİK, University of Health Sciences, ORCID ID: 0000-0002-2333-0286

Elif Bahar BACANAK, Ankara Gaziler Physical Therapy and Rehabilitation Training and Research Hospital, ORCID ID: 0009-0006-3844-6333

Gonca BUMİN, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-8241-2206

Abstract

Separation anxiety, which occurs because kindergarten children are separated by entering a different environment, can result in not wanting to go to school, and it is important to have self-regulation and executive function skills in order to cope with this anxiety and ensure adaptation to school. This study aims to observe the relationship between kindergarten children's separation anxiety and their self-regulation and executive function skills. 79 kindergarten children were included in the study. The Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children (SASKC), Self-Regulation Skills Scale for Children Aged 4-6 Years (SRSS), and Childhood Executive Functions Inventory (CHEXI) were used for collecting data. Between SASNC results SRSS's total ($r=-0,286$, $p=0,011$), inhibitory control ($r=-0,315$, $p=0,005$), and attention ($r=-0,249$, $p=0,027$) score a significant negative correlation was found. There was a positive correlation between SASNC and CHEXI total ($r=0,277$, $p=0,013$) scores. In our study, it was found that students with better self-regulation and executive function skills experienced less separation anxiety. Showing high performance in situations that require self-regulation and executive skills can have a positive effect on children being less depressed and experiencing less anxiety in the face of incidents than their peers. As found in previous studies, executive function skills in the preschool period were found to reflect school readiness. In addition, self-regulation skills are very important for children in regulating their behavior and coping with their anxiety. Because a child who struggles with behavioral control could not feel like a part of her friends' and the school's community and could not want to go to school. Therefore, before starting preschool education, it is important to develop self-regulation and executive function skills to both reduce anxiety and adapt to school.

Keywords: Anxiety, Self-control, Executive Functions, Kindergarten children, Separation



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 135-153
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1525227

Article Type
Research Article

Received
31.07.2024

Accepted
07.03.2025

Önerilen Atıf

Belhan Çelik, S., Bacanak, E. B., & Bumin, G. (2025). Investigation of The Relationship Between Separation Anxiety, Self-Regulation and Executive Function Skills in Kindergarten Children. *Inonu University Journal of Faculty of Education*, 26(1), 135-153. DOI: 10.17679/inuefd.1525227

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Giriş

Çocukların dil, fiziksel, bilişsel, psikomotor ve sosyal gelişimleri, eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitiminde büyük oranda tamamlanmaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Kaygı bozukluklarının alt kümesinde yer alan ayrılma kaygısı, okul öncesi dönemde sıklıkla karşılaşılan problemlerden biridir. Ayrılık kaygısı çocuklarda bağlandığı kişiden ayrılamama, bağlandığı nesnelerden uzaklaşamama, gelişim dönemine uygun olmayan şekilde aşırı kaygı ve korku yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Yaşa, 2019). Kendi çevresinden farklı bir ortama girdiğinde annesi ile ilk kez ayrılığı yaşayan çocuk, uyumla ilgili sorunlar yaşamaktadır. Okula gitmeyi istememek bu sorunlardan ilki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, problemin başlangıcı olarak çocuğun yoğun bir şekilde ayrılma kaygısı yaşadığını göstermektedir (Akman, 1994).

Öz-düzenleme becerisi; çocukların bilgiyi işleme, çevresel ipuçlarına ve içsel durumlara cevap verme, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etme yollarını belirten kavramsal olarak geniş ve çok boyutlu bir dizi beceriyi içerir (Rothbart, Ellis, Rosario Rueda ve Posner, 2003). Öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan çocuklar diğerlerine nazaran yaşadıkları olaylar sonucunda daha az depresyona girmekte ve minimum düzeyde kaygılanmaktadır.

Çalışmamızda incelediğimiz bir diğer konu olan yürütücü işlev becerileri ise sorun çözme, öz kontrolü ve amaca uygun hareketi pekiştiren; bellek, dürtüsel tepkileri kontrol etme ve bilişsel esneklik gibi üç ana bilişsel süreci kapsayan bir terimdir (Camerota, Willoughby, Kuhn ve Blair, 2018; Diamond, 2016). Okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev becerilerinin okula hazır bulunuşluğu yansıttığı tespit edilmiştir (Espy McDiarmid, Cwik, Stalets, Hamby ve Senn, 2004; Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010). Daha yüksek yürütücü işlev becerisi olan çocukların, bu beceride daha düşük performans sergileyen akranlarına göre eğitimden daha fayda gördüklerine dair kanıtlar bulunmaktadır (Tuncer, 2018).

Kaygılı çocuklarda ise dikkatin yönlendirilmesi, bilginin yorumlanması ve tehlikeli durumların öngörülmesi gibi yürütücü işlev alanlarında problem yaşandığı görülmektedir (Rapee, Schniering ve Hudson, 2009). Yapılmış bir çalışmada kaygı bozukluğu olan çocukların akademik performansının daha düşük olduğu tespit edilmiştir ve bu bulgunun kaygıya bağlı yaşanan öğrenme güçlüğü, akıl yürütme, öz düzenleme yapabilme gibi bilişsel alanlardaki problemlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Benjamin et al., 1990).

Amaç

Literatür incelendiğinde ayrılma kaygısı ile öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda yaşam seyri için kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde eğitim gören öğrencilerde ayrılma kaygısı ile öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladık.

Yöntem

Araştırmaya Amasya'da 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim gören 5-6 yaş aralığındaki 79 öğrenci basit randomizasyon yöntemi ile seçilerek dâhil edildi. Bu bağlamda anaokulunda değerlendirilen 102 çocuk arasından araştırma kriterlerini karşılayan 93 çocuk seçilmiştir. Örneklem sayımız olan 79 kişi ise kura ile belirlenmiştir.

Tanımlayıcı ve kesitsel tipteki çalışmamızdaki verilerin toplanmasında Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (YÇİAKÖ), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği

(ÖDBÖ) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) kullanıldı. Verilerin istatistiksel analizlerinde “IMB SPSS Statistics 29.0.1” programı kullanıldı. Elde edilen puanlar Pearson Korelasyon Analizi ile incelendi. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlendi.

Bulgular

Çalışmamıza katılan 79 öğrencinin yaş ortalaması $5,51\pm0,48$ olarak hesaplanmış olup; %50,6’sı kız ($n=40$), %49,4’ü ($n=39$) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (YÇİAKÖ), Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) toplam ortalaması sırasıyla $2,49\pm0,5$, $55,19\pm19,87$ ve $87,54\pm15,99$ olarak tespit edildi.

Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi çocuklarının ayrılma kaygısı ile öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde ve orta büyüklükte bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,286$, $p=0,011$). Bunun yanında, okul öncesi çocuklarının ayrılma kaygısı ile yürütücü fonksiyon becerileri arasında küçük büyüklükte anlamlı ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır ($r=0,277$, $p=0,013$) (Cohen, 1988).

Tartışma & Sonuç

Çalışmamızda, okul öncesi dönem çocuklarında artan öz düzenleme ve yürütücü işlev becerileri ile azalan ayrılma kaygısı arasında ilişki olduğu görüldü. Öz-düzenleme ve yürütücü becerileri gerektiren durumlarda yüksek performans göstermek ve daha az kaygı yaşaması konusunda pozitif bir etkiye sahip olabilmektedir. Önceki araştırmalarda saptandığı gibi, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev becerilerinin okula hazır bulunuşluğu arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öz-düzenleme becerisi de çocukların davranışlarını düzenlemesi ve kaygılarıyla baş edebilmesi konusunda çocuklar için çok önemlidir. Çünkü davranış kontrolünde başarılı olamayan çocuk kendisini okul ortamına ve arkadaşlarına ait hissedemeyebilir ve okula gitmek istemeyebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitime başlamadan önce kaygıyı azaltmak için öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Gören Çocuklarda Ayrılma Kaygısı ile Öz-Düzenleme ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sümeyye BELHAN ÇELİK, University of Health Sciences, ORCID ID: 0000-0002-2333-0286

Elif Bahar BACANAK, Ankara Gaziler Physical Therapy and Rehabilitation Training and Research Hospital, ORCID ID: 0009-0006-3844-6333

Gonca BUMİN, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-8241-2206



Öz

Okul öncesi dönemde olan öğrenciler farklı bir ortama girerek ayrılık yaşadığı için oluşan ayrılık kaygısı, okula gitmede isteksizlik ile sonuçlanabilmektedir ve bu kaygıyla baş edebilmek ve okula uyumu sağlamak için öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerilerine sahip olmak önem arz etmektedir. Bu çalışma, okul öncesi öğrencilerinin ayrılma kaygısının öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya okul öncesi eğitim gören 79 öğrenci dâhil edildi. Verilerin toplanmasında Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (YÇİAKÖ), 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) kullanıldı. Yapılan çalışmada YÇİAKÖ sonuçları ile ÖDBÖ toplam ($r=-0,286$; $p=0,011$), engelleyici kontrol ($r=-0,315$; $p=0,005$), dikkat ($r=-0,249$; $p=0,027$) puanlarının negatif yönde ilişkili olduğu bulundu. YÇİAKÖ ile ÇDYİE toplam ($r=0,277$; $p=0,013$) puanı arasında pozitif yönde ilişki vardı. Çalışmamızda, okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme ve yürütücü işlev becerileri ile ayrılma kaygısı arasında ilişki olduğu görüldü. Öz-düzenleme ve yürütücü becerileri gerektiren durumlarda yüksek performans göstermek, çocukların olaylar karşısında yaşatlarına göre daha az depresyona girmesi ve daha az kaygı yaşamaması konusunda pozitif bir etkiye sahip olabilmektedir. Önceki araştırmalarda saptandığı gibi, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlev becerilerinin okula hazır bulunuşluğu arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öz-düzenleme becerisi de çocukların davranışlarını düzenlemesi ve kaygılarıyla baş edebilmesi konusunda çocuklar için çok önemlidir. Çünkü davranış kontrolünde başarılı olamayan çocuk, kendisini okul ortamına ve arkadaşlarına ait hissedemeyebilir ve okula gitmek istemeyebilir. Bu yüzden okul öncesi eğitime başlamadan önce hem kaygıyı azaltmak hem de okula uyumu sağlamak adına öz-düzenleme ve yürütücü işlev becerisi geliştirmek önem arz eder.

Anahtar kelimeler: Anksiyete, Ayrılık, Okul öncesi, Öz-denetim, Yürütücü fonksiyon

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 135-153
DOI
10.17679/inuefd.1525227

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.07.2024

Kabul Tarihi
07.03.2025

Önerilen Atıf

Belhan Çelik S, Bacanak, E. B., Bumin G. (2025). Okul öncesi eğitim gören çocuklarda ayrılma kaygısı ile Öz-Düzenleme ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 135-153. DOI: 10.17679/inuefd.1525227

1. Introduction

The initial phase of education, preschool/kindergarten education, primarily completes a child's verbal, physical, cognitive, psychomotor, and social development (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). During the preschool years, children experience school for the first time. It is crucial to assist kids in managing the issues they encounter during this phase because what they go through will have an impact on their lives in the future (Arabacıoğlu & Kahraman, 2021). Separation anxiety, which is a subset of anxiety disorders, is one of the problems frequently encountered in the preschool period. Separation anxiety is defined as the inability of children to separate from the person they are attached to, the inability to move away from the objects they are attached to, and experiencing excessive anxiety and fear that is inappropriate for their developmental period (Yıldırım & Yaşa, 2019). A child experiencing his first separation from his mother finds it difficult to adjust to new surroundings. The first of these issues is a lack of desire to attend school. This suggests that the root of the issue is the child's severe separation anxiety (AKMAN, 1994). As a result of a study, it was stated that there was a positive relationship between the separation anxiety of mothers and children (Peleg et al., 2006). Separation anxiety has been found to be more severe in children with an anxious-ambivalent attachment style (Manassis, 2001). It has been shown that children who have poor relationships with their parents have higher separation anxiety (Schlarb et al., 2016). One research indicates that kids with unsatisfactory parent-child connections experience higher levels of separation anxiety (Küçüködük, 2015).

Early childhood is a period that forms the basis of life, and developmental areas and skills begin to develop during this period. One of these skills is the self-regulation skill (Montroy et al., 2016). Self-regulation skills are a theoretically wide and multidimensional set of skills that specify the ways in which children process information, respond to environmental cues and internal states, and control their emotions, thoughts, and behaviors (Rothbart et al., 2003). Children with developed self-regulation skills are less depressed and experience minimal anxiety as a result of the events they experience, compared to others. Teachers expressed the behavioral problems of children with weak self-regulation skills as not following the rules, aggression, unwillingness to take responsibility, not fulfilling the responsibilities given, not following the instructions, and getting bored easily (Yaralı & Aytar, 2017).

Executive function skills, which encompass memory, inhibition, and cognitive flexibility, are three primary cognitive processes that we studied in our study. They are also skills related to problem-solving, self-control, and purposeful movement (Camerota et al., 2018; Diamond, 2016). It has been determined that executive function skills in the preschool period reflect school readiness (Espy et al., 2004; Morrison et al., 2010). Social skills and academic achievement have been found to be related to executive functions, which have been studied in a wide range of fields, including problem-solving, abstraction, planning, strategy building, and expression and regulation of emotional behaviors (Hughes & Ensor, 2011). There is evidence that children with higher executive function skills benefit more from education than their peers who perform lower in this skill (Tuncer, 2018).

It is known that anxiety experienced at any period of life significantly affects individuals' cognitive processes, including attention, memory, and executive functions (Puliafico & Kendall, 2006). Anxious children appear to have problems in executive function areas such as directing attention, interpreting information, and reasoning about the possibility of danger (Rapee et al., 2009). Children with anxiety disorders performed worse academically, according to a study, and the cause of this was found to be cognitive issues such as learning challenges, reasoning issues, and anxiety-related self-regulation issues (Benjamin et al., 1990).

Upon reviewing the literature, no research was found that jointly investigated executive function, self-regulation, and separation anxiety. Although many studies have examined these

variables separately or in smaller subsets, there is no study investigating the relationship between these three factors in kindergarten children. The literature emphasizes that executive function skills help children overcome emotional difficulties, especially anxiety (Fernandes et al., 2023). In addition, it is stated that children with anxiety disorders also have difficulties in executive functions, especially in areas such as attention and problem-solving, and that this negatively affects academic performance and emotional regulation skills (Blair & Razza, 2007). The strong correlation between early childhood and executive functions is crucial, particularly regarding the impact of executive functions on children's development. The significant impact of these functions on children's emotional regulation skills, social interactions, and learning processes supports children's academic and social success. (Jacobson et al., 2011)

No research has concurrently examined the correlation between self-regulation, executive functions, and separation anxiety, particularly in preschool children. By bridging this gap, the current study intends to get a more thorough knowledge of how self-regulation and executive function skills interact in the development of separation anxiety in preschool-age children. This study highlights that self-regulation and executive function skills are crucial for preschool children in managing anxiety and that enhancing these skills can establish a foundation for effective interventions to lower anxiety levels. Furthermore, prompt intervention for separation anxiety might enhance children's adaptation to new environments (e.g., school), thus bolstering their emotional well-being. This study helps us to understand the relationship between these three characteristics more fully, which can contribute to the establishment of effective solutions to improve children's school readiness and emotional development in the preschool period.

Due to the vital importance of this relationship for the life course, we set out to investigate in our study how kindergarten children's executive function and self-regulation skills relate to separation anxiety. In this regard, the following are the study's hypotheses:

H(0): There is no relationship between separation anxiety and self-regulation skills in preschool students.

H(0): There is no relationship between separation anxiety and executive function skills in preschool students.

2. Method

2.1. Study Design

The research is a descriptive and cross-sectional study. Descriptive research aims to determine the current state, while cross-sectional research examines the relationship by collecting data at a single point in time.

2.2. Population and Sample of the Research

The population of the research consists of 79 pre-school students aged 5-6 receiving education at two kindergartens in the center of Amasya. Sample calculations were made for Pearson correlation analysis with the G*Power Version 3.1.9.4 package program. Using Cohen's medium size (0.60) for the effect size index Pearson correlation coefficient and a Type 1 error of 0.05 and 0.80 for power, the sample size was 79.

Inclusion criteria in the research; Volunteering to participate in the research, being between the ages of 5-6, and being in pre-school education. Exclusion criteria are; It was defined as having any psychiatric diagnosis or having one or more chronic conditions such as asthma, cancer, cystic fibrosis, cerebral palsy, chronic renal failure, diabetes, epilepsy and attention and hyperactivity disorder.

2.3. Data Collection Method

The simple random sampling method was used to select the children to be included in the study. In this context, 102 kindergarten children were evaluated and 93 children who met the research criteria were selected. Then, 79 children who met the research criteria were determined by lottery between April 03 - May 8, 2023 and the survey forms were applied face-to-face.

2.4. Data Collection Tools

The research data were collected with "the demographic information form, Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children (SASKC), Self-Regulation Skills Scale (SRSS) and Childhood Executive Function Inventory (CEFI)".

The demographic information form consists of three questions that include information about children's age, gender, and the years they spent in preschool education.

The Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children (SASKC) was created by Akman in 1987, and it has a high level of reliability due to its internal consistency coefficient of 0.96. Although the Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children (SASKC), developed in 1987, has been widely used in recent studies with consistently high reliability and validity results, for example, studies by Çıkrıkçı (2020) have shown a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.96 and studies by Nazlıoğlu (2019) have shown strong internal consistency reliability coefficients of .85 and .92 for the Parent and Teacher Forms, respectively. Additionally, Küçükköçük (year) reported Cronbach's Alpha coefficients of 0.925 for the Parent Form and 0.962 for the Teacher Form. These studies further support the reliability of the scale and its appropriate use in measuring separation anxiety in preschool children. There are two distinct versions of the scale: parent and teacher. There are 25 items on each form for a total of 50 items. The components of the scale are made up of 25 statements that represent observed actions that parents and teachers may interpret as a child's separation anxiety. Using a five-point Likert scale (1 being never, 2 seldom, 3 occasionally, 4 often, and 5 always), the survey is reviewed. The scores from the teacher and mother/father forms are totaled individually, and the total number of items in the forms (25 items) is then divided to determine the separation anxiety score for each form. The total score for separation anxiety is then obtained by adding the two separate calculated scores. The scale has a minimum of 2 and a maximum of 10 points. High levels of separation anxiety are correlated with higher scores (Çıkrıkçı, 2020).

The Self-Regulation Skills Scale (SRSS) (Teacher Form) was created in 2018 to assess children's abilities in self-regulation by Erol and İvrendi. The scale's overall score had an internal consistency coefficient of 0.90 in the study. Working memory, inhibitory control, and attention are the three sub-dimensions of the scale with the respective internal consistency coefficients of 0.87, 0.91, and 0.91. The reliability and internal consistency coefficients were found to be at acceptable levels (Erol & İvrendi, 2018). Since low reliability is indicated by internal consistency coefficients between 0.40 and 0.59, moderate reliability is indicated by coefficients between 0.60 and 0.80, and extremely high reliability is indicated by coefficients between 0.80 and 1.00 (Kalaycı, 2016). Moreover, in the study conducted by Astarlar in 2019, the SRSS was used, and a reliability coefficient of 0.94 was reported (Astarlar, 2019). Similarly, in 2023, Kısaoğlu and Cetin recalculated the internal consistency coefficient in their study involving children aged 5-6 years and found it to be 0.95 (Kısaoğlu & Çetin, 2023). The statistics demonstrate the validity and reliability of the SRSS. There are 22 items overall on the scale. Typically developing children's classroom teachers fill out the scale on an individual basis. Using a 5-point Likert scale, teachers rate students according to which category best fits them (1 being never, 2 being seldom, 3 being occasionally, 4 being frequently, and 5 being usually). The ability to regulate oneself is directly correlated with high scores on the scale (Saraç et al., 2021).

The Childhood Executive Function Inventory (CEFI) (Teacher Form) is developed by Thorell and Nyberg in 2008 (Thorell & Nyberg, 2008). It evaluates the executive function skills of children between the ages of 4 and 12. Çiftçi et al. conducted a reliability and validity research in Turkey (2020). The working memory subscale had an internal consistency coefficient of 0.95, whereas the inhibitory control subscale had an internal consistency coefficient of 0.91. In another study conducted with children aged 60-72 months, the CEFI Teacher Form was used, and the internal consistency coefficient for the total score was found to be very high (Cronbach's alpha = 0.98). When examining the subscales, the internal consistency coefficient was 0.97 for memory and 0.95 for inhibitory control (Şentürk Gülhan & BURAK, 2023). In another study in 2024, Cronbach's alpha value for the memory subscale was reported as 0.96, while it was 0.91 for the inhibitory control subscale (Aykaş, 2024). The findings showed that 48–72-month-old children's executive functions may be assessed using the Turkish version of the CEFI, which is a valid and reliable measuring tool. There are a total of 24 items on the scale. The instructor completes the 5-point Likert-type scale by selecting the scenario that is suitable for the child they are seeing (1 being certainly not true, 2 being not true, 3 being partially true, 4 being true, and 5 being definitely true). It turns out that children who score high on the test have problems in executive functions (Aydöner, 2022).

2.5. Data Analyses

"IMB SPSS Statistics 29.0.1" program was used in the statistical analysis of the data. Mean value and/or frequency $\pm$ Standard Deviation ($X \pm SD$) scores were given according to suitability for descriptive data such as children's demographic characteristics, age (years), gender, and time spent in preschool education (years). The scores obtained for the Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children (SASKC), the Self-Regulation Skills Scale (SRSS), and the Childhood Executive Function Inventory (CEFI) were examined with 'Pearson Correlation Analysis' as the data followed a normal distribution. The statistical significance level was determined as $p < 0.05$.

2.6. Ethical Considerations

Ethics committee approval dated 17.02.2023 and numbered E-68552689-000-00002697385 was received from the Hacettepe University Ethics Committee. The research was conducted under the guidelines related to the Helsinki Declaration of Human Rights. In order to obtain information about the students, the teachers and parents we included in the surveys were approved by the informed consent form stating the purpose and methods of the study. Parents were informed that their children's information would be kept confidential.

3. Findings

3.1.1. Demographic Information of the Participants

The average age of the 79 students participating in our study was 5.51 ± 0.48 , and 50.6% were girls ($n=40$) and 49.4% ($n=39$) were boys. 74.7% ($n=59$) are in their first year of pre-school education, and 25.3% ($n=20$) are in their second year of pre-school education. Demographic information is given in Table 1.

Table 1.

Demographic Information of the Participants.

Groups	n	%
Gender		
Girls	40	50.6
Boys	39	49.4
Year in Kindergarten	n	%
First year	59	74.7

Second year	20	25.3
Age		X±SS
		5.51±0.48

3.1.2. Descriptive Findings

Table 2 shows the averages (Mean $\pm$ SD) of the scales and their sub-dimensions. The overall mean of the Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children (SASKC) is 2.49 ± 0.57 . The total mean of the Self-Regulation Skills Scale (SRSS) is 87.54 ± 15.99 . The average scores for the SRSS's inhibitory control, attention, and work memory sub-dimensions are, respectively, 31.77 ± 5.87 , 34.76 ± 8.02 , and 21.01 ± 3.80 . 55.19 ± 19.87 is the mean score on the Childhood Executive Function Inventory (CEFI).

Table 2.

The mean scores of Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children, Self-Regulation Skills Scale (Teacher Form), Childhood Executive Function Inventory (Teacher Form).

	X±SS
SASKC Total	2.49 ± 0.57
SRSS Total	87.54 ± 15.99
SRSS Inhibitory Control	31.77 ± 5.87
SRSS Attention	34.76 ± 8.02
SRSS Working Memory	21.01 ± 3.80
CEFI Total	55.19 ± 19.87

(SASKC: Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children, SRSS: Self-Regulation Skills Scale, CEFI: Childhood Executive Function Inventory)

3.1.3. Comparison of Distributions in Demographic Data Groups

Based on the gender group; upon comparing the overall Self-Regulation Skills scale score with the mean scores of its sub-dimensions (Table 3), it was observed that the mean scores of the girls' SRSS inhibitory control, attention, and working memory sub-dimensions (93.75 ± 12.17 , 33.62 , respectively) and the average of men (81.18 ± 17.06 , 30.10 ± 5.79 , 31.44 ± 8.63 , and 19.64 ± 4.31) were statistically significantly higher ($p < 0.001$, $p = 0.007$, $p < 0.001$, and $p = 0.001$, respectively).

Upon comparing the overall Childhood Executive Function Inventory total score average was compared by gender group (Table 3), the mean score of boys (61.36 ± 20.97) was found to be statistically significantly higher than the average score of girls (49.17 ± 16.89) ($p = 0.006$). Upon comparing the overall the Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children was compared by gender group (Table 3), the mean score for boys and girls (2.51 ± 0.60 and 2.47 ± 0.54) did not demonstrate a statistically significant difference ($p = 0.747$).

Based on the kindergarten year group; the Self-Regulation Skills Scale total score and sub-dimension mean scores were compared (Table 3). The results showed that the students who spent their second year in kindergarten had a mean inhibitory control sub-dimension score of 34.90 ± 6.15 , which was higher than the mean of the first-year students (30.86 ± 5.53). This difference was statistically significant ($p = 0.008$).

Upon comparing the overall Self-Regulation Skills Scale of the students who spent their second year in kindergarten was below the mean score of the attention and working memory sub-dimensions (92.85 ± 18.76 , 36.10 ± 9.26 and 21.85 ± 4.22 , respectively) in the first year. It was found to be statistically significantly higher than the average of the students (85.75 ± 14.69 , 34.30 ± 7.59 and 20.73 ± 3.65 , respectively) ($p = 0.086$, $p = 0.391$ and $p = 0.257$, respectively)).

Upon comparing the overall Childhood Executive Function Inventory total score mean was compared according to the year group in kindergarten (Table 3), the mean score of the second year students (58.27 ± 18.36) was statistically significantly higher than the first year students' average (46.10 ± 21.77). It was found to be significantly higher ($p=0.017$).

Upon comparing the overall Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children total score mean was compared according to the year group in kindergarten (Table 3), it was observed that there was no statistically significant difference ($p=0.695$) between the first and second year student means (2.50 ± 0.55 and 2.44 ± 0.64).

In addition to the self-regulation skills scale's overall score, the relationship between working memory, inhibitory control, and attention, as well as separation anxiety, was also investigated when examining the relationship between separation anxiety and executive function and self-regulation. In the Childhood Executive Function Inventory, only the relationship between total executive function score and separation anxiety was examined.

Considering our findings, it was determined that the total separation anxiety score was negatively related to the SRSS total score, attention, and inhibitory control sub-scores ($p<0.05$).

The total separation anxiety score and the Childhood Executive Function Inventory total score were shown to be strongly correlated ($p<0.05$). Table 4 provides the parameter correlations.

Table 3.

The Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children, Self-Regulation Skills Scale (Teacher Form), Childhood Executive Function Inventory (Teacher Form) mean scores. Comparison of Distributions in Demographic Data Groups.

N=79		SRSS-Inhibitory Control (Mean $\pm$ SS)	SRSS-Attention (Mean $\pm$ SS)	SRSS-Working Memory (Mean $\pm$ SS)	SRSS-Total (Mean $\pm$ SS)	CEFI-Total (Mean $\pm$ SS)	SASKC Total (Mean $\pm$ SS)
Gender	Boys n=39	30.10 $\pm$ 5.79	31.44 $\pm$ 8.63	19.64 $\pm$ 4.31	81.18 $\pm$ 17.06	61.36 $\pm$ 20.97	2.51 $\pm$ 0.60
	Girls n=40	33.62 $\pm$ 5.59	38.00 $\pm$ 5.86	22.35 $\pm$ 2.67	93.75 $\pm$ 12.17	49.17 $\pm$ 16.89	2.47 $\pm$ 0.54
	Test Statistics	t=2.751 p=0.007	t=3.964 p<0.001	t=3.367 p=0.001	t=3.778 p<0.001	t=2.847 p=0.006	t=0.324 p=0.747
Year in Kindergarten	First year n=59	30.86 $\pm$ 5.53	34.30 $\pm$ 7.59	20.73 $\pm$ 3.65	85.75 $\pm$ 14.69	46.10 $\pm$ 21.77	2.50 $\pm$ 0.55
	Second year n=20	34.90 $\pm$ 6.15	36.10 $\pm$ 9.26	21.85 $\pm$ 4.22	92.85 $\pm$ 18.76	58.27 $\pm$ 18.364 6,10 $\pm$ 21.77	2.44 $\pm$ 0.64
	Test Statistics	t=2.740 p=0.008	t=0.863 p=0.391	t=1.141 p=0.257	t=1.739 p=0.086	t=2.442 p=0.017	t=0.394 p=0.695

t= Student's t test value.

The significance level was taken as 0.05.

3.1.4. Investigating the Correlation Between Variables

The total separation anxiety score and the Childhood Executive Function Inventory total score were shown to be strongly correlated ($p<0.05$). Table 4 provides the parameter correlations.

Table 4.

The Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children, Self-Regulation Skills Scale, Childhood Executive Function Inventory correlation table.

		SRSS- Inhibitory Control	SRSS- Attention	SRSS- Working Memory	SRSS-Total	CEFI-Total	Age
SASKC-Total	r	-.315**	-.249*	-.188	-.286*	.277*	.177
	p	0.005	0.027	0.096	0.011	0.013	.19

Pearson Correlation Analysis (r=correlation efficient; p=statistical significance value) $p < 0,05$; SASKC: The Separation Anxiety Scale for Kindergarten Children, SRSS: Self-Regulation Skills Scale, CEFI: Childhood Executive Function Inventory.

4. Discussion, Conclusion & Suggestions

In this research, which we conducted to examine the relationship between kindergarten students' separation anxiety with self-regulation and executive function skills, it was determined that there is a significant relationship between them. These findings support the hypothesis that as self-regulation and executive function abilities grow and improve, separation anxiety will decline. The psychological and behavioral effects of separation anxiety, which is common in kindergarten settings, might vary across children based on a range of environmental factors, including age, gender, socioeconomic situation, parent-child relationship, and family attitude (Pepito & Montalbo, 2019). For instance, there is no consensus among researchers on the numerous studies that have been done on the impact of gender parameters on separation anxiety in the literature. While some research has indicated that girls are more likely than boys to experience separation anxiety (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003; Wichstrøm et al., 2012), other research has found no difference between the two genders (Bosquet & Egeland, 2006; Else-Quest et al., 2006). In our study, there was no significant difference in separation anxiety scores according to gender parameters.

Another variable that may affect separation anxiety is the age group in kindergarten, that is, the year in kindergarten. As a result of a study conducted with 468 children, it was observed that the anxiety level in children decreased as the duration of attendance at kindergarten increased. Because the process of getting used to the environment, trust, and continuing development has a positive effect on managing anxiety (Bora & Ünüvar). The results of our study support this conclusion. Among the children included in our study, those in their second year of kindergarten had a lower separation anxiety score than those in their first year.

The results of the study on kindergarten students' self-regulation skills and the kindergarten year they studied reveal that children in their second year of kindergarten have far more developed self-regulation skills than first-year students in the lower grades. In other words, it has been noted that children's abilities to regulate themselves also develop better as they get older. Age-related maturation occurs in the cerebral, physical, social, and emotional domains of learning. Age is therefore a crucial factor in the development of self-regulation (Wesarg-Menzel et al., 2023). In this context, we can state that as kids become older, the growing experiences they receive from their families and close friends, along with their attempts to monitor, foresee, and plan their way through challenges, can all actively contribute to the development of their self-regulation skills.

After analyzing the self-regulation skills of kindergarten children and taking gender factors into consideration, it was found that the females in our study have more advanced self-regulation abilities. Our study's findings are consistent with previous research. Numerous studies demonstrate that girls are more adept at self-regulation than boys are (Denham et al., 2012; Tetering et al., 2020). It is thought that the reason why girls' self-regulation skills are at a

better point than boys' is due to cultural factors and family attitudes toward raising children (Tutkun & TEZEL ŞAHİN, 2016). In a study, it was stated that boys are more active than girls and therefore girls may have higher self-regulation skills than boys (Aksoy & Yaralı, 2017). Girls are observed to have better self-regulation skills than boys, based on the literature and our research findings. However, we believe that a variety of factors, including cultural elements, parental attitudes, and personal characteristics, may play a significant role in the development of self-regulation skills.

Analyzing and comprehending the aspects affecting adaption to school might contribute to development. Early childhood is a period that forms the basis of life, and developmental areas and skills begin to develop during this period. One of these skills is the self-regulation skill. Self-regulation skills; emotional, such as being aware of emotions, being able to control them, mitigating being affected by a negative situation, and controlling anger; It can be defined as the ability to control cognitive features and behaviors such as maintaining attention, preventing distraction, and shifting attention to another direction when necessary (Montroy et al., 2016). Children who struggle to adjust to school may frequently engage in avoidance behavior as a way to avoid going. Children who exhibit distinct habits to avoid school find it increasingly difficult to adapt. A child who struggles with self-control and lacks knowledge about appropriate behavior at school may also face negative responses from his peers. Because of this, a child who struggles with behavioral control might not feel like he fits in with his peers or the school environment and might even refuse to go. As a result, developing self-regulation abilities is crucial for adjusting to school (Şepitci Sarıbaş & Gültekin Akduman, 2019). Children who perform well in situations that require self-regulation skills are less depressed and experience less anxiety in the face of events than their peers. Children who had higher levels of self-regulation also reported lower levels of anxiety and despair, according to a study by Buckner et al. (Buckner et al., 2009). The results of our study support this relationship. In our study, we think that one of the reasons why children with high self-regulation skills have lower separation anxiety levels is that when children gain self-control and regulation skills, they can more easily find regulatory actions that they can use to guide themselves in unpredictable environments. In this way, the child's need or dependency on his/her mother/father will decrease, as he/she will be able to cope with difficulties much better (Bronson, 2019). Related to this, it is expected that the anxiety level will decrease in the child who gains self-control and regulation skills. Separation anxiety decreases when the parents do not have a dependent personality structure. Because children who have not had the opportunity to manage their activities and are not used to this, want to see the family with them all the time. This causes serious anxiety about separation from their parents (Pepito & Montalbo, 2019).

When the literature is examined, school avoidance behaviors of children like anxiety, and shyness, exhibiting these behaviors negatively affect their attention and motivation over time (Ladd & Burgess, 2001; Rubin & Burgess, 2001). Similarly, in our study, when the relationship between the attention parameter, which is a sub-dimension of self-regulation skills, and separation anxiety was examined, it was observed that children who experienced less separation anxiety had better attention skills. Considering the reverse correlation, high self-regulation and attention skills may also be a factor that reduces separation anxiety. The literature emphasizes that the academic success of children whose attention level increases due to better self-regulation skills is also positively affected. Because it is stated that children who can regulate their behavior have better cognitive processes and academic success than those who cannot regulate their behavior effectively (Trainin & Swanson, 2005). In this context, we think that self-regulation skills training sessions given through daily life activities to be added to the curriculum within the scope of occupational therapy in early childhood, when children are just starting their preschool education, will improve their attention and motivation. When children with high levels of self-regulation and attention can restructure their expectations in line with social demands, they will be less disappointed in the difficulties they experience and

experience less withdrawal from participating in academic and social processes (De La Riva et al., 2015). This will cause less anxiety.

Apart from the attention parameter, another self-regulation skill subdimension is inhibitory control. Inhibitory control, a type of self-regulation, plays a role in the development of executive functions, especially in the preschool period. It has been determined that children with better attention and inhibitory control skills are more successful in their academic lives (Blair & Razza, 2007; Sektnan et al., 2010).

With inhibitory control skills, children can suppress their desires that do not comply with the rules and engage in the desired adaptive behaviors (Blair & Razza, 2007). When the relationship between the inhibitory control parameter and separation anxiety was examined in our study, less separation anxiety was observed in children with better inhibitory control skills. The underlying reason for this result may be the confidence created in children by the inhibitory control sub-dimension, which includes skills such as adjusting reactions to new situations, preventing negative reactions, exhibiting appropriate behavior, and planning. Schunk and Zimmerman (2001) emphasized in their study that developing self-regulation skills that will help children find ways to cope with the problems and stress they will encounter in early childhood can be very important in building children's self-confidence (Zimmerman & Schunk, 2001). Therefore, it can be said that an inhibitory control skill that can plan behavior and thoughts in the face of events and control impulses can increase confidence and reduce anxiety.

Contrary to expectations, in our study, no significant relationship was found between separation anxiety and working memory, which is a sub-dimension of self-regulation skills. We think that this is due to the fact that there are fewer items assessing the working memory subscale compared to the number of items assessing the other subdimensions. We recommend that future studies examine the relationship between separation anxiety and a scale that evaluates working memory in more detail.

In recent years, studies have focused on the idea that the role of cognitive processes, including individuals' attention, memory, and executive functions, is very important in the development and maintenance of anxiety and anxiety disorders. The literature emphasizes that anxious children and young people (those with generalized anxiety disorder, social phobia, and/or separation anxiety disorders, as well as subclinical low-level and high-level anxiety symptoms) have very low attention spans, which is an executive function skill. (Eysenck & Calvo, 1992; Rebega & Benga, 2013).

Children with anxiety performed poorly on executive function tests, according to research (Murphy et al., 2018). Considering the studies, it has been revealed that anxious children and teenagers may perform differently in executive functions. Similar to previous research, our study found a strong correlation between separation anxiety and executive function skill scores. We think that one of the reasons for this is that when executive function skills are less sufficient, the individual's ability to manage himself and his behavior is affected, resulting in anxiety. Studies also indicate that behavioral problems and executive function skills are related (Cole et al., 1993; Jahromi & Stifter, 2008). Executive functions are high-level cognitive skills that include many skills such as behavioral regulation and cognitive flexibility that enable a person to display his or her behavior correctly (Diamond, 2013). Cognitive flexibility, which forms a part of executive functions, is essential for development both at school and in every aspect of daily life. As cognitive flexibility increases, the ability to adapt to new situations and solve problems develops (Cox, 1980).

A decline in cognitive flexibility is predicted to lower the risk of acquiring anxiety disorders, according to studies in the literature (Lee & Orsillo, 2014; Yu et al., 2020). There are studies in the literature predicting that a decrease in cognitive flexibility will reduce the likelihood of developing anxiety disorders (Geronimi et al., 2016). In addition, Wang et al. stated

in their study that cognitive flexibility had a high negative correlation with depression findings (Wang et al., 2019). In summary, it is known that individuals who can better cope with stress and anxiety by managing anxiety have lower anxiety levels. It is thought that individuals with more developed executive skills, which serve to adapt to and manage problematic, stressful, and anxious situations, have a lower risk of developing separation anxiety (Saarni, 2011). In this context, improving executive function skills, which are a very important skill for early childhood, through cognitive skill training may be beneficial in the process of managing anxiety. Of course, the year of starting preschool education, age, and gender differences may also affect executive function skills in managing the adaptation process. For instance, in our study, it was observed that the executive function skill scores of children in the second year of kindergarten were higher compared to those who had just started preschool education and were in their first year. This result supports the literature. It is emphasized in the literature that the brain development process continues rapidly in early childhood and the brain is shaped and developed by environmental experiences. Studies have shown that there is a strong relationship between age and experience, and executive functions (Saarni, 2011; Zelazo & Frye, 1998).

Although the findings of this study add critical information to the paucity of literature, there are some limitations that should be taken into account. Children's separation anxiety, self-regulation skills, and executive function skills were indirectly evaluated by the children's teacher (SRSS and CEFI) and parents (SASKC). This may have been insufficient to determine the examined data objectively. Therefore, we recommend that the data should be evaluated directly through applications conducted with children. Cronbach Alpha values used in this study were taken from previous studies in the literature and were not confirmed by our own analyses. This may constitute a limitation in terms of the reliability of the measurements. In future studies, it is recommended that these data be confirmed with their own analysis methods and that the measurement tools be tested more thoroughly. The cultural and environmental characteristics of the region of study may influence the development of children, hence a lack of research across different geographical areas could be a limitation. Apart from this, not examining other variables that may affect the relationship between self-regulation / executive function skills and separation anxiety appears as another limitation of our study. Designing future studies with a longitudinal design that can further elucidate the directionality of the relationships found here may be a meaningful step toward the generalizability of the study findings. Moreover, in order to fully evaluate self-regulation and executive function skills and to support children with various intervention methods, studies with more variables are needed, taking into account individual differences such as socioeconomic level, family age, education level, parental attitudes, and attachment styles.

As a result, it was observed that children with better self-regulation skills tended to have lower separation anxiety scores, whereas children with higher executive function scores experienced more severe separation anxiety. This indicates that while better self-regulation is associated with less separation anxiety, higher executive function may be linked to higher levels of separation anxiety, or conversely, a reverse relationship may exist. Therefore, when assessing school readiness in kindergarten children, we recommend that self-regulation and executive function (cognitive) skills related to separation anxiety be evaluated in detail and that educational programs and occupational therapy interventions be implemented accordingly. In addition, choosing meaningful and purposeful activities with sensory content facilitates the process, especially in the preschool period, when sensory development is still continuing. The use of the sensory integration approach by occupational therapists, which will provide emotional and behavioral self-management and increase sensory regulation, can give very positive results in terms of managing anxiety and providing adaptive responses.

Ethics Committee Approval

Ethical permission was obtained from Hacettepe University (17/02/2023- E-68552689-000-00002697385) for this research.

Peer-review

Externally peer-review.

Author Contributions

The authors contributed equally to the research, authorship, and publication of this article.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution of person within the scope of the study.

Financial Disclosure

The authors has received no financial support for the research, authorship and publication of this article.

Notice of Use of Artificial Intelligence

The authors did not utilise any artificial intelligence tools for the research, authorship and publication of this article.

Acknowledgements

The authors would like to thank to all the children, their families, and their teachers for their participation and support in the study.

References

- Akman, Y. (1994). Anaokulu öğrencileri ayrılık kaygısı ölçeği. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(5), 13-18.
- Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128).
- Arabacıoğlu, B., & Kahraman, P. B. (2021). OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OKULA UYUM DÜZEYLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Aydöner, S. (2022). Okul Öncesi Çocuklarda Duyusal İşleme, Motor ve Bilişsel Becerilerin Okula Hazırbulunuşluk ile İlişkinin İncelenmesi.
- Aykaç, M. (2024). Okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile sınıfa uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Benjamin, R. S., Costello, E. J., & Warren, M. (1990). Anxiety disorders in a pediatric sample. *Journal of anxiety disorders*, 4(4), 293-316.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Bora, A., & Ünüvar, P. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kaygıları İle Ebeveynlerinin Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 345-361.
- Bosquet, M., & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and Psychopathology*, 18(2), 517-550.
- Bronson, L. M. (2019). *Preventing child sexual abuse: A prevention program for elementary school students*. California State University, Long Beach.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30.
- Camerota, M., Willoughby, M. T., Kuhn, L. J., & Blair, C. B. (2018). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(3), 322-337.
- Cole, P. M., Usher, B. A., & Cargo, A. P. (1993). Cognitive risk and its association with risk for disruptive behavior disorder in preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(2), 154-164.
- Cox, K. S. (1980). *The effects of second-language study on the cognitive flexibility of freshman university students*. The Ohio State University.

- Çıkrıkçı, A. (2020). *Okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların ayrılma kaygıları ile annelerinin kaygıları arasındaki ilişki* Bursa Uludag University (Turkey)].
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, 26(4), 667-679.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132(1), 33.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., & Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & emotion*, 6(6), 409-434.
- Geronimi, E. M., Patterson, H. L., & Woodruff-Borden, J. (2016). Relating worry and executive functioning during childhood: The moderating role of age. *Child Psychiatry & Human Development*, 47, 430-439.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 663-676.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 125-150.
- Kalaycı, Ş. (2016). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, (7. baskı), Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara.
- Kısaoğlu, Ş. Y., & Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 328-345.
- Küçüköyük, C. (2015). *3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü* Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child development*, 72(5), 1579-1601.
- Lee, J. K., & Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in generalized anxiety disorder. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 45(1), 208-216.
- Manassis, K. (2001). Child-parent relations: Attachment and anxiety disorders. *Anxiety disorders in children and adolescents*, 255.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744.

- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school.
- Murphy, Y. E., Luke, A., Brennan, E., Francazio, S., Christopher, I., & Flessner, C. A. (2018). An investigation of executive functioning in pediatric anxiety. *Behavior modification*, 42(6), 885-913.
- Peleg, O., Halaby, E., & Whaby, E. N. (2006). The relationship of maternal separation anxiety and differentiation of self to children's separation anxiety and adjustment to kindergarten: A study in Druze families. *Journal of anxiety disorders*, 20(8), 973-995.
- Pepito, G., & Montalbo, I. C. (2019). Separation anxiety on preschoolers' development. *International Journal of English and Education*, 8(1), 229-239.
- Puliafico, A. C., & Kendall, P. C. (2006). Threat-related attentional bias in anxious youth: A review. *Clinical child and family psychology review*, 9, 162-180.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual review of clinical psychology*, 5, 311-341.
- Rebega, O., & Benga, O. (2013). Attentional mechanisms in subclinical anxiety in school-aged children. *Cognition, Brain, Behavior*, 17(4), 315.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rosario Rueda, M., & Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of personality*, 71(6), 1113-1144.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. *The developmental psychopathology of anxiety*(Pt III), 407-434.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 2(4), 1-7.
- Saraç, S., Abanoz, T., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11.
- Schlarb, A. A., Jaeger, S., Schneider, S., In-Albon, T., & Hautzinger, M. (2016). Sleep problems and separation anxiety in preschool-aged children: A path analysis. *Journal of child and family studies*, 25, 902-910.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early childhood research quarterly*, 25(4), 464-479.
- Şentürk Gülhan, N., & Burak, Y. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(3).
- Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumuna İle İlişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Tetering, M. v., Laan, A. v. d., Kogel, C. d., Groot, R. d., & Jolles, J. (2020). Sex differences in self-regulation in early, middle and late adolescence: A large-scale cross-sectional study. *Plos one*, 15(1), e0227607.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Trainin, G., & Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 261-272.

- Tuncer, N. (2018). Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi.
- Wang, T., Li, M., Xu, S., Liu, B., Wu, T., Lu, F., Xie, J., Peng, L., & Wang, J. (2019). Relations between trait anxiety and depression: A mediated moderation model. *Journal of affective disorders, 244*, 217-222.
- Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., & Brummelman, E. (2023). Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation. *Developmental Review, 69*, 101090.
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E., & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of child psychology and psychiatry, 53*(6), 695-705.
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 856-870.
- Yıldırım, M. S. Ö., & Yaşa, C. (2019). Ebeveynleri boşanmış yetişkin bireylerin kişilerarası ilişkilerinde bağlanma modelleri ile ayrılma kaygısının ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 267-278.
- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, health & medicine, 25*(1), 25-36.
- Zelazo, P. D., & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 7*(4), 121-126.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, 2*, 289-307.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye BELHAN ÇELİK
sumeyye.belhancelik@sbu.edu.tr

Elif Bahar BACANAK
elifbacanak5@gmail.com

Gonca BUMİN
gbumin@hacettepe.edu.tr

Investigation of the Effect of Digital Stories Prepared by Preservice Elementary Teachers on 21st-Century Skills

Aytan YUSUPOVA, *Yozgat Bozok University*, ORCID ID: 0009-0006-2568-8552

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ, *Yozgat Bozok University*, ORCID ID: 0000-0003-3627-1809

Abstract

This study aimed to examine the effect of digital stories prepared by preservice elementary teachers about environmental education on their 21st-century skills. Thirty-six preservice elementary teachers (23 females, 13 males) studying in the elementary education department of a university in the Central Anatolia Region of Türkiye participated in this study. The quantitative data of this mixed method study were collected using the Multidimensional 21st-Century Skills Scale administered as pre and post-test and digital stories prepared by the preservice teachers. In this study, qualitative data were collected from the digital stories prepared by the preservice elementary teachers and opinion forms. During the implementation process, preservice elementary teachers prepared six digital stories on environmental education. The digital stories prepared by preservice elementary teachers were evaluated with the Digital Story Rubric. Quantitative data were subjected to the Wilcoxon Conjugate-Pair test in the SPSS, and qualitative data were subjected to content analysis. As a result, the 21st-century skills of preservice elementary teachers have changed significantly in a positive direction. There was a difference in the average scores obtained from the digital stories prepared by the preservice elementary teachers before and after the feedback. As a result of the analysis of qualitative data, preservice elementary teachers' technological pedagogical content knowledge, cooperation, and communication skills have improved. The results showed that preparing digital stories in the environmental education course was innovative and engaging for preservice elementary teachers.

Keywords: *Environmental education, Digital story, Preservice elementary teachers, 21st-century skills*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 154-172

DOI
10.17679/inuefd.1524773

Article Type
Research Article

Received
31.07.2024

Accepted
09.04.2025

Suggested Citation

Yusupova, A., & Koyunlu Ünlü, Z. (2025). Investigation of the effect of digital stories prepared by preservice elementary teachers on 21st-century skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 154-172. DOI: 10.17679/inuefd.1524773

This article was produced from the master thesis of the first author under the supervision of the second author.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital storytelling, with its educational potential, is deemed a powerful technological tool for 21st-century classes (Robin, 2008). In terms of science education, studies generally have focused on variables such as academic success (Göçen Kabaran, 2020; Ulum & Ercan Yalman, 2018), participant experiences, attitude, writing skills, and motivation (Bilici & Yılmaz, 2021). There has been research conducted on distinctive educational levels such as elementary school, middle school (Çiçek, 2018; Kansoy & Sert Çıbık, 2023), high school, and especially the training of pre-service teachers (Gürsoy, 2021; Korucu, 2020; İzgi Onbaşılı et al., 2022; Seçkin Kapucu & Yurtseven Avcı, 2020). The application phase of these studies consisted of digital stories created and observed by the participants. Considering science education, applied studies mostly been done in mixed-methods research design. These papers studied the effect of digital storytelling on technological pedagogical content knowledge (Sancar-Tokmak et al., 2014), 21st-century skills (Gürsoy, 2021; Seçkin Kapucu & Yurtseven Avcı, 2020), and attitude towards research and questioning. It was seen that digital storytelling had positive effects on the learning process, the use of technology (Korucu, 2020), and academic success (Kabaran, 2020).

Purpose

In this context, answers to the following questions were sought: (1) Is there a significant difference in the 21st-century skills of pre-service elementary teachers before and after digital story creation? (2) Is there a significant difference between the scores obtained from digital stories of pre-service elementary teachers' pre and post-feedback? (3) What are the opinions of pre-service elementary teachers regarding the digital stories they created in environmental education class?

Method

In this study embodied design from the mixed methods was used (Creswell & Clark, 2011). Thirty-six freshman pre-service teachers (23 females, 13 males) from a university in the Central Anatolia Region of Türkiye participated in this study. The mean age of the participants is 18. The pre-service teachers socioeconomically belong to the lower and middle classes. The quantitative data of the paper was collected from the Multidimensional 21st-Century Skills Scale (Çevik & Şentürk, 2019) applied as a pre and post-test and the points obtained for the digital stories created by the pre-service teachers. The qualitative data were collected from the digital stories prepared by the preservice elementary teachers and opinion forms. During the implementation process, the pre-service teachers created six digital stories on environmental education (GM foods and fertilization in agriculture, recycling, water pollution, soil pollution, behavior pollution, and sustainable development). The digital stories created by the pre-service teachers were evaluated according to the Digital Storytelling Rubric (Özcan et al., 2016). Quantitative data were subjected to the Wilcoxon Signed-Rank Test in the SPSS, and the qualitative data were subjected to content analysis.

Findings

The scores of pre-service teachers in multidimensional 21st-century skills significantly changed ($z=2,44$, $p<,05$, $r=0,41$). Significant differences were also observed in the sub-dimensions scores such as information and technology literacy ($z=2,59$, $p<,05$, $r=0,43$), entrepreneurship and innovation ($z=2,04$, $p<,05$, $r=0,34$), social responsibility and leadership ($z=3,84$, $p<,05$, $r=0,64$), and career consciousness ($z=3,67$, $p<,05$, $r=0,62$). On the other hand, no changes were observed in the critical thinking and problem-solving sub-dimensions ($z=1,34$, $p>,05$, $r=0,22$). A significant difference was seen in the mean scores obtained from the pre and post-feedback for the digital stories created by the pre-service teachers ($z=-2,21$, $p<,05$, $r=0,9$). In other words, feedback significantly affected the scores obtained by the pre-service teachers

for their digital stories. The opinions of the pre-service elementary teachers about using digital storytelling in environmental education were classified under the themes of (1) the application's contribution to the learning and teaching processes and (2) challenging points in the application process.

Discussion & Conclusion

In conclusion, the 21st-century skills of pre-service teachers changed significantly positively. This result obtained from the research is in line with the literature in terms of digital storytelling supporting 21st-century skills (Gürsoy, 2021; Seçkin Kapucu & Yurtseven Avcı, 2020). The mean scores obtained pre- and post-feedback for the digital stories created by the pre-service teachers had a significant difference in favor of the last scores. Similarly, in the paper of Sancar-Tokmak et al. (2014), feedback was given to the digital stories created by the pre-service science teachers in the processes of writing, finding suitable pictures, matching pictures and stories, and preparing digital files, and an increase was observed in the technological, pedagogical and field-related knowledge of the pre-service science teachers. In the conclusion of the qualitative data, pre-service teachers stated that their technological and pedagogical knowledge deepened, and their cooperation and communication skills improved.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Hazırlamış Oldukları Dijital Hikâyelerin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Aytan YUSUPOVA, Yozgat Bozok Üniversitesi, ORCID ID: 0009-0006-2568-8552

Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ, Yozgat Bozok Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3627-1809

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi ile ilgili hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmaya Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin sınıf eğitimi bölümü birinci sınıfında öğrenim gören 36 öğretmen adayı (23 kadın, 13 erkek) katılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel verileri ön ve son test olarak uygulanan Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu dijital hikâyelerden toplanmıştır. Araştırmada nitel veriler öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları dijital hikâyelerden ve uygulamaya yönelik görüş formundan toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adayları çevre eğitimi konulu altı adet dijital hikâye hazırlamışlardır. Öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu dijital hikâyeler Dijital Hikâye Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Nicel veriler SPSS programında Wilcoxon Eşlenik-Çift testine, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri pozitif yönde anlamlı ölçüde değişmiştir. Geri bildirim öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerden elde edilen ortalama puanlarda son puanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda ise öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin; iş birliği, iletişim becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar çevre eğitimi dersinde dijital hikâye hazırlamanın öğretmen adayları için yenilikçi ve ilgili çekici olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, Dijital hikâye, Sınıf öğretmeni adayları, 21. yüzyıl becerileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 154-172

DOI
10.17679/inuefd.1524773

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.07.2024

Kabul Tarihi
09.04.2025

Önerilen Atıf

Yusupova, A., & Koyunlu Ünlü, Z. (2025). Sınıf öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 154-172. DOI: 10.17679/inuefd.1524773

Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Bugünün dünyasında, eğitimde teknolojinin etkisi hızla artmaktadır. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri, bilgisayarlar, internet, akıllı cihazlar ve dijital içerikler gibi teknolojik gelişmeler sayesinde önemli ölçüde değişmiştir. Hikâyeler de içinde bulundukları zamanın etkisiyle sistemli bir şekilde değişmiş, 1970 ve 1980'lerde dijital hikâye ortaya çıkmıştır (Çıralı, 2014). Dijital hikâyelerin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması 1990'lı yıllardan itibaren popüler hale gelmiştir (Wu & Chen, 2020). Türkiye'de dijital hikâyelerle ilgili çalışmalar 2000'li yıllarda başlamıştır (Özden & Meydan, 2021). Öğretilmek istenen bilgilere kamera, resim, yazı, fotoğraf ve ses eklenerek kısa süreli filmler halinde sunulan dijital hikâyeler (Meadows, 2003), öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun sebebi, öğrencilerin kendi hikâyeleri üzerinde araştırma yapmalarıdır (Küngerü, 2016). Dijital hikâyeler, iletişim ve kendini ifade etme gibi bireylerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojinin ve hikâyelerin bütünleşmesinin bir sonucudur. Dijital hikâye, ses ve müzik dâhil olmak üzere hikâye anlatımının görsel öğelerle bütünleştirildiği bir uygulama olarak da görülebilmektedir (Hamalı & Hamalı, 2021). Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin önemli sorunları yenilikçi yollarla çözmeleri için yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte öğrencileri öğrenmeye motive eden, iş birliği, yansıtma ve iletişim ortamı sağlayan güçlü bir öğretim aracıdır (Ünal & Çakır, 2022).

Geleneksel hikâye anlatımı gibi, çoğu dijital hikâye de belirli konulara odaklanır ve belirli bakış açıları içerir (Küngerü, 2016). Bununla birlikte, adından da anlaşılacağı gibi, dijital hikâyeler genellikle bilgisayar tabanlı görüntüler, metin, önceden kaydedilmiş sesli yorumlar, video klipler veya müzik gibi içeriklerden oluşur. Dijital hikâyelerin uzunlukları değişkenlik gösterse de eğitimde kullanılan hikâyelerin çoğu genellikle 2 ila 10 dakika arasındadır (Küngerü, 2016). Dijital hikâyede bulunması gereken bazı gereken bazı öğeler vardır. Öncelikle izleyici kitlesinin seviyesine uygun bir konu olmalıdır. Dijital hikâye anlatımında kullanılan konular, kişisel hikâyelerden tarihi olayların anlatımına, kişinin kendi topluluğundaki yaşamı keşfetmesinden evrenin diğer köşelerinde yaşam arayışına ve kelimenin tam anlamıyla aradaki her şeye kadar uzanır (Akbaş vd., 2023). Hikâyenin başında bir soru sorulması izleyicilerde merak uyandırır. (Lambert, 2003). Dijital hikâye hazırlama sürecinde öğrenci seviyesine uygun senaryo oluşturulması önemli noktalardan biridir. Senaryo yazımında açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, izleyici kitlesini sıkacak ayrıntılara yer verilmemelidir. Gerçekçi bir duygu, ses, müzik, ritim de dijital hikâyede önemli öğelerdir. Dijital hikâyede kullanılacak görsellerin ve görsellere ait senaryoların organize edildiği hikâye panolarının hazırlanması, uygun bir program kullanılarak dijital ortama aktarım yapılması da gerçekleştirilmesi gereken aşamalardandır (Lambert, 2003).

Günümüzde dijital hikâyeler acemi teknoloji kullanıcılarından ileri seviyede becerilere sahip olanlara kadar pek çok insan tarafından toplum merkezlerinde, okullarda, kütüphanelerde ve işletmelerde hazırlanmakta ve kullanılmaktadır. Eğitim alanında ise okul öncesi, ilköğretim, lise, lisans ve lisansüstü eğitim de dahil olmak üzere öğretmenler ve öğrenciler birçok farklı içerik alanında dijital hikâye anlatımını kullanmaktadır (Karoğlu, 2015). Bu bağlamda son yıllarda eğitim-öğretim ortamlarında dijital hikâye kullanımının etkililiğini konu alan araştırmaların sayısında artış gözlenmiştir (Bilici & Yılmaz, 2021; Wu & Chen, 2020). Araştırmalarda genellikle akademik başarı (Göçen Kabaran, 2022; Ulum & Ercan Yalman, 2018), katılımcı deneyimleri, tutum, yazma becerisi ve motivasyon (Bilici & Yılmaz, 2021), hesaplamalı düşünme (Haşlaman vd., 2024) değişkenlerine odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitimi (Gürsoy, 2021; Haşlaman vd., 2024; Korucu, 2020; İzgi Onbaşılı vd., 2022; Seçkin Kapucu & Yurtseven Avcı, 2020) başta olmak üzere ilköğretim, ortaokul (Çiçek, 2018; Kansoy & Sert Çıbık, 2023) ve lise gibi farklı öğretim kademelerinde araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların uygulama süreçlerinde katılımcılar tarafından hazırlanan ve izlenen dijital hikâyeler olmuştur.

Eğitim ortamlarında sağladığı faydalardan yola çıkarak fen eğitimi alanında dijital hikâyelerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Fen eğitimi açısından incelendiğinde uygulamalı araştırmalar genellikle karma desende yürütülmüş ve farklı öğrenme çıktılarına odaklanmıştır.

Araştırmalar dijital hikâyelerin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) (İzgi Onbaşılı vd., 2022; Sancar-Tokmak vd., 2014), 21. yüzyıl becerilerine (Gürsoy, 2021; Seçkin Kapucu & Yurtseven Avcı, 2020), araştırma sorgulamaya yönelik tutuma (Kansoy & Sert Çıbık, 2023), motivasyona (Ulusoy, 2019), fen kavramlarını anlamaya (Çiçek, 2018; Titus, 2012; Ulusoy, 2019; Wimpey, 2018) etkisini incelemiştir. Dijital hikâyelerin öğrenme süreci, teknoloji kullanımı (Korucu, 2020), akademik başarı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Göçen Kabaran, 2022).

Günümüzde bireylerin sahip olması gereken beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bunlar; öğrenme, okuryazarlık ve yaşam becerileridir (P21, 2008). Eğitsel potansiyeli olan dijital hikâyeler 21. yüzyıl sınıfları için güçlü bir teknolojik araç olarak görülmektedir (Robin, 2008). Anu ve diğerlerine (2014) göre, dijital hikâyeler 21. yüzyıl öğrenenleri için tasarım odaklı öğrenmeye aracılık etmektedir. Bu anlamda farklı disiplinlerde ve seviyede örneklemeler üzerinde, dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerini nasıl desteklediğini araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Fen eğitiminde dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine etkisini araştıran sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür (Gürsoy, 2021). İlgili literatüre katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada dijital hikâye anlatımına dayalı yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmuş, sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile ilgili hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini karma desende incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmen adaylarının dijital hikâye hazırlama öncesinde ve sonrasında 21. yüzyıl becerilerinde anlamlı olarak farklılık var mıdır?
2. Geri bildirim öncesi ve sonrasında sınıf öğretmen adayların hazırladıkları dijital hikâyelerden aldıkları puanlar arasında anlamlı olarak bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyeler ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında çevre eğitimi dersinde sınıf öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu dijital hikâyeler değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinde bir değişme olup olmadığı nitel ve nicel olarak incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada karma yöntemin iç içe deseni kullanılmıştır. Nicel verinin içine nitel veri gömülmüş ve sonuçlar birleştirilmiştir. Tek veri setini zenginleştirmek gerektiğinde iç içe desen kullanılır (Creswell & Clark, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler olabilir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada belirlenen ölçütler: (1) Çevre eğitimi dersini alıyor olma ve (2) sınıf öğretmen adayı olmaktır. Araştırma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıfında öğrenim gören 36 öğretmen adayının (23 kadın, 13 erkek) katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş ortalaması 18'dir. Öğretmen adayları düşük ve orta sosyoekonomik düzeydedirler. Öğretmen adayları öğrenim gördükleri sınıf eğitimi programına merkezi bir sınavla yerleşmişlerdir. Öğrencilerin geneli lisede eşit ağırlık bölümünde öğrenim görmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma sırası Tablo 1'de sunulmuş olup aşağıda yer alan başlıklar altında detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Tablo 1.*Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulanma Sırası*

Veri çeşidi	Uygulama öncesi	Uygulama süreci	Uygulama sonrası
Nicel	Çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği	Geri bildirim öncesi ve sonrası dijital hikâye puanları	Çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği
Nitel		Dijital hikâyeler	Uygulamaya yönelik görüş formu

2.3.1. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini belirlemek için Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği, 41 madde (34 olumlu ve 7 olumsuz) ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırası ile şunlardır: Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri (15 madde), eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri (6 madde), girişimcilik ve inovasyon becerileri (10 madde), sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri (4 madde), kariyer bilinci (6 madde). Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği, 5’li Likert yapısına sahiptir. Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı 0.86, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutu için 0.84, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutu için 0.79, girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutu için 0.76, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutu için 0.73, kariyer bilinci alt boyutu için 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere verilebilecek cevaplar Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Fikrim yok, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorumdur. Ölçekten alınabilecek puanlar 41-205 arasında değişmektedir.

2.3.2. Uygulamaya Yönelik Görüş Formu

Sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin kullanımı ve etkilerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından, uzman görüşü alınarak 10 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular aracılığı ile uygulamanın öğretmen adaylarına katkıları (teknolojik, alan bilgisi, pedagojik bilgi, birlikte çalışma vb. açılardan) ve uygulama sürecinde güçlük çekilen yerler tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmen adayları görüşme formunu uygulama sonrasında cevaplamışlardır. Uygulamaya yönelik görüş formundaki sorular ve soruların sırası önceden belli olduğu için yapılandırılmış formdadır (Merriam, 2009). Uygulamaya Yönelik Görüş Formundaki sorulardan bazıları şu şekildedir: (1) Dijital hikâye ile ilgili yapılan uygulama sana bir katkı sağladı mı? Sağladıysa nelerdir? (2) Bu uygulamada zorlandığın bir bölüm var mıydı?

2.3.3. Öğretmen Adaylarının Hazırlamış Oldukları Dijital Hikâyeler

Bu araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarına dersin sorumlu öğretim elemanı (ikinci yazar) tarafından dijital hikâye hazırlama ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarından çevre eğitimi ile ilgili grup halinde dijital hikâye hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanması istenen dijital hikâyelerin konuları dersin sorumlu öğretim üyesi tarafından verilmiştir. Hazırlanan dijital hikâyelerin konu ve süreleri ile gruptaki öğretmen adayı sayıları aşağıda yer alan Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’den görüldüğü gibi öğretmen adayları tarafından 6 adet dijital hikâye hazırlanmıştır. Bu dijital hikâyelerin süreleri 2 dk. 27 s. ve 8 dk. 18 s. arasında, gruptaki öğrenci sayıları ise 4 ve 7 arasında değişmektedir.

Tablo 2.*Hazırlanan Dijital Hikâyelerin Konu ve Süreleri ile Gruplardaki Öğretmen Adayı Sayıları*

Dijital hikâyelerin konuları	Süre	N
GDO'lu besinler ve tarımda gübreleme	8 dk. 18 s.	4
Geri dönüşüm	3 dk. 54 s.	7
Su kirliliği	2 dk. 27 s.	7
Toprak kirliliği	3 dk. 4 s.	6
Davranış kirliliği	4 dk. 17 s.	7
Sürdürülebilir kalkınma	3 dk. 27 s.	5

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın uygulaması 2023 Bahar döneminde Çevre Eğitimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce sınıf öğretmen adayları Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğini (Çevik & Şentürk, 2019) cevaplamışlardır. Uygulama sürecinde Çevre Eğitimi dersinde dijital hikâyenin tanımı, tarihçesi, bileşenleri, türleri, aşamaları, eğitim ortamlarında kullanımının önemi dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından sunumlarla anlatılmıştır. Daha sonra dijital hikâye anlatımı için kullanılabilecek yazılımların tanıtımı yapılmış ve örnek dijital hikâyeler gösterilmiştir. Öğretmen adaylarına hikâye tahtalarını hazırlamaları için yaklaşık dört haftalık bir süre verilmiştir. Bu süre sonunda öğretmen adaylarının hazırladıkları hikâye tahtaları Dijital Hikâye Dereceli Puanlama Anahtarı (Özcan vd., 2016) ile değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarına geri bildirim verilmiştir. Öğretmen adayları geri bildirimlere göre hikâye tahtalarını düzenlemişler tekrar değerlendirmeye sunmuşlardır. Ardından dijital hikâyeler ilgili programlarda oluşturulmuş ve Dijital Hikâye Dereceli Puanlama Anahtarı (Özcan vd., 2016) ile tekrar değerlendirilmiştir. Uygulama bitiminde öğretmen adayları Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (Çevik & Şentürk, 2019) ve Uygulamaya Yönelik Görüş Formunu cevaplamışlardır.

2.5. Veri Analizi

Nicel verilerin analizinden önce normallik durumunun incelenmesi basıklık (kurtosis), çarpıklık (skewness), Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmen adaylarına ön ve son test olarak uygulanan Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (Çevik & Şentürk, 2019), geri bildirim öncesi ve sonrası dijital hikâyelere verilen puanlardan elde edilen verilerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları -1 ve +1 aralığında olmadığı için bu ölçekten elde edilen veriler Wilcoxon Eşlenik-Çifti testine tabi tutulmuştur (Cevahir, 2020). Ayrıca örneklem büyüklüğü 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov Smirnov testine ait p değerlerine bakılmıştır. Bu değer $p > 0,05$ ise verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılır. Nicel verilerin Kolmogorov Smirnov testine ait p değerlerinin büyük bir bölümü 0,05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı varsayılmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Bu çalışmada sınıf öğretmen adayları tarafından hazırlanan dijital hikâyeler ve Uygulamaya Yönelik Görüş Formu nitel veri kaynaklarını oluşturmuştur. Hazırlanan dijital hikâyeler Özcan ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Uygulamaya Yönelik Görüş Formu 36 sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının formları Ö1, Ö2, ... Ö36 olarak kodlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, metin veya içeriklerin nitel özelliklerini inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, metinlerin derinlemesine anlaşılmasını, anlam çıkarmayı, duyguları veya kavramları anlamayı amaçlar. Bu süreç dört aşamada gerçekleşmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2006): İlk olarak veriler kodlanmıştır. Kodlama yapılmadan önce Uygulamaya Yönelik Görüş Formundan yola çıkarak kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde yeni kodlar oluşturulan listeye dâhil edilmiştir. İlişkili temalar bir araya getirilerek kategoriler, kategoriler bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir.

Elde edilen kategori ve kodlar tablo haline getirilmiş, bulguların yorumlanmasında öğretmen adaylarının cümlelerinden alıntılar yapılmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmada geçerliğin sağlanması için veri toplama araçları, veri toplama süreci, katılımcılar ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın tasarım ve uygulama sürecinde dikkat ve özen gösterilmiştir (Merriam, 2009). Araştırmada kullanılan Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçeği geliştiren yazarlar tarafından (Çevik & Şentürk, 2019) yapılmış olup ilgili başlık altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Nitel verilerin analizi sürecinde araştırmacılar birlikte çalışmış, sınıflandırmalar üzerinde fikir birliğine varmışlardır. İnanırlılık açısından bulguların sunumunda öğretmen adaylarının ifadelerinden alıntılar yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacıların bağlı olduğu üniversitenin etik komisyonundan etik izni alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği alt boyutlarına ait puanlar normal dağılım göstermediği için bu veriler Wilcoxon Eşlenik-Çift testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ön-test ve son-testlerinden aldığı puanlara ilişkin Wilcoxon Eşlenik-Çift testi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

21. yüzyıl becerileri	Ön-son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	r
Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı	Negatif sıra	5	31,30	156,50	-2,59	0,00	0,43
	Pozitif sıra	30	15,78	473,50			
	Eşit	0					
Eleştirel düşünme ve problem çözme	Negatif sıra	12	13,96	167,50	1,34	0,18	0,22
	Pozitif sıra	18	16,53	297,50			
	Eşit	5					
Girişimcilik ve inovasyon	Negatif sıra	10	19,05	190,50	-2,04	0,04	0,34
	Pozitif sıra	25	17,58	439,50			
	Eşit	0					
Sosyal sorumluluk ve liderlik	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,84	0,00	0,64
	Pozitif sıra	19	10,00	190,00			
	Eşit	16					
Kariyer bilinci	Negatif sıra	6	10,17	61,00	-3,67	0,00	0,62
	Pozitif sıra	25	17,40	435,00			
	Eşit	4					
Toplam	Negatif sıra	8	20,75	166,00	-2,44	0,01	0,41
	Pozitif sıra	27	17,19	464,00			
	Eşit	0					

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeğine ait puanlar pozitif yönde anlamlı ölçüde değişmiştir ($z=2,44$, $p<,05$, $r=0,41$). Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ($z=2,59$, $p<,05$, $r=0,43$), girişimcilik ve inovasyon ($z=2,04$, $p<,05$, $r=0,34$), sosyal sorumluluk ve liderlik ($z=3,84$, $p<,05$, $r=0,64$) ile kariyer bilinci ($z=3,67$, $p<,05$, $r=0,62$) alt boyut puanlarında da

anlamli olarak farklılık görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutunda ($z=1,34$, $p>,05$, $r=0,22$) ise herhangi bir değişim olmamıştır.

3.2. Sınıf Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Dijital Hikâyelerden Elde Edilen Bulgular

Çevre eğitimi dersinde öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyeler Dijital Hikâye Dereceli Puanlama Anahtarı (Özcan vd., 2016) ile üretim, paylaşım ve sunum bölümlerinde yer alan kriterlere göre değerlendirilmiştir. İlk değerlendirilme sonucunda hazırlanan dijital hikâyelerde bazı eksiklik ve hataların olduğu (resim ve sahneler arasında uyumsuzluk, sahne adlarının belirlenmemesi, hikâye oluşturulmaması, resimlerin anlaşılır olmaması, sahneler arasında kopukluk, karakterlerin eksik olması ve eylemlerin yazılmaması) görülmüştür. Öğretmen adayları geri bildirimler doğrultusunda dijital hikâye tahtalarında düzenlemeler yapmışlardır. Geri bildirim sonrasında öğretmen adaylarının düzenlemiş olduğu dijital hikâyeler tekrar puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturduğu dijital hikâyelerin hazırlanması geri bildirim öncesi ve geri bildirim sonrası puanlama durumu aşağıda yer alan Tablo 4'te görülmektedir. Geri bildirim öncesi ve sonrası hazırlanan dijital hikâye tahtaları Dijital Hikâye Dereceli Puanlama Anahtarı (Özcan vd., 2016) ile üretim, paylaşım ve sunum bölümlerinde yer alan kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Dijital Hikâyelerin Geri Bildirim Öncesi ve Sonrası Puanlanması

Dijital hikâye isimleri	Geri bildirim öncesi				Geri bildirim sonrası			
	Üretim	Paylaşım	Sunum	Toplam	Üretim	Paylaşım	Sunum	Toplam
GDO'lu besinler ve tarımda gübreleme	12	6	3	21	24	15	3	42
Geri dönüşüm	12	12	3	27	24	15	3	42
Su kirliliği	10	3	3	16	21	15	3	39
Toprak kirliliği	14	14	3	31	24	15	3	42
Davranış kirliliği	5	5	3	13	24	15	3	42
Sürdürülebilir kalkınma	13	10	3	26	24	15	3	42

Aşağıda yer alan Tablo 5'te geri bildirim öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerden elde edilen puanların değerlendirilmesine ait Wilcoxon Eşlenik-Çift testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Dijital Hikâyelerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Wilcoxon Eşlenik-Çift Testi Sonuçları

Geri bildirim öncesi ve sonrası ödev puanları	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,20	0,02	0,9
Pozitif sıra	6	3,50	21,00			
Eşit	0					

Tablo 5'e göre geri bildirim öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerden elde edilen ortalama puanlarda anlamlı bir farklılık görülmüştür ($z=-2,21$, $p<,05$, $r=0,9$). Diğer bir deyişle geri bildirimin öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerden aldıkları puanlara anlamlı katkısı olmuştur.

3.3. Uygulamaya Yönelik Görüşme Formuna Ait Bulgular

Sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitiminde dijital hikâyelerin kullanılmasına ilişkin görüşleri (1) uygulamanın öğrenme ve öğretme sürecine katkısı, (2) uygulama sürecinde güçlük çekilen noktalar temaları altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 6’da uygulama süreci ile ilgili tema, kategori ve kodlar görülmektedir.

Tablo 6.

Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerle İlgili Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Öğrenme ve öğretme sürecine katkısı	TPAB	Teknoloji bilgisi
		Pedagoji bilgisi
		Alan bilgisi
	Çevre bilinci	Çevreye daha duyarlı olma Farkındalık
	Derse etki	Derse katılım Yeni bilgiler Derse ilgi Akılda kalıcı Bakış açısını geliştirme Verimli bir süreç
Güçlük çekilen noktalar	Sosyal beceriler	İş birliği İletişim
	Teknoloji kullanımı	Bilgisayar kullanımı Uygulama kullanımı
	Grup çalışması	İletişim Fikir ayrılığı
	Dijital hikâye oluşturma	Karakter oluşturma Ses ve görüntü Resim kısmı

Öğretmen adayları çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin teknolojik pedagojik alan bilgilerine olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı uygulamanın teknoloji kullanımına olumlu etkilerinin olduğunu *“Teknoloji alanında daha iyi kullanım yapmamı ve ileride bu konuyu öğrencilerime nasıl anlatabileceğimi öğrenmemi ... sağladı.”* (Ö3) şeklinde, başka bir öğretmen adayı ise *“Teknoloji kullanımı bilgim daha çok arttı (Word vb.)”* (Ö18) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplara bakıldığında uygulamanın pedagojik alan bilgilerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Daha etkili bir şekilde öğretebilme ve kalıcı öğrenme açısından faydalı olduğu düşünülmüştür. Bu konuda verilen cevaplardan bir örnek şu şekildedir *“Dijital hikâye hazırlamanın bana teknolojik olarak dijital hikâye hazırlamayı öğrenmem açısından faydası oldu. Bu şekilde dijital hikâye hazırlamayı öğrenmiş olmam gelecekteki öğrencilerimle kullanabilmem açısından pedagojik bilgime de faydalı oldu.”* (Ö17). Diğer yandan öğretmen adayları dijital hikâye hazırladığı konularda alan bilgilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı bu konudaki düşüncesini *“Dijital hikâyenin konusunu daha ayrıntılı araştırmaya yöneltmiştir. Bu şekilde araştırma konumuzu daha ayrıntılı bir şekilde öğrenmiş oldum.”* (Ö23) şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adayları çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin çevre bilincini artırdığını ve çevreye karşı farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı bu konudaki görüşünü *“Bu dijital hikâyeler öğrencilerin farkındalıklarını arttırabilir. Çevre hakkında daha bilinçli bireyler haline gelebilirler ve duyarlılıkları artış gösterebilir.”* (Ö11) şeklinde, başka bir öğretmen adayı ise *“Çevre eğitimi ile ilgili dijital içerikler, reklamlar hazırlamak sanal ortamlarda paylaşımlarını sağlayarak etkileşim toplamasını sağlamak,*

dizilerde veya televizyon gibi teknolojik aletler içerisinde bu konulara yer vererek bireylerin, derste videolar, animasyonlar eğitimi konusunda bilgilenmeleri, farkındalık duymaları açısından olumluluklar gösterebilir.” (Ö26) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin derse katılımı artırdığını, yeni bilgiler öğrendiklerini, derse ilgiyi artırdığını, öğrendiklerinin akılda kalıcı olduğunu, farklı bakış açısı kazandıklarını ve sürecin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Uygulamanın derse aktif katılım sağlaması konusunda Ö11, *“Derse daha aktif katılmamızı ve konumuz olan toprak kirliliği konusuna gelince daha dikkatli ve etkin katılmamıza katkı sağladığını düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Dijital hikâye hazırlama sürecinde öğretmen adayları yeni bilgiler öğrenmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Bence uygulama gayet iyiydi. İlk defa böyle bir şey yaptım. Bu uygulama bana çok şey öğretti.”* (Ö19), *“Bence bu uygulama bizi öğretmenlik yapacağımız çocuklara hazırlayan bir uygulamaydı, geliştirici ve yenilikçi olduğunu düşünüyorum.”* (Ö23). Ayrıca öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan yola çıkarak uygulama sürecinde derse ilgi artışı yaşandığı, aktif bir süreç geçirdikleri ve konuya daha fazla odaklandıkları belirlenmiştir. Verilen cevaplardan bazı örnekler şu şekildedir: *“Konunun anlaşılması açısından daha faydalı olur. Eğlenceli, değişken anlatım olur. Öğrencinin etkinlik yaparak öğrenmemizi sağladı. Derse olan ilgimi artırdı.”* (Ö10), *“Derste öğrencileri daha aktif hale getirir ve dersin anlaşılmasını kolaylaştırır.”* (Ö23). Diğer yandan verilen cevaplarda öğretmen adayları öğrendiklerinin daha akılda kalıcı olduğunu, aynı zamanda kendi deneyimlerini kazanma ve paylaşma süreci olduğu için verimli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği bazı örnek cevaplar şu şekildedir: *“Çok öğretici ve akılda kalıcı bir uygulamaydı çok beğendim ve çok eğlenceliydi.”* (Ö3), *“Akılda kalıcıydı, gayet iyiydi.”* (Ö23), *“Yapılan uygulama güzel ve eğlenceliydi. Dijital hikâyeyi yaparak öğrenmek akılda kalıcıydı.”* (Ö34). Bazı öğretmen adayları dijital hikâyelerle ilgili araştırmaların konu ile ilgili anlayışlarını ve bakış açılarını geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Adayların verdiği cevaplardan bazı örnekler şu şekildedir: *“Çevre eğitimi dersini anlamakta zorlanan kişiler için konular hakkında dijital hikâye hazırlayarak anlamaları kolaylaştırılabilir. Bunu kendim içinde düşündüm ve bu konuda çevre eğitimine bakış açım değişti.”* (Ö15), *“Başta dijital hikâye hazırlamak çok zor geliyordu. Daha sonra konu anlatıp araştırma yapıldıktan sonra işimiz biraz daha kolaylaşmaya başladı özellikle yaptığımız araştırmalar ve derste anlatılan dijital hikâye konusu bize birer rehber oldu. Bu süreçte o korkudan sıyrılıp aşama-aşama dijital hikâyeyi tamamladık. Korku ve stresin yerini yeni bir şey öğrenmenin mutluluğu aldı. Bundan dolayı büyük ölçüde düşüncelerim değişti.”* (Ö23). Diğer yandan bazı öğretmen adayları, dijital hikâye oluşturma sürecinin verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: *“Süreç verimliydi, yeni bilgiler kazandım.”* (Ö27), *“Bizim de dijital hikâye hazırlamamız konuyu daha iyi anlamamızı sağladı. Bu yüzden verimli bir ders işlemiş olduk.”* (Ö33), *“Verimliydi, ilerde öğrencilere böyle bir şey yapabilirim.”* (Ö36)

Ayrıca öğretmen adayları uygulama sürecinin iş birliği ve iletişim gibi sosyal becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar, uygulama sürecinde grup çalışması yapmanın iş birliği becerisine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Zorlanılan kısımlarda ise iş birliği yapmanın faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan örnekler şu şekildedir: *“Görev dağılımı yapmak, açısından benim için de diğer arkadaşlar içinde hem yük azaltan hem de birbirimizle ödev hakkında da olsa konuşup sohbet ortamı sunmayı sağlaması açısından grup çalışması yararlı bir çalışma yöntemi oldu. İletişim kurabilmek, koordine olabilmek, rol dağılımı yapabilmek açısından grup çalışması bana katkı sağladı.”* (Ö26), *“Sürekli etkileşimde olup görev dağılımı yaptığımız için iş birliği becerime katkı sağladı. Sosyalleşmeme yardımcı oldu.”* (Ö32), *“Grup çalışması aslında kolay gibi gözükse de gerçekten düzenin ayarlanması sürecine kadar zor bir iş. Fakat bu süreç içerisinde ve uygulama sırasında herkes iş bölümü yapıldığı için iş yükünün azalması yönünden çok yarar sağlamaktadır. Bizim dijital hikâye sürecindeki grubumuzdaki herkes görev dağılımı yaptığı için ve fikir paylaşımı olduğu için dijital hikâyemizin süreci kolay ve güzel geçti.”* (Ö35), *“Bu grup*

çalışması bana 'bir elin nesi var iki elin sesi var' atasözünün tam da anlamını anlatmış oldu hepimiz beraber el ele verip çok güzel bir çalışma yaptığımıza inanıyorum." (Ö3) *"Grup arkadaşlarımla çalışmak çok keyifliydi. Hep beraber olup ortaya bir çalışma çıkarmak çok güzeldi."* (Ö8), *"Arkadaşlarımla birlikte grup çalışması yapmamız iş bölümünü paylaşmış olmamız açısından faydalı oldu çünkü tek başımıza olsak bu kadar güzel bir dijital hikâye ortaya çıkaramaya bilirdik. Arkadaşlarımla birlikte herkes kendi bildiği konuda sorumluluk olarak ve birbirimize yardımcı olarak güzel bir grup çalışması ve iş bölümü yapmış olduk."* (Ö17). Diğer yandan öğretmen adayları uygulama sürecinin iletişim becerilerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğretmen adayların verdiği örnek cevaplar şu şekildedir: *"Grup çalışmaları iletişim açısından faydalı oldu."* (Ö10), *"Grup çalışması bana birçok katkı sağladı, arkadaşlarımla iletişimimizi güçlendirdi, birbirimizin fikirlerine saygı duymamızı sağladı."* (Ö11), *"Sadece kendi ödevim değil yaptığım bir ödevde arkadaşlarımla da etkileneceğini düşünerek çalışmamı sağladı ve beni geliştirdi. Aynı zamanda sağlıklı bir iletişim kurmada çok etkiledi. O utangaçlıktan ve çekingenlikten ayrılıp aynı zamanda özgüvenlerimizin gelişmesini de sağladı."* (Ö23).

Öğretmen adayları çevre eğitimi dersinde hazırlanan dijital hikâyelerin öğrenme ve öğretme sürecine katkılarının olmasının yanında süreçte teknoloji kullanımı, grup çalışması ve dijital hikâye oluşturma gibi güçlük çektikleri bazı noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusunda güçlük çekilen noktalarla ilgili ifadeleri bilgisayar ve uygulamanın kullanımı olarak sınıflandırılmıştır. Bazı öğretmen adayları teknoloji kullanımına yabancı olduklarından bilgisayar kullanımında güçlük çektiklerini ifade etmişleridir: *"Uygulamada teknoloji bölümü benim için zordu çünkü teknoloji ile aram iyi değildi bu yüzden bilgisayarla ilgili görev yaparken biraz zorlandım."* (Ö3), *"Bilgisayar kullanırken zorlandım çünkü teknoloji alanımda iyi olmadığım için yapımında zorlandım."* (Ö10), *"Evet, dijital hikâyeyi düzenlerken zorlandım çünkü bilgisayar kullanımı konusunda yetersiz kalıyorum."* (31). Ayrıca öğretmen adayları dijital hikâye hazırlama sürecinde uygulama bulma konusunda güçlük çekmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: *"Dijital hikâye için uygulamalar bulmakta ve kullanmakta zorlandım."* (Ö33). *"Uygulamalarda biraz zorluk yaşasak da çok rahat olmasa da kullandım."* (Ö23). *"Bazı sitelere baktığımızda ücretli ya da sistemin açılmadığını gördük ve zorlandık sonrasında grup arkadaşlarımızla birlikte alternatif siteler bulduk ve teknolojiden olabildiğince yararlanmaya çalıştık."* (Ö22).

Bir diğer güçlük çekilen nokta da grup çalışması sürecinde yaşanan iletişim sorunları ve fikir ayrılıklarıdır. Bazı öğretmen adayları bir araya gelme konusunda sorun yaşadıkları için iletişim kurma konusunda sorun yaşadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir: *"Bu uygulamada zorlandığım bölüm arkadaşlarla toplu bir şekilde birlikte çalışmamak oldu."* (Ö9), *"Dijital hikâye hazırlama sürecinde iletişim, koordine olmaya zorlayan kısımdı."* (Ö26), *"Neredeyse hiç tanımadığım insanlarla iletişim kurma ve ortak karara varma konusu zorlandığım kısımdı. Çünkü grup ödevlerinde iletişim ve arkadaşlarını sevmek, benim için önemli, grup çalışması açısından da verimli olduğunu düşünüyorum."* (Ö29). Ayrıca öğretmen adayları dijital hikâye oluşturma sürecinde fikir ayrılıkları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan fikir ayrılıkları yüzünden zorlandıklarını belirtmiş ve bu zorlukları aşmak için çözüm odaklı olduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda bazı öğretmen adayların cevapları şu şekildedir: *"Bazı ufak fikir uyuşmazlıkları oluştu."* (Ö25), *"Genel olarak problem oluşmadı ama hikâye oluştururken bazı fikir ayrılıkları oluştu."* (Ö34), *"Yedi kişinin müsait olduğu zaman bulmak zor oldu. Fikir ayrılıklarımız oldu fakat çoğunluğa uyarak bu sorunu aştık."* (Ö36).

Ayrıca öğretmen adayları dijital hikâye hazırlama sürecinde karakter oluştururken, ses ve görüntü ile resim eklerken güçlük çekmişlerdir. Öğretmen adayları, oluşturdukları karakterlerle hikâye arasında bağlantı kurmada güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, karakter geliştirme ve hikâye oluşturma konularında daha fazla pratiğe gerek duyduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir: *"Dijital hikâye hazırlama sürecinde dijital karakterler oluşturmak, bir bütün haline getirmek zordu."* (Ö7),

“Dijital hikâye hazırlarken karakter hazırlama aşamasında biraz zorlandım. Bunun sebebi de daha önce böyle bir uygulama yapamadığımızdan kaynaklandığını düşünüyorum.” (Ö11). Ayrıca öğretmen adayları hazırladıkları dijital hikâyelerde kendi seslerini kullanma ve hikâyeye uygulama süreçlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sesleri birleştirirken ve hikâye akışına uygun düzenlemeler yaparken karşılaştıkları bu zorluklar, sesli anlatım ve hikâye bütünlüğü konularında daha fazla uygulama yapmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda verilen bazı örnek cevaplar şu şekildedir: *“Dijital hikâye uygulamasında zorlandığım bölüm video oluşturmaktı. Yani hikâyemizde kendi seslerimizi kullandık ve bu sesleri belli bir ton ve hızda iletirmek biraz zorlayıcıydı ama bu zorluğun da üstesinden geldiğimizi düşünüyorum.”* (Ö4), *“Ses ve görüntülerinin aynı anda gitmesi için baya uğraştık en çok zorlayan kısım buydu.”* (Ö21), *“Sesleri birleştirme kısmında zorlandık. Sesleri kırpmakta zorlandık biraz.”* (Ö33). Bazı öğretmen adayları ise, hazırladıkları hikâye tahtasında dijital hikâye ile uyumlu resim belirleme konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yazılan hikâyenin resimle uyumlu olması açısından uygun resim bulma sürecinde yoğun bir çaba sarf etmeleri, bu noktada yaşadıkları zorlukları ve gereksinimleri vurgulanmıştır. Bazı öğretmen adayların verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir: *“Resimleri bulmak konusunda zorlandım. Uygun resimleri bulmak zor oldu. Yazdığımız sahneler için uygun resim bulmak konusunda yetersizdik.”* (Ö8), *“Bu uygulamada zorlandığım bir bölüm çok fazla yoktu, fakat resimleri yapmak için ilk başta hangi uygulamayı kullanacağımızı tam bilemedik.”* (Ö15), *“Bu uygulama da resim geçişlerini yaparken biraz zorlandık.”* (Ö30).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinde hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin incelenmesi ve 21. yüzyıl becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri pozitif yönde anlamlı ölçüde değişmiştir. Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik ve inovasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik ile kariyer bilinci alt boyut puanlarında anlamlı olarak farklılık görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutunda ise herhangi bir değişim olmamıştır. Fakat eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutunda son test puan ortalamasında, ön test puan ortalamasına göre bir artış görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerini desteklemesi yönünden ilgili literatürle uyumludur. Örneğin Seçkin Kapucu ve Yurtseven Avcı (2020) araştırmalarında fen bilimleri öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerini desteklediği bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde Gürsoy (2021), öğretmen adaylarının öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve mesleki beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerinin dijital hikâye uygulaması ile olumlu yönde geliştiğini ortaya çıkarmıştır.

Çevre eğitimi dersinde öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyeler puanlanmış ve öğretmen adaylarına geri bildirim verilmiştir. Öğretmen adayları geri bildirimler doğrultusunda dijital hikâyelerde tekrar düzenlemeler yapmış ve son haline getirmişlerdir. Geri bildirim sonrasında öğretmen adaylarının düzenlemiş olduğu dijital hikâyeler tekrar puanlanmıştır. Geri bildirim öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerden elde edilen ortalama puanlarda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Diğer bir deyişle geri bildirimin öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerden aldıkları puanlara anlamlı katkısı olmuştur. Benzer şekilde Sancar-Tokmak ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu dijital hikâyelere yazma, uygun resim bulma, resim ve hikâyeleri eşleştirme ve dijital dosyaları hazırlama aşamalarında geri bildirim sağlanmış ve uygulama ile fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerinde artış görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yürütülen başka bir araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının, bilimsel kavramları ve bilimsel bilginin özelliklerini dijital ortama ve senaryolara başarılı bir şekilde aktarıldığı görülmüştür (Seçkin Kapucu & Yurtseven Avcı, 2020).

Araştırmanın nitel bulguları, nicel bulguları desteklemiştir. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları dijital hikâyelerde geri bildirimler sonucunda hikâye yazma, amaç belirleme, resim ve hikâye uyumunda, ses ve sahne uyumu oluşturma noktalarında gelişmeler görülmüştür. Öğretmen adayları bu durumu görüşme formunda da ifade etmişlerdir. Görüşme formunda öğretmen adayları hazırlanan dijital hikâyelerin çevreye karşı daha duyarlı olma, çevreye karşı bilinçlenme, derse ilgi, pozitif etki gibi olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle öğretmen adayları dijital hikâye hazırlama sürecinin öğrenme ve öğretmeye katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde araştırma sonuçları dijital hikâyelerin bilişsel (Titus, 2012; Ulum & Ercan Yalman, 2018; Ulum & Ercan Yalman, 2019) ve duyuşsal (Ulum & Ercan Yalman, 2018) anlamda öğrencilere olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Örneğin Ulum ve Ercan Yalman (2019) yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital hikâye hazırlama deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital hikâyeler ile konuları daha iyi öğrendiklerini, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu, araştırma becerilerinin geliştirdiğini, eğlenerek öğrendiklerini görmüşlerdir. Başka bir araştırmada ise Ulum ve Ercan Yalman (2018) fen dersinde, başarıları düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Çalışma 8, sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin dijital hikâye hazırlamayı sevdikleri ve bu süreçte konuları öğrenirken eğlendikleri, bilgilerin daha kalıcı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmen adayları dijital hikâyelerin sosyal ve teknik becerilere olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Balaman (2015) çalışmasında dijital hikâye yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi araştırmıştır. Araştırmacı, dijital hikâye öğretiminin öğrencilerin, öğretim teknolojilerini kullanım düzeylerini, bilgi ve becerilerini, öğretim teknolojilerine olan ilgi ve motivasyonlarını artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca sosyal becerilerden grup çalışması, fikir paylaşımı, sorumluluk, iş bölümü gibi becerilerin geliştiği sonucuna varmıştır. Benzer bir şekilde başka bir araştırmada öğretmen adayları dijital hikâye hazırlama sürecinin kendini ifade etme, paylaşma, iletişim kurma ve dijital teknolojiyi sınıfta kullanmaya imkân verdiğini fark etmişlerdir (Green, 2011). Korucu (2019) ise araştırmasında dijital hikâyelerin öğrenme süreci ve teknoloji kullanımında olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Dijital hikâyelerin bilgilerin kalıcılığını artırma, iş birliğini destekleme, öğrencilerin ilgilerini ve güdülenmelerini artırma, sorgulama becerilerini geliştirme gibi etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşme formunda verdiği cevaplardan dijital hikâye hazırlarken (karakter oluşturma, ses ve görüntü ayarlama aşamalarında), bilgisayar ve teknoloji kullanırken, grup çalışması yaparken ve dijital hikâye oluştururken güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları grup çalışması yaparken fikir ayrılıkları yaşamışlardır. Orhan Göksun ve Gürsoy (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının dijital hikâye hazırlama sürecinde planlama, mekanik, öykü yapısı ve teknoloji boyutlarında içerik boyutuna göre daha düşük puan aldıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçları, dijital hikâyenin ders üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonucunda literatürde daha önce tartışılmamış olan çevre eğitimi dersinde dijital hikâye hazırlamanın derse etkisine önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların, dijital hikâye hazırlama anlayışını derinleştirmeye yardımcı olacağı ve gelecekte dijital hikâye anlatımı üzerine yapılacak araştırmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Öğretmen adayları çevre eğitimi dersinde dijital hikâye hazırlamanın yenilikçi ve ilgili çekici olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda, anlaşılması zor, dikkat çekilmek istenen konularda dijital hikâye kullanımına yer verilebilir. Uygulama ayrıca öğretmen adaylarının araştırma becerilerini geliştirmiş, iş birliği ve sosyalleşme imkânı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izin alınmıştır (21.12.2022-40/37).

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Açıklama

Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Kaynakça/References

- Akbaş, O., Keskin, A., Özden, M., Gökmen, B., & Berk, D. (2023). Gelecekteki öğrencilerin için sen de bir masal oku: bir dijital hikâye çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 276-286. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.54>
- Anu, L., Jorma, E., & Sinikka, P. (2014). The case of design-oriented pedagogy: What students digital video stories say about emerging learning ecosystems. *Education and Information Technologies*, 19, 583-601 <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9284-6>
- Balaman, F. (2016). The effect of digital storytelling technique on the attitudes of students toward teaching technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.009>
- Bilici, S., & Yılmaz, R. M. (2021). Reseach trends in educational digital story studies 2008-2019. *Çukurova University Faculty of Education Journal* 50(2), 614-648. <https://doi.org/10.14812/cuefd.822000>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kıbele Yayınları.
- Creswell, J. W., & V. L. Plano Clark. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cevik, M., & Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21 th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Education Sciences*, 14(1), 011-028.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Çiçek, M. (2018). *Inverstigating the effects of digital storytelling use in sixth-grade science course: A mixed method reseach study*. [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Green, M. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education*. [Doctoral dissertation. Texas A&M University].
- Göçen Kabaran, G. (2022). Fen eğitimi alanında dijital öykü uygulamalarının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 86-102. <https://doi.org/10.19160/eijer.1189309>
- Gürsoy, G. (2021). Digital storytelling: Developing 21 st century skills in science education. *European Journal of Educational Research* 10(1), 97-113. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.1.97>
- Hamalı, S., & Hamalı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Haşlamam, T., Mumcu, F. K., & Uslu, N. A. (2024). Fostering computational thinking through digital storytelling: a distinctive approach to promoting computational thinking skills of pre-service teachers. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12583-5>
- İzgi Onbaşılı, Ü., Avşar Tuncay, S., Sezginsoy Şeker, B., & Kıray, S. A. (2022). An examination of pre-service teachers experiences in creating a scientific digital story in the context of their self confidence in technological pedagogical content knowledge. *Journal of Baltic Science Education*, 21(2), 207-223. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.207>

- Kansoy, M. B., & Sert Cibik, A. (2023). Student attitudes towards, guided inquiry approach supported by digital stories. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 9(2), 101-118. <https://doi.org/10.55549/jeseh.1279731>
- Karoğlu, A. K. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3617>
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Center for Digital Storytelling, Berkeley.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Partnership for 21st century skills. (2008). *21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide*. Author.
- Sancar Tokmak, H., Sürmeli, H., & Özgelen, S. (2014). Preservice science teachers perceptions of their tpeck developonment after creating digital stories. *International Journal of Environmetal and Science Education* 9(3), 247-264.
- Seçkin Kapucu, Ç. M., & Yurtseven Avci, Z. (2020). The digital story of science; Experiences of pre-service science teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(2), 148-168. <https://doi.org/10.21891/jeseh.689444>
- Orhan Göksun, D., & Gürsoy, G. (2022). Digital storytelling in science teacher education: evaluation of digital stories. *Science Education International*, 33(2), 251-263. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i22.13>
- Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016). Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği. *International Computer and Instructional Technologies Sympasium*, 24-45.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A powerfull technology tool for the 21 st centur classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Titus, U. B. (2012). *Digital storytelling in a science curriculum; The process of digital storytelling to help the needs of fourth grade students understand the concepts of food chains*. [Doctoral Dissertation, Hofstra University].
- Ulum, E., & Ercan Yalman, F. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri. *International Journal of Educational Specturm*, 2(1), 1-24.
- Ulum, E., & Ercan Yalman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 306-335. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506446>
- Ulusoy, S. (2019). *Dijital hikâye destekli örnek olaya dayalı öğrenme ortamlarının fen öğrenme üzerindeki etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi].

- Ünal, C., & Çakır, H. (2022). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456. <https://orcid.org/0000-0001-9424-2323>
- Wimpey, P. A. (2018). *The effects of digital storytelling on astronomy misconceptions held by fourth grade students*. [Doctoral dissertation, Liberty University].
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Aytan YUSUPOVA
aytenyusupova1412@gmail.com

Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ
zeynepko.unlu@yobu.edu.tr

The Perception of Conscience in 4th Primary School Students

Meltem ÇETİNKAYA, MEB, ORCID ID: 0009-0003-5286-5268

Özcan EKİCİ, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1191-3166

Abstract

This study aimed to determine the views of primary school students on the concept of conscience. Qualitative research method was used to determine the main purpose of the research with a holistic approach. "Phenomenology" was chosen as the research design. The reason for choosing phenomenology in this study is to try to understand children's understanding of conscience in depth with different methods based on their experiences. The phenomenon examined in the study was selected as "primary school students' perception of conscience". The study group of the research consists of a total of 50 students studying in 3 different classes in the 4th grade of Akkoyunlu Primary School in Kayapınar district of Diyarbakır province in the 2023-2024 academic year. Convenience sampling was used to select the students participating in the study. Data were collected using the interview form technique. The answers given by the primary school students participating in the study about the perception of conscience were examined, the answers were coded and content analyzed. As a result of the study, students evaluated the concept of good as benevolence, compassion, love, being happy, thinking of others, being respectful and being honest, while they evaluated the concept of bad as injustice, violence, exclusion, not being valued, being sad, lying, saying bad words and selfishness. In addition, regarding the situation of knowing the effects of the behaviors in advance, 4th grade students did not want the behavior to be repeated, and they did not want to repeat the behavior.

Keywords: Conscience, perception, primary school, student



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 173-198
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1528500

Article Type
Research Article

Received
06.08.2024

Accepted
12.11.2024

Suggested Citation

Çetinkaya, M. & Ekici, Ö. (2025). The Perception of Conscience in 4th Primary School Students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 173-198. DOI: 10.17679/inuefd.1528500

This article is produced from the master's thesis titled "Conscience Perceptions of Primary School Children" conducted under the supervision of Assoc.Prof.Özcan EKİCİ.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is the individuals in childhood who form the future and ensure the continuation of society. Childhood can be defined as the period from infancy to adolescence. During this period, the child develops and changes physically, mentally and morally in every way. This development and transformation is a process that starts at home and continues at school and in the external environment (Kol, 2013). The early childhood age range of 6-10 years overlaps with primary education. Primary school students should be educated according to basic knowledge, skills, behaviors and values in order to become good citizens in their education and training life. In addition, it is necessary to prepare students for life by taking into account their interests and abilities and to take into account the developmental characteristics of the student (Doğan, 2007; Gündoğan, 2020; Kamer & Şahin, 2021).

Though it is argued that conscience requires cognitive maturity, some views contradict this. They argue that conscience is innate. This raises the question: "Is conscience innate or is it formed later through environmental and educational influences?" According to one view, conscience exists in everyone like other faculties, and its ability to make positive or negative decisions depends on education, knowledge, and understanding—essentially, human programming. According to the other view, no one is born with or without a conscience; it is learned, usually through families. Children learn to follow social rules from their environment (Uysal, 2008). Essentially, children develop attitudes toward social rules by adopting the limits and restrictions taught to them. This process of 'acquisition' usually manifests as 'conscience' (Balaban, 2009).

Purpose

The main aim of this study is to explore primary school students' views on the concept of conscience. The research seeks to answer the following questions:

- ✓ What do children consider to be good? What makes them feel good?
- ✓ What do children consider to be bad? What makes them feel bad?
- ✓ If children could foresee the negative consequences of their actions, would they still engage in those behaviors?
- ✓ Do children listen to their inner voice when making decisions?
- ✓ Do children encounter moral dilemmas when making decisions?
- ✓ Do decisions in response to events affect individuals' perceptions of themselves as good people?

Method

A qualitative research method was employed to address the study's purpose with a holistic approach. "Phenomenology" was chosen as the research design to understand children's perceptions of conscience deeply, based on their experiences. The study focused on "primary school students' perception of conscience." The research group consisted of 50 students from three different 4th-grade classes at Akkoyunlu Primary School in the Kayapınar district of Diyarbakır during the 2023-2024 academic year. Convenience sampling was used to select the participants. Data were collected using an interview form with four open-ended questions. Additionally, a sample moral dilemma was presented to students, developed with expert opinions, to address research sub-objectives 5 and 6. The students' responses were analyzed, coded, and subjected to content analysis.

Findings

Students defined "good" as benevolence, love, compassion, happiness, thinking of others, positive influence, honesty, and respect. They described "well-being" as not being excluded, being accepted, having rights respected, being loved, and being respected. Conversely, "bad" was defined as sadness, injustice, violence, selfishness, exclusion, lying, bad language, and lack of appreciation. Feeling bad was associated with being wronged, deceived, subjected to violence, not being respected, degrading behaviors, unequal treatment, marginalization, and being made fun of.

Responses regarding listening to one's inner voice in decision-making varied. Some students affirmed they listened to their inner voice, basing their answers on avoiding wrong decisions, finding accuracy, preferring good, and acting virtuously. Others who answered "no" relied on intuition and made quick decisions.

Discussion & Conclusion

It was observed that students are significantly influenced by societal norms when defining concepts of good and evil and in their experiences of feeling good or bad. However, when it comes to listening to their inner voices, students rely more on their personal values. This suggests that while societal influences affect the conceptualization of morality, internal moral reasoning is guided by individual values. Given the strong impact of social values, values education plays a crucial role. The findings indicate that students' conscientious values are shaped by their societal environment. Consequently, early values education is expected to have both individual and social impacts over time.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Vicdan Algıları

Meltem ÇETİNKAYA, MEB, ORCID ID: 0009-0003-5286-5268

Özcan EKİCİ, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1191-3166

Öz

Bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin vicdan kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacını bütüncül bir yaklaşımla belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak "fenomenoloji" seçilmiştir. Bu çalışmada fenomenolojinin seçilme nedeni; çocukların vicdani anlayışlarını onların deneyimlerinden yola çıkarak farklı yöntemlerle derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Araştırmada incelenen olgu "ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı" olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili Kayapınar ilçesi Akkoyunlu İlkokulu 4. Sınıflarında, 3 farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler, görüşme formu tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı ile ilgili verdikleri cevaplar incelenmiş, cevaplar kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler iyi kavramını yardımseverlik, merhametli olma, sevgi, mutlu olma, başkalarını düşünme, saygılı olma ve dürüst olma olarak değerlendirirken; kötü kavramını ise adaletsizlik, şiddet, dışlanma, değer verilmeme, üzülme, yalan söyleme, kötü söz söyleme ve bencillik olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca yapılan davranışların etkisini önceden bilme durumuna ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileri davranışın tekrarını istemeyerek hayır diye ifade etmişlerdir. Olumsuz etkiyi görme, mutsuz olma, zarar verme gibi durumlar oluştuğu için hayır dediklerini açıklamışlardır. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise, öğrencilerin vicdani değerlerinin yetiştiği toplumla şekillendiğidir. Bu nedenle küçük yaşlarda verilecek olan değerler eğitiminin önce bireysel daha sonra ise toplumsal bir etkisi olacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği, İlkokul, Çocuk Vicdanı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 173-198

DOI
10.17679/inuefd.1528500

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
06.08.2024

Kabul Tarihi
12.11.2024

Önerilen Atıf

Çetinkaya, M. & Ekici, Ö. (2025). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Vicdan Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 173-198. DOI: 10.17679/inuefd.1528500
Bu makale Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ danışmanlığında yürütülen "İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Geleceği oluşturan, toplumun devamını sağlayan çocukluk çağındaki bireylerdir. Çocukluk; bebeklikten ergenliğe kadar geçen dönem olarak adlandırılabilir. Bu süre zarfında çocuk fiziksel, zihinsel ve ahlaki olarak her yönden gelişir ve değişir. Bu gelişim ve dönüşüm evde başlayıp okulda ve dış ortamda devam eden bir süreçtir (Kol, 2013). 6-10 yaş arası erken çocukluk yaş aralığı ilköğretim ile örtüşmektedir. İlkokul öğrencileri eğitim ve öğretim hayatında iyi birer vatandaş olabilmeleri için temel bilgi, beceri, davranış ve değerlere göre yetiştirilmelidir. Bununla beraber öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak hayata hazırlanmaları ve öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate almak gerekmektedir (Doğan, 2007; Gündoğan, 2020; Kamer & Şahin, 2021).

Bireyin gelişim süreçleri dikkate alındığında, birey çocukluk evresini tamamlayarak önce ergen sonra ise yetişkin olmaktadır. Bu gelişim süreçlerinde bireyde en hızlı fiziksel büyüme ise çocukluk çağında gerçekleşmektedir. Bu dönemde çocuklar çok aktiftir, oyun oynamayı sevmektedirler. Okuma, yazma ve temel matematik becerilerini bu yaşta kazanmaktadırlar. Çocuğun duygusal tepkileri artık benmerkezci değil, daha gerçekçi ve sosyal durumlara uygundur. Çocuklar ders çalışmayı sevmekte, kim olduğunu ve etrafındakilerin duygularını anlamaya başlamaktadır (Konuk, 2006). Birey bu gelişim süreçlerinden geçerken, çocukluktan itibaren büyüdükçe hayata bakış açıları da genişlemektedir. Yine birey küçük yaşlardan itibaren iyi ve kötüyü, doğru ve yanlış kavramlarını da öğrenmektedir. Aynı zamanda birey, cinsiyet kimliğini de, çocukluk döneminde öğrenmektedir (Kol, 2013).

Ayrıca Piaget, 6-10 yaş aralığını, çocukların ailelerinden ayrılıp dış dünyaya açıldığı belirli bir kullanım dönemi olarak aktarmıştır. Somut işlemler aşamasındaki çocuklar sembolik zihinsel aktiviteden gerçek zihinsel aktiviteye geçmektedirler. Mantıksal bir şema oluşturmaktadırlar. Sadece algısal olarak değil, aynı zamanda tartışmaya da başlamaktadırlar. Bu yaştaki çocuklar, alışılmadık nesnelere veya durumlara itiraz etmek için beş duyularını kullanamazlar, ancak nesneleri uzunluk, ağırlık ve sese göre sınıflandırabilirler (Pala-Özçelik, 2020).

Çocuklar fiziksel olarak gelişip olgunlaşırken, aynı zamanda ailelerinden ve sosyal çevrelerinden toplumsal değerleri de öğrenirler. Çocuklar bu değerleri sadece ailelerinden değil aynı zamanda eğitim yoluyla okullarda da öğrenirler. Eğitim sürecinde ilkokulda çocuğun aktif olarak tanıdığı ve kabul ettiği değer ve yargılar ile ailenin çocuğa dayattığı değer ve kurallar önem kazanmaya başlar (Ekici, 2023; Kamer & Şahin, 2021; Pala-Özçelik, 2020). Bu yaştaki çocukların ahlaki gelişimini inceleyenler bu süreçlere farklı isimler vermektedirler. Piaget'ye göre ilkokul çağına denk gelen bu süreç dışadönük bağımlılık dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuğun ahlaki yargıları başkalarına bağımlıdır. Çocuklar, olayları ve eylemleri belirli sonuçlara göre değerlendirdikleri için ahlaki gerçekçidirler (Yazıcı, 2014). Örneğin, iyi niyetine rağmen birçok bardak kıran bir çocuk, kasıtlı olarak birkaç bardak kıran bir çocuktan çok daha suçludur. Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi amaç ve sonucu birlikte değerlendirmek için yeterli değildir (Doğan, 2007).

Kohlberg'e göre ise buna geleneksel düzey denmektedir. Bu aşama okul çağında başlamakta ve ergenlik başlayana kadar devam etmektedir. Somut düşünme yeteneği geliştirilerek çocuklarda toplum tarafından kabul edilen iyi ve kötü kavramı yerleşmiş olmaktadır. İyi ve doğru roller burada ahlaki değerlerin temelini oluşturmaktadır. Ancak bu aşamada çocuk, ödüle götürdüğü için iyiliği ve adaleti kabul etmekte, cezayı getirdiği için kötülükten ve yanıştan kaçınmaktadır. Dolayısıyla iyi ve kötü kavramlarını kendi süzgecinden geçirememiştir. Toplumsal düzene önem verildiğinde sadece ona uymak değil, toplumu yaşatmak da önemlidir (Çinemre, 2013). Bununla birlikte günümüzün hızla gelişen dünyasında çocuklar kendilerini sanal, yapay ortamlarda bulmakta ve buralardaki hayata uyum sağlamaktadır. Bu sanal ve yapay ortamlar çocuklara birçok fırsat sunmakla birlikte onları bazı

değerlerden uzaklaştırabilmektedir (Bakaç, 2013; Göz, 2014). Toplumun benimsediği iyi ve kötü davranış standartları ve bu doğrultuda kabul edilen değerler yaşadığımız çevreye bağlı olarak zaman içinde değişebilmektedir (Akar, 2017). Bu noktada yaşanan değişimlerin olumlu yönde olması için çeşitli çalışmalar yapılmış ve değerler eğitimi kavramı doğmuştur (Yaylacı, 2016).

Değerler eğitimi hayatın bir parçası olan, hem ailede hem de toplumda kültür aktarımı yoluyla alınan; ancak günümüzde ise müfredata aktarılarak eğitim hayatındaki yerini almıştır (Akar, 2017). Program sayesinde aşılan değerler, ailede ve çevrede oluşanlar, öğretmenlerin ve arkadaşların etkisiyle okul ortamına daha sistemli bir şekilde aktarılmaktadır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008).

Değerler eğitiminin temel amacı ise bireyin dış etkenler tarafından yönetilmek yerine kendi kendini yönetmesini sağlamak ve dış ahlaktan iç ahlaka ulaşmaktır. Burada söz edilen iç ahlak kavramı vicdan olarak görülebilir. Kişisel değer, bireylerin dış etkenler tarafından yönlendirilmek yerine kendi “vicdanlarına” dayalı seçimler yapmalarıyla oluşmaktadır (Zengin & Arslan İçöz, 2018). Bu nedenle bireyin hem ailede hem de okulda iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim sürecinde çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak yürütülürse, çocukların düşünme, öğrenme, konuşma ve değer duygusu geliştirme becerilerinin gelişimini etkileyecektir. Böylece bireyler iyiyi ve kötüyü fark ederek doğru kararlar verebilirler (Demircioğlu & Tokdemir, 2008; Ekici, 2023; Gömleksiz & Cüro, 2011). Bu noktada vicdan kavramı ile karşılaşmakta ve bu kavramının nasıl öğretileceği önem kazanmaktadır. Zira vicdan hayatın önemli bir kavramıdır.

Toplumsal ve bireysel yaşam için önemli olan vicdan, insanların duygularını ne şekilde etkilediği önem arz etmektedir. Zira vicdan insanları kötü şeyler yaptıklarında mutsuz eden bir duygudur. İnsanları doğru yola iletir ve yanlış yoldan uzaklaştırır (Kahveci, 2012). Ayrıca Türk Dil Kurumuna göre ise vicdanı, “kişiyi fiilleri hakkında muhakeme etmeye zorlayan ve ahlaki değerleri hakkında doğrudan ve ihtiyari muhakemelerde bulunmasını sağlayan güç” olarak belirtmiştir (TDK, 2015). Vicdan ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında; Kant (2007) vicdanı, kendini yargılamaktan çok kendini uyarılma içgüdüğü olarak görürken, Nietzsche (2005) vicdanı, bireyin zalimlik içgüdüünün dışa döndürülemeyecek şekilde içe dönük olması olarak tanımlamaktadır (akt. Demirkol & Kılıç, 2017).

Bireydeki vicdan algısının gelişimine bakıldığında, bir kişinin çocukluğundan beri kendisine verileni alabilmesi için kendisini ayrı bir “ben” olarak görmesi ve insanlar arasında bir “karşılıklılık ilkesi” olduğunu anlaması gerekir. Bunun farkına varmak, bir vicdan geliştirmenin ilk adımıdır. Bilişsel olgunluk ve farkındalık bu nedenle vicdanın oluşumu için gereklidir. Dış kontrol güçleriyle (ebeveynler, öğretmenler, toplumsal değerler vb.) iç kontrol mekanizmasına dönüşmeye başladığında vicdan oluşmaya başlamış demektir (Akşeker, 2005’den akt. İmamoğlu, 2010).

Ancak bireyler çocukluk sürecinde bilişsel ve duyuşsal olarak yeterli gelişimi sağlamadıklarında vicdan ile ilgili bazı değerleri kavrayamaya bilirler. Zira küçük bir çocuk verdiği sözü tuttuğunda bunu ahlaki ve doğru bir davranış olarak algılayabilir. Fakat vicdan geliştikçe sözü tutmak, çocuğun gelecekteki sorumluluk ve görev duygusunun temelini oluşturur (Rousseau, 2002’den akt. Balık & Duran 2021). Bunun yanında vicdanın bilişsel olgunluk gerektirdiği ileri sürülmekle beraber, bazı görüşler aksi yönde ilerlemektedir. Bu görüşlere göre vicdanın doğuştan olduğu ileri sürülmüştür. Bu nedenle vicdan ile ilgili olarak “Vicdan doğuştan mıdır? Yoksa sonradan çevresel ve eğitimsel etkilerle oluşan bir kavram mı?” olduğu tartışılmaktadır. Birinci görüşe göre vicdan, diğer tüm yetiler gibi normal bedende vardır. Vicdanın olumlu ya da olumsuz karar verebilmesi, aldığı eğitime, biriktirdiği bilgi ve anlayışa, yani insanlar tarafından programlanmasına bağlıdır. İkinci görüşe göre hiç kimse vicdanlı veya vicdansız doğmaz. Vicdan öğrenilir ve genellikle aileler tarafından öğrenilir. Çocuklar sosyal kurallara uymayı çevrelerinden öğrenirler (Uysal, 2008). Temel olarak çocuklar,

kendilerine öğretilen sınırları ve kısıtlamaları benimseyerek toplumsal kurallara karşı belirli tutumlar geliştirirler. Bu 'edinme' süreci genellikle 'vicdan' olarak kendini göstermektedir (Balaban, 2009).

Vicdan ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; vicdan üzerine pek çok tanımlama yapılmıştır ve aynı zamanda vicdanın kaynağı araştırılmıştır (Demirkol & Kılıç, 2017; Ekici & Yılmaz, 2022; Erdem, 2021; Gül, 2008; Güler, 2010; İmamoğlu, 2010; Kuçuradi, 2006; McGuire, 1963; Vithoulkas & Muresanu, 2014; Yıldız, 2018; Zengin & Arslan, 2018). Ancak literatüre bakıldığı zaman çocukluk çağındaki bireylerin vicdan algılarıyla ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Çocuklar doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ne şekilde algırlar? Bu algılardan yola çıkarak yapmayı düşündüğü veya yaptığı eylemleri ne şekilde değerlendireceği çocuğun vicdanıyla ilgilidir. Geleceğin toplumunu bugünün çocukları oluşturur. Çocukluk çağında yerleşen vicdani değerler ilerde bireyin vereceği kararların temeli olarak görülebilir. Kararlar bireyleri, bireyler ise toplumu etkiler (Bakaç, 2013; Göz, 2014). Daha dürüst ve ahlaklı bir toplum oluşturmak için bugünün çocuklarının vicdan algılarını değerlendirmek ve bu algıları geliştirmek gerekir. Bu nedenle araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin vicdan kavramına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuklara göre iyi nedir? Onlara ne iyi hissettirir?
2. Çocuklara göre kötü nedir? Onlara ne kötü hissettirir?
3. Çocuklar yaptıkları davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilselerdi yine de aynı davranışı yaparlarmıydı?
4. Çocuklar bir konuda karar verirken iç seslerini dinlerler mi?
5. Çocuklar, ihtiyaçları olması durumunda verilecek kararlarda ahlaki ikileme düşerler mi?
6. Bir olay karşısında verilen kararlar bireylerin iyi insan olma durumunu değiştirir mi?

2. Yöntem

Araştırmanın temel amacını bütüncül bir yaklaşımla belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacının materyali doğrudan kaynaktan aldığı, bağlamı ve olguları anlamayı sağlayan ayrıntılı betimlemeler yaptığı ve elde ettiği bilgilere dayanarak tümevarımsal genellemeler yaptığı araştırma olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2014). Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanarak gözlemleri ve olayları doğal ortamlarında kapsamlı ve gerçekçi bir şekilde keşfetmeye yönelik nitel bir süreci izleyen araştırmalardır. Başka bir deyişle, nitel araştırma, teori oluşturma anlayışı yoluyla çevresel sosyal fenomenleri incelemeye ve anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma deseni olarak "fenomenoloji" seçilmiştir. Fenomenolojik sorgulama, katılımcılar tarafından tanımlanan kavramla ilgili araştırmacının bireysel deneyimlerini keşfetmek için kullanılan bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2015). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Fenomenoloji, tamamen bilmediğimiz ve tam olarak anlayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada olgu bilim ya da fenomenolojinin seçilme nedeni; çocukların vicdani anlayışlarını onların deneyimlerinden yola çıkarak farklı yöntemlerle derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Araştırmada incelenen olgu "ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı" olarak seçilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili Kayapınar ilçesi Akkoyunlu İlkokulu 4. sınıflarında, 3 farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacı okulun il merkezinde olması,

yakın olması, kolay ulaşılabilir olması ve öğretmenler tarafından öğrenciler hakkında yeterli bilgi verilmesi nedeniyle tercih etmiştir. Ayrıca okul ve öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olunması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından da önem arz etmektedir. Bu çalışmada uzman görüşleri dikkate alınarak 4. sınıf, ilkokuldan ortaokula geçiş süreci olmasından dolayı ve 4. sınıf öğrencilerinin kendini daha iyi ifade edebileceği düşünülmesi nedeniyle seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler aşağıda tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu 4.sınıf öğrencilerin demografik özellikleri

		<i>Çalışma Grubu</i>
		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	32
Yaş	9 yaş	42
	10 yaş	8

Çalışma grubu 4. Sınıf öğrencilerinin özelliklerini gösteren Tablo 4'e bakıldığında, katılımcı 50 öğrenciden 32 öğrenci erkekler olurken, 18 öğrencinin kızlardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında 50 öğrenciden 42'si 9 yaşındayken sadece 8 öğrencinin 10 yaşında olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda veri toplama, derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve belgeler yoluyla yapılmaktadır (Cresswell, 2007; Moustakas, 1994 akt. Ceylan ve Gündoğdu, 2018). Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan görüşme formu kullanarak veri toplamıştır. Görüşme formunun birinci kısmında formun nasıl doldurulacağına ilişkin yönerge ile öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya çıkaracak sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmında ise araştırmacı tarafından geliştirilip uzman görüşlerine başvurulduktan sonra ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin vicdan kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için 4 sorudan oluşan açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun üçüncü kısmında araştırmanın alt amaçlarından 5. ve 6. sorulara uygun olarak uzman görüşlerine başvurularak öğrencilerde ahlaki ikilem oluşturacak örnek bir olay verilmiştir. Örnek olayla ilgili olarak uzman görüşlerine başvurularak araştırmanın alt amaçlarından 5. ve 6. soruları içerecek iki soru hazırlanarak öğrencilere sorulmuştur.

Öğrenci Tanıma Formu: Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla uzman görüşüne başvurularak 2 maddeden oluşan öğrenci tanıma formu (Cinsiyet ve Yaş) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Ek-1). Öğrenci tanıma formu ile araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerinin alınması amaçlanmıştır.

Görüşme Formu: Görüşme formunun geliştirilme sürecinde ilk olarak vicdan ile ilgili daha önce yapılmış olan yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş, daha sonra bu kaynaklardan faydalanarak araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların çalışmanın amacına uygunluğuna ilişkin dört sınıf eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri sonrası oluşturulan görüşme formu, çalışma grubu öğrencileri dışında 20 tane 4. sınıf öğrencisine uygulanmış ve daha sonra uygulama sonucunda yeterli düzeyde net ve açık olmayan ya da öğrenciler tarafından anlaşılmayan soru maddeleri araştırmacı tarafından alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formundan çıkarılarak ya da düzeltilerek forma son şekli verilmiştir. Sorular öğrencilere ve alan uzmanlarına okutularak anlaşılır ve objektif olup olmadığına bakıldıktan

sonra 4 açık uçlu soru ve veri toplama aracının 2. kısmındaki örnek olay ve ilgili sorular elde edilmiştir. Örnek olayda, öğrencilerin vicdan algılarını ortaya çıkarabilmek için, öğrencilerde ahlaki ikilem oluşturacak kısa bir metin verilmiş, bu metne göre öğrencilere araştırmanın alt amaçlarındaki 5. ve 6. soru yöneltmiştir. Araştırmacı alan uzman görüşlerine başvurarak açık uçlu görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi literatüründe farklı kavramlar ve yaklaşımlar sunulmuştur. Bu yaklaşımların en önemli noktası verileri betimlemek ve temaları keşfetmek olmuştur. Bir diğer önemli husus da araştırmacının yorumları ve ortaya çıkan temaları anlamlı bir şekilde ilişkilendirmesidir. Bu, içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İçerik analizinde metin, belge veya içerik incelenmekte, ardından bu bilgiler sınıflandırılmakta, bu sınıflandırmalar sayısal verilere dönüştürülebilmektedir. Süreçlerin sonunda gerekli analizler yapılmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2016).

İçerik analizi, toplanan bilgileri ayrıntılı olarak analiz etmek ve net olmayan temaları ve boyutları ortaya çıkarmak için kullanılır. İçeriğin belirli özelliklerine ilişkin bilgiden nesnel ve sistematik olarak sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Bu, bir metinde veya bir dizi metinde belirli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek için yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu bilgiler sistematik ve net bir şekilde tanımlanmakta, açıklanmakta ve yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri araştırılmakta ve sonuçlar çıkarılmaktadır. İçerik analizinde özetlenen ve yorumlanan bilgiler işlenerek burada kavramlar ve temalar derinlemesine incelenebilmektedir. Böylece içerik analizi verileri tanımlar ve bunlardaki olası gerçekleri ortaya çıkarmaktadır. Genel olarak burada gerçekleştirilen işlem, benzer bilgiler belirli konu ve kavramlar çerçevesinde birleştirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada açıklayıcı veri analizlerinden biri olan içerik analizi söz konusu çalışmaya uygun olduğu için kullanılmıştır. Bailey'e (1982) göre belgeler tek başına araştırma verisi oluşturabilmektedir. Bu durumda, çalışmanın amacına göre belgelerin kapsamlı bir içerik analizi gerçekleştirilmektedir. Belgeleri bu amaçla kullanan araştırmacılar, belgeleri dört adımda inceleyebilmektedirler.

- 1) Analize edilecek verilerin seçimi,
- 2) Temaların geliştirilmesi,
- 3) Analiz biriminin belirlenmesi ve
- 4) Sayısallaştırma (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada alt problemlere göre görüşmelerden materyal seçilmiş, temalar geliştirilmiş, analiz birimleri belirlenmiş ve materyalin analiz aşamasında sayısallaştırma kullanılmıştır.

Vicdan görüşleri, belirli bir kavramsal çerçeveye yerleştirilerek gruplandırılır ve kodlanır. İçerik analizi için kodlama kavramsallaştırmayı içerir. Kavramsallaştırma, araştırmada kullanılan kavram ve görsellerin ne anlama geldiğini açıklamaktır (Babbie, 2004). Yani kavramların sınırlarını çizerek bu kavramları ölçen, varlığını veya yokluğunu gösteren göstergeleri tanımlar. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri vicdanlarına göre incelenmekte ancak görüşler kategorize edilmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı ile ilgili verdikleri cevaplar incelenmiş, cevaplar kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde katılımcı 4. sınıf öğrencilerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda yer alan temel noktalar; yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen

verilerin analizi sürecinde, katılımcı öğrencilerin vermiş olduğu görüşler incelenerek ilk önce alt kodlara ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından alt kodlamalar yapılırken öğrencilere uygulanan tüm görüşme formları Öğrenci1 (Ö1,Ö2,Ö3..... Ö50 gibi) numaralandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda birden fazla alt kodlamaya ulaşılabilmesi için her bir alt kod için katılımcı öğrencilerin numarası verilmiştir. Alt temaların kodlanmasında öğrencilerin sayısından ziyade verilmiş yanıtlar dikkate alınarak kodlanmıştır. Sonra tümevarımcı bir analizle oluşturulan alt kodlamalardan temalar ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca verilerin analizi sürecinde tüm alt kodlamalar aralıksız bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Temalar ortaya çıkmasından sonra ise araştırmacı 2 hafta beklemiş ve öğrencilerle görüşme sonucunda elde edilen veriler tekrar kodlanmıştır. Böylelikle her iki kodlama sonucunda herhangi bir farklı sonucun ortaya çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan bu karşılaştırmayla verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlilik, elde edilmiş olan bulguların doğruluğunun değerlendirilmesidir (Creswell, 2015). Bir araştırmanın yapı geçerliliği, öncelikle veri toplama sürecinde farklı veri türlerinin kullanılmasıyla elde edilen verilere kanıt zinciri oluşturmasıyla sağlanır (Akar, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bununla beraber bir araştırmada katılımcı sayısının artırılması, araştırmada gözlemlerin genişletilmesi ve ayrıca alanda geçirilen sürenin fazla olması yapılan araştırmanın doğruluğunu ve değerini artırmaktadır (Creswell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). Tüm bu durumlar araştırmada dikkate alınarak çalışma için kullanılan veri toplama araçlarının iç-dış geçerlilik ve iç-dış güvenirliliğine bakılmıştır.

Bu araştırma da geçerliliğin sağlanması aşağıda belirtilmiş olan önlemler alınmıştır:

1. Araştırma için gerekli olan verilerinin toplanarak analiz edilmesinin her bir aşaması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
2. Katılımcı öğrencilerin içten ve samimi yanıtlar verebilmesi için öğrencilerin rahat olabileceği ve kendilerini olduğu gibi doğal bir şekilde ifade edebilecekleri sınıf ortamında görüşme formu uygulanmıştır.
3. Verilerin temalaştırılması ve yorumlanması kısmında araştırmacı bütün süreç boyunca tarafsız bir tutum sergilemiş ve objektif olmaya çalışmıştır.
4. Verilerin analizinin bitip yorumlanması sonrası, araştırmaya katılmış olan öğrencilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İç ve dış güvenirlilik çalışmaları için araştırmacı tarafından yapılanlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

1. Öncelikle araştırmacı, çalışmanın bütün süreçlerinde araştırmadaki rolünü ayrıntılı olarak açıklamıştır.
2. Araştırmacı, katılımcı öğrencilerin özelliklerini ayrıntılı olarak açıklamıştır.
3. Bu araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması, araştırmacı ve dört Sınıf eğitimi alan uzmanı ile beraber yapılmıştır.
4. Araştırmacı, araştırma için oluşturmuş olduğu veri toplama aracını dört alan uzmanının görüşlerine başvurarak uygulanabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonrası gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur.
5. Araştırmacı, veri toplama aracında yer alan sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtları incelerken, yanıtları aralıksız bir şekilde, her birini ayrı ayrı inceleyip kodları elde etmiştir. Kodlamalar sonrası iki hafta bekleyip, öğrencilerin vermiş olduğu yanıtları tekrar inceleyerek kodlamaları tekrardan yapmıştır. Araştırmacı 2. kodlama sonrası, 1. kodlamayla karşılaştırma yaparak elde edilen verilerin güvenirliliğini sağlamıştır. Yapılan güvenirlilik çalışması

sonucunda temalara ulaşmıştır. Araştırmada analiz sonucunda elde edilen verilerin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için iki farklı alan uzmanı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Alan uzmanları tarafından ortaya çıkan kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş olan Güvenirlik = $(\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) < \%70$ formül ile hesaplanmıştır. Araştırma sonunda görüş birliğinin % 93 olduğu ve bu sonuca göre güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde görüşme formunda yer alan sorulara, öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

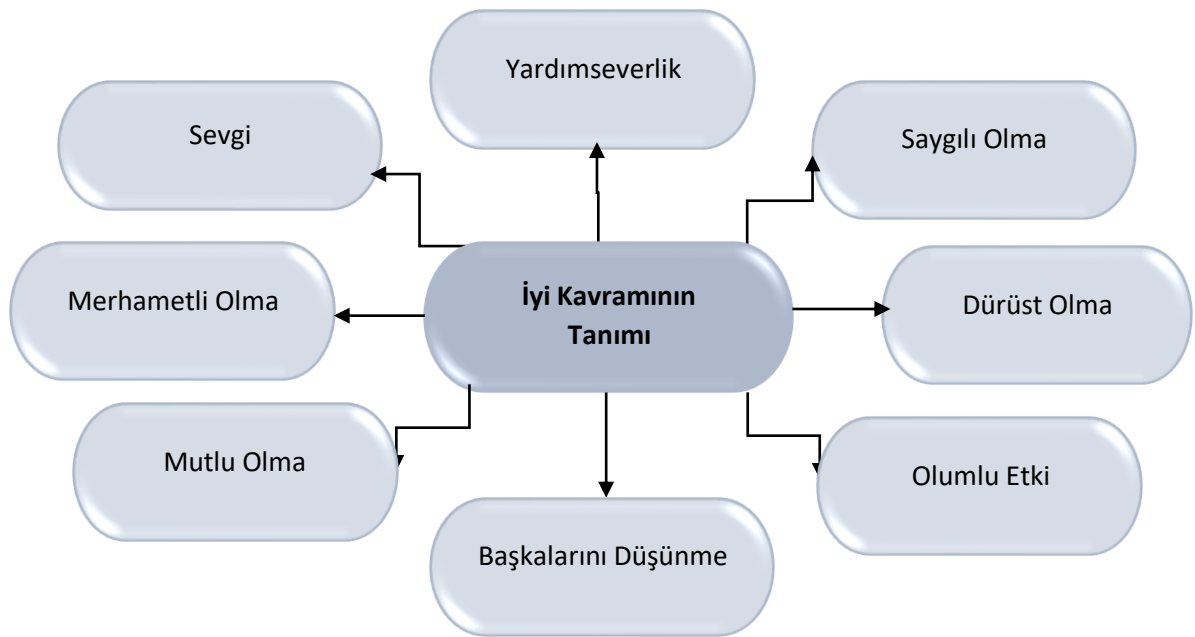
Birinci alt temada öğrencilere sorulmuş olan “Sizce iyi nedir? Size ne iyi hissettirir?” sorusuna verilen cevaplar iki alt tema şeklinde aşağıda verilmiştir.

İyi Kavramına İlişkin Öğrenci Görüşleri

İyi kavramına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Sizce iyi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1.

İyi Kavramının Tanımına İlişkin Görüşler



Şekil 1 incelendiğinde, öğrenciler iyilik kavramını alt temalarla tanımlamıştır. Öğrenciler iyiliği; yardımseverlik, sevgi, merhametli olma, mutlu olma, başkalarını düşünme, olumlu etki, dürüst olma ve saygılı olma olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Sizce iyi nedir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Eğer bir şey beni mutlu ediyorsa o şey bence iyidir.” (Ö4)

“Bence iyi olmak saygılı olmak, yardımsever olmak, hoşgörülü olmak iyi olmaktır.” (Ö16)

“Bir insanın dürüst olması onu iyi yapar.” (Ö9)

“Sevmek ve sevilme iyiliktir. İnsanları mutlu eder.” (Ö23)

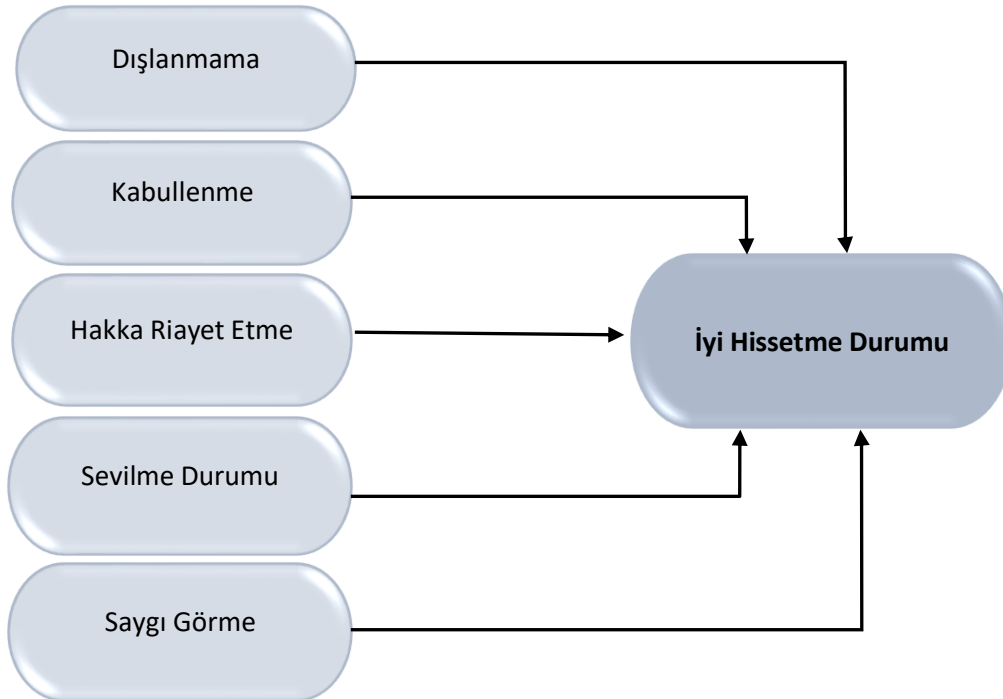
Çalışma grubunda yer alan öğrenciler iyilik kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Her biri iyilik kavramının farklı bir boyutunu ele almışlardır.

İyi Hissetme durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

İyi hissetme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Size ne iyi hissettirir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2.

İyi Hissetme Durumuna İlişkin Görüşler



Şekil 2 incelendiğinde, öğrenciler iyi hissetme durumunu; dışlanmama, kabullenme, hakka riayet etme, sevilme durumu ve saygı görme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Size ne iyi hissettirir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Birinin bana teşekkür etmesi bana iyi hissettirir.” (Ö48)

“Arkadaşlarımla beni sevmesi bana iyi hissettirir.” (Ö32)

“Beni en iyi hissettiren şey herkesin birbirine saygılı davrandığını görmektir.” (Ö12)

“Sınıf arkadaşlarımla iyi anlaşmak beni mutlu eder.” (Ö6)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler iyi hissetme durumunu farklı şekillerde tanımlamışlardır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

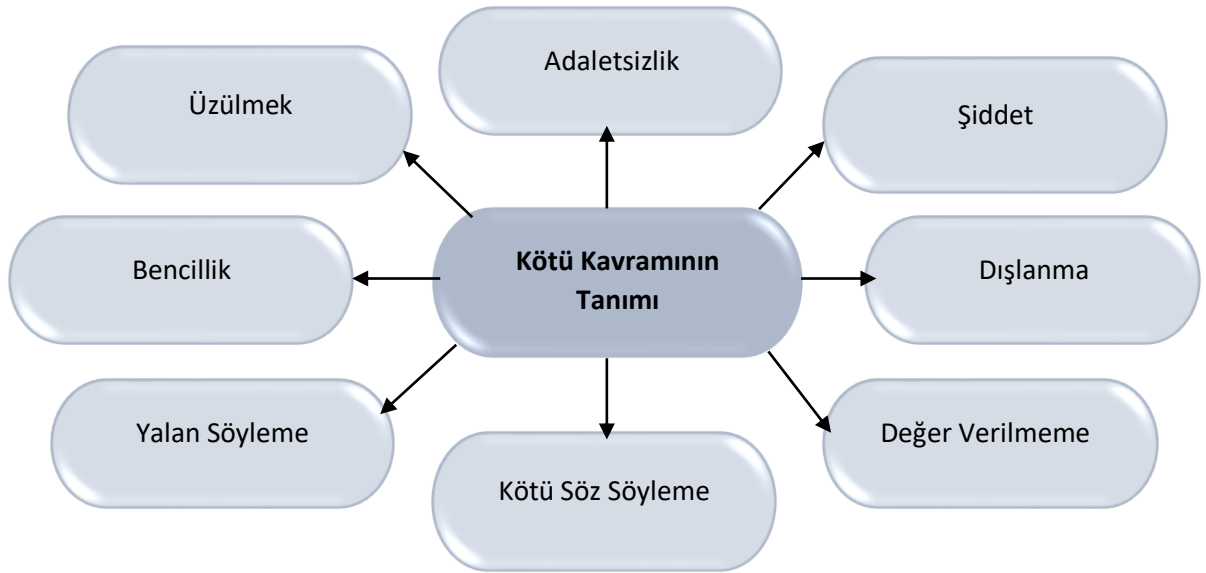
İkinci alt temada öğrencilere sorulmuş olan “Sizce kötü nedir? Size ne kötü hissettirir?” sorusuna verilen cevaplar iki alt tema şeklinde aşağıda verilmiştir.

Kötü Kavramına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kötü kavramına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Sizce kötü nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 3’de yer verilmiştir.

Şekil 3.

Kötü Kavramının Tanımına İlişkin Görüşler



Şekil 3 incelendiğinde, öğrenciler kötü kavramını; üzölmek, adaletsizlik, şiddet, bencillik, dışlanma, yalan söyleme, kötü söz söyleme ve değer verilmeme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Sizce kötü nedir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Dışlanmak, yalan söylemek vb. gibi şeyler kötü davranışlardır. Bunun gibi şeyler benim başıma gelse ben çok üzöürüm.” (Ö47)

“Bence kötü hareket, bencillik, dalga geçmek gibi şeyler kötüdür.” (Ö29)

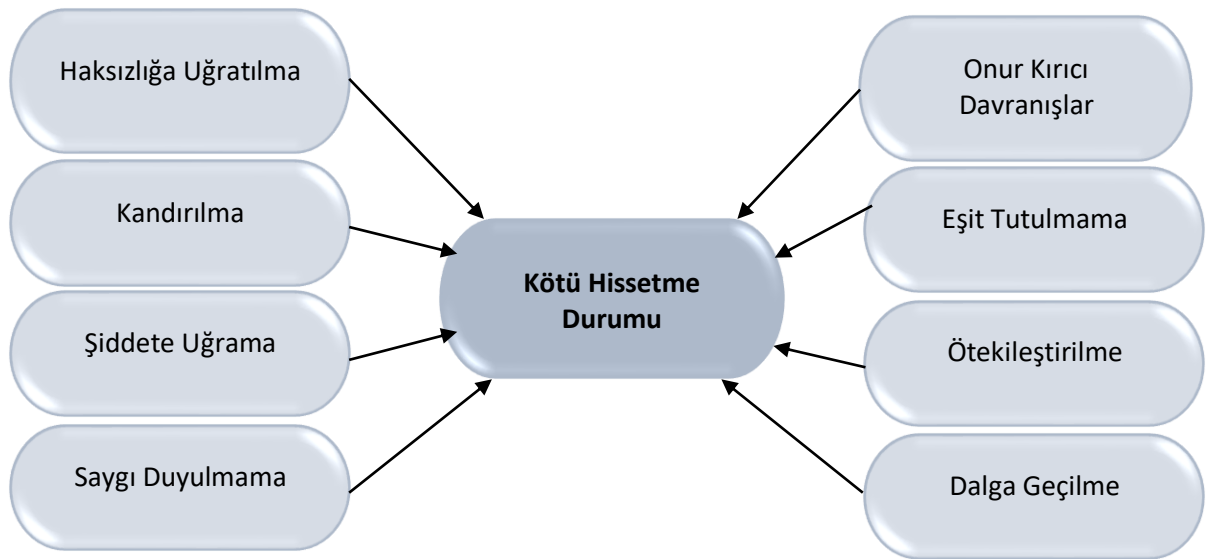
“Bence en kötü şey şiddettir. Birine vurmak, ona zarar vermek dünyanın en kötü şeyidir.” (Ö7)

“Adaletin olmaması kötü şeydir. Bu bize hep haksızlığa uğramış hissettirir.” (Ö17)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler kötü kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Birçoğu kötölük kavramını üzölmekle bağdaştırmışlardır.

Kötü Hissetme durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kötü hissetme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Size ne kötü hissettirir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 4’te yer verilmiştir.

Şekil 4.*Kötü Hissetme Durumuna İlişkin Görüşler*

Şekil 4 incelendiğinde, öğrenciler kötü hissetme durumunu; haksızlığa uğratılma, kandırılma, şiddete uğrama, saygı duyulmama, onur kırıcı davranışlar, eşit tutulmama, ötekileştirilme ve dalga geçilme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Size ne kötü hissettirir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Biri bana vurursa kendimi kötü hissederim.” (Ö14)

“Arkadaşım bana küfür ederse kendimi çok kötü hissederim.” (Ö39)

“Eğer arkadaşlarım benimle dalga geçerlerse çok üzülürüm. Bu beni kötü hissettirir.” (Ö28)

“Sınıftaki arkadaşlarım beni aralarına almazlarsa, beni dışarlarsa bu beni çok kötü hissettirir.” (Ö18)

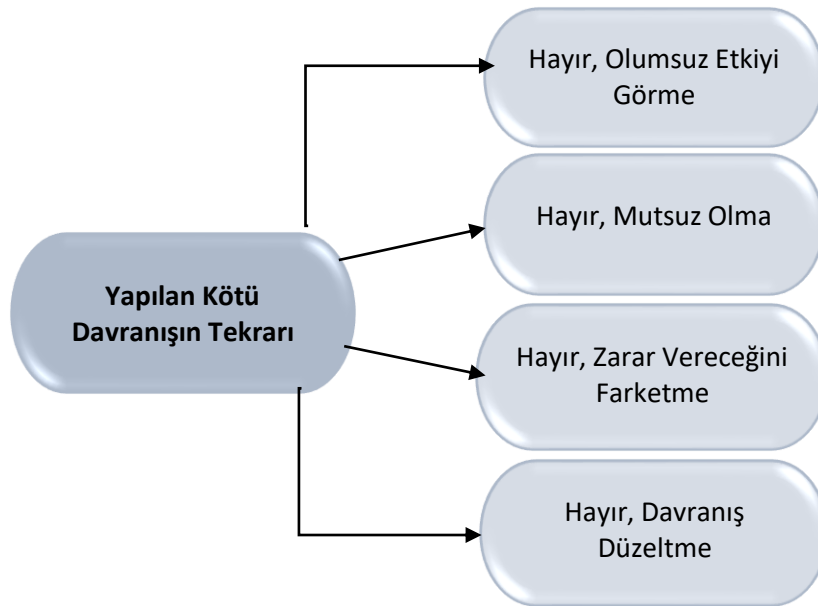
Çalışma grubunda yer alan öğrenciler kötü hissetme durumunu farklı şekillerde tanımlamışlardır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**Yapılan davranışların sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşleri**

Yapılan davranışların etkisini önceden bilme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 5’te yer verilmiştir.

Şekil 5.

Yapılan Kötü Davranışın Tekrarına İlişkin Görüşler



Şekil 5 incelendiğinde, öğrenciler “hayır” diye görüş bildirmişlerdir. Hayır cevabının nedenlerini ise farklı şekilde açıklamışlardır. Bu nedenler; olumsuz etkiyi göreceği için hayır deme, mutsuz olacağı için hayır deme, zarar vereceği için hayır deme ve davranışını düzeltmek için hayır deme olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin “Yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Hayır yapmazdım. Çünkü bunu görmek benim ve başkalarının zarar görmesini istemezdim. Bu yüzden bir daha o davranışı yapmazdım.” (Ö41)

“Ben olsam yapmazdım çünkü sonu kötü olabilir.” (Ö22)

“Ben bir çocuğa çarptığımda kendimi kötü hissedirdim. Bundan dolayı aynı davranışı bir daha yapmazdım.” (Ö5)

“ Hayır, yapmazdım, çünkü kötü sonuçlar beni mutsuz eder. Kendimi mutsuz etmek istemezdim.” (Ö19)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız sorularına genel olarak hayır cevabını vermiş fakat nedenleri açıklamada farklı yollara başvurmuşlardır.

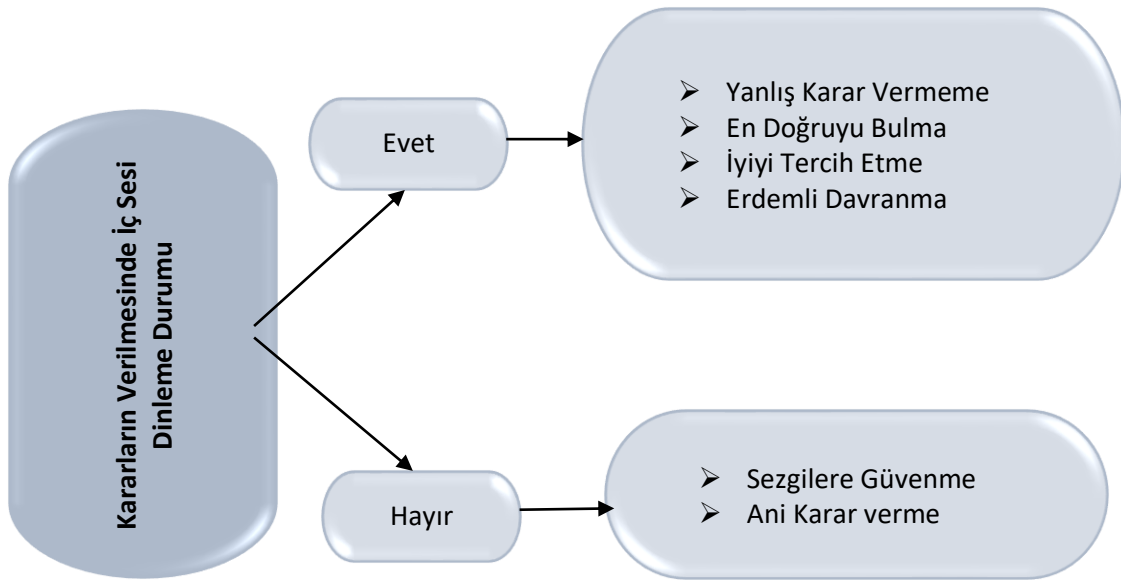
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Verilen Kararlarda İç Sesi Dinleme Durumuna İlişkin öğrenci görüşleri

Verilen kararlarda iç sesi dinleme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Bir konuda karar verirken iç sesinizi dinler misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 6’te yer verilmiştir.

Şekil 6.

Kararların Verilmesinde İç Sesi Dinleme Durumuna İlişkin Görüşler



Şekil 6 incelendiğinde, bazı öğrenciler “evet” cevabını verirken, bazı öğrencilerin ise “hayır” cevabı verdiği görülmüştür. Evet cevabını veren öğrenciler; yanlış karar vermeme, en doğruyu bulma, iyi tercihe etme ve erdemli davranma durumlarından yola çıkarak cevaplarını açıklamışlardır. Hayır cevabını veren öğrenciler ise cevaplarını, sezgilerine güvenme ve ani karar verme durumlarıyla açıklamışlardır.

Öğrencilerin “Bir konuda karar verirken iç sesinizi dinler misiniz?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“İç sesim bana iyi şeyler söyler ve bende onu dinlerim.” (Ö15)

“Dinlerim, benim ve başkalarının üzülmelerini istemem. Ve onu dinlerim. İç sesim bana doğruyu söyler.” (Ö24)

“Dinlemem çünkü zaten doğruyu kendim bulabilirim.” (Ö37)

“İç sesimi dinlersem hemen karar veremem o yüzden dinlemem.” (Ö46)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler bir konuda karar verirken iç sesi dinleme konusunda ikiye ayrılmıştır. Kimi öğrenciler iç sesini dinlemeyi tercih ederken, kimi öğrenciler iç sesini dinlememeyi tercih etmiştir.

3.5. Örnek Olay Yöntemiyle Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin vicdan algılarını ortaya çıkarabilmek için, öğrencilerde ahlaki ikilem oluşturacak aşağıda yer alan kısa bir metin verilmiş, bu metne göre öğrencilere araştırmanın alt amaçlarındaki 5. ve 6. soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere aşağıda yer verilmiştir.

Örnek olay: “Ali maddi durumu kötü olan bir öğrencidir. Aylardır istediği ayakkabılar için para biriktirmektedir. Ancak yeterli parayı biriktirememiştir. Bir gün teneffüste sınıfa ceketini almaya geldiğinde yerde 50 lira bulur. Parayı yerden alır. Ders zili çaldığında ise parayı öğretmenine verip vermeme arasında kalır. Eğer parayı vermezse istediği ayakkabıya daha çok

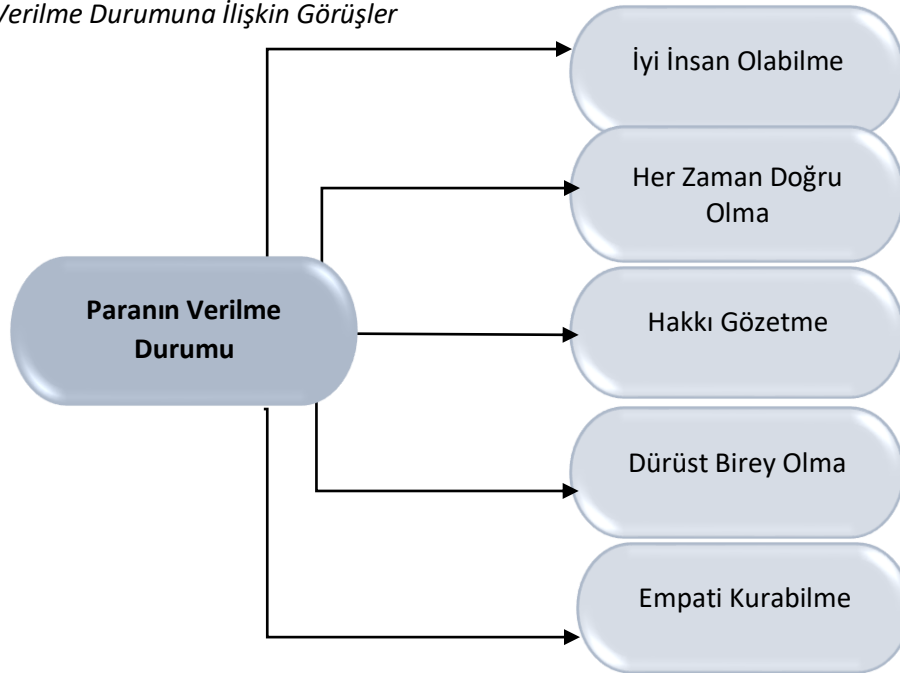
yaklaşacaktır. Eğer parayı verirse içi rahat edecek ve kendini bu paradan dolayı suçlu hissetmeyecektir.”

Paranın verilme durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Metinde geçen paranın öğretmene verilme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Sizce Ali parayı öğretmenine vermeli midir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 7’te yer verilmiştir.

Şekil 7.

Paranın Verilme Durumuna İlişkin Görüşler



Şekil 7 incelendiğinde, paranın verilme durumu; iyi insan olabilme, her zaman doğru olma, hakkı gözetme, dürüst birey olma ve empati kurabilme ile bağdaştırılmıştır.

Öğrencilerin “Sizce Ali parayı öğretmenine vermeli midir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Ali parayı öğretmenine vermeli. Çünkü parayı verirse kendini iyi hisseder.” (Ö36)

“Ali öğretmenine parayı vermeli çünkü verdiği zaman öğretmeni iyi davranır ve onu sever. İyi olursak hem öğretmenimiz hem de ailemiz bizleri sever.” (Ö34)

“Ali o parayı öğretmenine versin. Çünkü dürüst olmak için Ali’nin o parayı öğretmenine vermesi lazım.” (Ö26)

“O parayı öğretmene vermesi lazım. Çünkü biz de paramızı düşürmüş olabilirdik.” (Ö31)

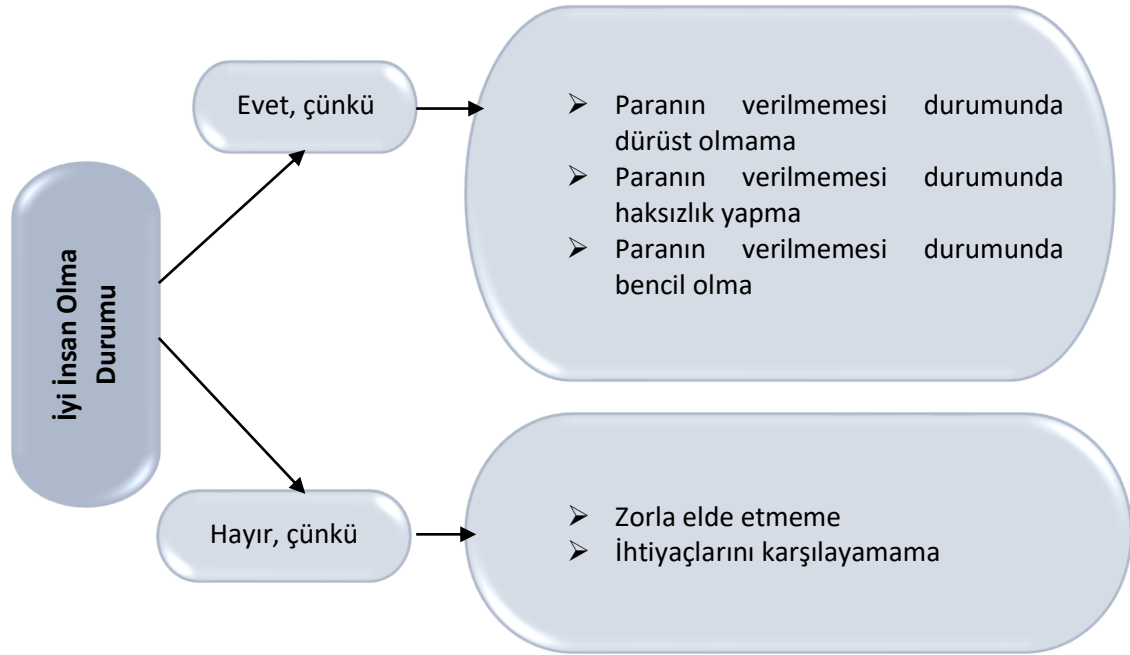
Çalışma grubunda yer alan öğrenciler genel olarak Ali’nin parayı vermesi gerektiğini düşünmüş ve katılımcılar farklı nedenlerle bunu açıklamışlardır.

İyi insan olma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Metinde geçen paranın öğretmene verilme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Ali’nin parayı öğretmenine verip vermemesi, onun iyi bir insan olduğunu değiştirir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 8’de yer verilmiştir.

Şekil 8.

İyi İnsan Olma Durumuna İlişkin Görüşler



Şekil 8 incelendiğinde, evet cevabını veren öğrenciler, paranın verilmemesi durumunu dürüst olmama, haksızlık yapma ve bencil olma ile açıklamıştır. Hayır cevabını veren öğrenciler ise paranın verilmeme durumunu zorla elde etmeme ve ihtiyaçlarını karşılayamama ile açıklamışlardır.

Öğrencilerin “Ali’nin parayı öğretmenine verip vermemesi, onun iyi bir insan olduğunu değiştirir mi?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Bana göre onu kötü biri yapar. Bu onun bencil olduğunu gösterir.” (Ö13)

“Ali o parayı verse dürüst bir insan olur, vermezse başka bir insanın hakkını yer.” (Ö17)

“Parayı vermezse hırsızlık yapmış olur.” (Ö7)

“Bana göre değiştirir. Çünkü parayı alırsa kendini kötü hisseder.” (Ö50)

“Ali parayı öğretmenine verirse iyi bir insan olmaya devam etmiş olur.” (Ö45)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler Ali’nin parayı öğretmenine verip vermeme durumunu farklı şekillerde ele almışlardır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada iyi kavramına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine göre yardımseverlik, merhametli olma, sevgi, mutlu olma, başkalarını düşünme, saygılı olma ve dürüst olma sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler iyi kavramını bireyi ve toplumu etkileyen temel değerler ile ilişkilendirmişlerdir. Bireylerin birbirlerine karşı yardımsever olması, birbirlerini sevip farklı insanlara saygı duymaları toplum içinde fertlerin birbirlerine güven duymasını sağlayacaktır. Toplum içinde farklı şekillerde (sağlık & tedavi yardımı, maddi yardım veya eğitimsel olarak bilgi öğretimi yoluyla vb.) bireyler birbirlerine yardım ederek ihtiyaçlarını karşılayabilirler (Vatandaş, 2003). Zira insan tek başına yaşayamaz ve ihtiyaçlarının karşılanması için bir toplum içinde yer alması gerekmektedir (Bektaş & Karadağ, 2013; Ekici, 2023). Bu toplumsal hayat içinde sağlıklı bir sosyal yaşamın olabilmesi için

de bireylerin samimi, güvenilir ve dürüst olması gerekmektedir (Yalnız & Yılmaz, 2018). İnsanların doğru ve dürüst olmaları verecekleri kararlarda vicdanlarına uygun olarak hareket edecekleri söylenebilir.

İnsanlar vicdanlarına uygun olarak hareket ettikleri zaman toplumda daha pozitif ve sağlıklı ilişkiler kurulması sağlanabilir. Özellikle çocukluk döneminde yardımseverlik, merhametli olma, sevgi, saygı gibi değerlerin öğretilmesi bireylerin yetişkinlik döneminde de bu değerlere sahip olmalarını sağlar. Bu değerlere sahip olan yetişkinlerin toplum içerisinde daha olumlu ilişkiler kurarak daha sağlıklı bir toplumun temelini oluşturacakları söylenebilir.

İyi hissetme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine göre dışlanmama, kabullenme, sevilme durumu ve saygı görme sonucuna ulaşılmıştır. Toplum içindeki bireylerin tutum ve davranışları sadece bireyin kendisini değil bütün toplumu etkilemektedir. Bireylerin diğer insanlara karşı sevgi ve saygı duyması fertler arasındaki bağı da güçlendirecektir. Bireylerin mutlu olması ancak karşılıklı saygı çerçevesinde mümkün olabilir (Ekici, 2023; Gündoğan, 2020; Kırıl, 2018). Yazıcı ve Yazıcı (2015)'ya göre ise saygı, başkaca iyiliklere veya değerlere katkısı açısından da değerli ve önemli görülmektedir. Çünkü bireyin diğer insanlara saygı göstermesiyle eşitlik, hoşgörü, sevgi veya merhamet gibi değerlerde ön plana çıkmaktadır. Ayrıca toplum içinde bireyler arasında iyi bir iletişimin olması gerekmektedir. Fertler arasında en güzel iletişim ise saygılı olma ile gerçekleşebilir. Saygı ile bireyler arasındaki olumsuzluklar olumlu bir bağa dönüşmektedir (Öztürk, 2015). Aynı zamanda saygı ile sevgi değeri de toplumsal hayatı olumlu yönde etkileyen en önemli değerlerden biridir. Zira sevgi bireyin psikolojik dünyasını iyileştirdiği gibi, fertleri birbirlerine yakınlaştırarak birleştirici bir güce sahiptir (Yolcu, 2022). Bireylerin toplum içinde dışlanmayarak, sevilip saygı görmeleri kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacağı gibi, toplumsal bütünlüğü de sağlamlaştıracığı söylenebilir. Kendini iyi hisseden bireyin hayatının her alanında daha mutlu ve başarılı olacağı söylenebilir. Zira insanlar iyi hissettikleri zaman çevre ile ilişkileri daha iyi olmakla beraber, performanslarını da daha iyi ortaya koyabilirler. Yaptıkları işi en iyi şekilde yapmaya çalışırlar. Kendi duygu durumlarını yönetmek zorunda kalmayan bireyler odaklarını sadece yaptıkları işe yönlendirirler. Bu durum ortaya çok daha iyi işlerin çıkmasını sağlayabilir. Çıkarılan iyi işler uzun vadede toplumsal gelişimi sağlayabilir. Aslında sadece bir histen ibaret olan iyi hissetme durumu geniş çaplı bakıldığında öncelikle kişisel daha sonra ise toplumsal bir etki yaratabilir.

Kötü kavramına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine göre adaletsizlik, şiddet, dışlanma, değer verilmeme, üzülmeme, yalan söyleme, kötü söz söyleme ve bencillik sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlar farklı sebeplerden dolayı (maddi durum, eğitim durumu, sosyal çevre, yetenekler, dil, din, ırk vb) dışlanmaya maruz kalarak toplum içinde kabullenilmeyebilirler. Bu durumda bireyin toplumla bütünleşmesi gerçekleşmez ve diğer fertlerle olan bağı kopabilir (Tartanoğlu, 2010). Hatipler (2019)' e göre sosyal dışlanma sosyal ilişkilerle ilgili olduğunda bireyler, dışlanma sonucunda kendilerini içinde bulundukları toplumun bir parçası olarak görmeyerek, aidiyet hissini de kaybederler. Sosyal dışlanma, toplumda eşitsizlik ve kutuplaşmalara da sebep olabilmektedir. Ayrıca toplum içindeki adaletsizlikler toplumsal yapıyı etkileyecektir. Bireylerin iyi ve kötüyü veya doğru ve yanlış dikkate almadan alacakları kararlar sosyal adaletsizlikleri artırabilecektir. Toplumdaki bu eşitsizlikler ve adaletsizlikler ise toplumsal dengeyi bozacaktır (Kaynak Çoban, 2017; Önkul, 2017). Toplumdaki eşitsizliklerin önüne geçilebilmesi, doğru ve yanlışın farkına varılabileceği vicdan bilincinin bireylerde oluşmasıyla mümkün olabilir.

İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerine göre kötü hissetme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, kandırılmak, şiddete uğramak, saygı duyulmama, ötekileştirmeye maruz kalma, onur kırıcı davranışlar, dalga geçilmek ve haksızlığa uğratılmak sonucuna ulaşılmıştır. Bazı insanların iyi ve kötü durumunu dikkate almadan vicdanlarına uygun davranışlar sergilememesi durumunda sosyal sorunlarla karşılaşılabilir. Zira toplumdaki

fertlerin sosyal ilişkilerde doğru ve dürüst olmama sonucunda insanlar haksızlığa uğrayıp kandırılabilir. Bireylerin kandırılması durumunda insanlar birbirlerine güven duymazlar. Yalnız ve Yılmaz (2018)'a göre dürüst olmayan tutum davranışlarla karşılaşan, örneğin toplumdaki saygınlığı, davranışsal yetenekleri ve kişisel özellikleri taklit edilen bireyler; benliklerini tehdit altında hissedebilir. Ayrıca bireylerin toplumda karşılaşacakları ötekileştirme, şiddet ve onur kırıcı davranışlar gibi farklı olumsuzluklar kendilerini kötü hissetmelerine yol açabilecektir. Özellikle okul çağındaki öğrencilerin akran zorbalığıyla karşılaştığı göz önüne alınırsa bu durum kötü hissetmenin ötesinde çocuklar için ciddi durumlara neden olabilir. Bireyin tehdit olarak algılanması ya da ötekileştirilerek her türlü farklılıklara olumsuz anlamlar yüklenmesi toplumdaki ortak yaşamı da etkileyecektir (Ekici vd., 2023; Özensel, 2020). Bu nedenle bireyler yapmış olduğu davranışları sergilerken iyi muhakeme etmeli ve bir yargıya varırken ahlaki vicdanını da dikkate almalıdır. Çünkü ahlaki vicdan bir bireyin hem kendi davranışlarını hem de başkalarının eylem ve tutumlarını takdir ve tayin eder (İmamoğlu, 2010).

Yapılan davranışların etkisini önceden bilme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine göre davranışın tekrarına hayır diye ifade etmiş ve olumsuz etkiyi göreceği için, mutsuz olacağı için, zarar vereceği için ve davranışını düzeltmek için hayır deme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler genellikle bir karar verirken bilgilerini bağdaştırıp analiz ederek yargıya ulaşırlar (Küçükay, 2018). Fakat verilen kararın yanlış olması hem bireyin kendisini etkileyeceği gibi hem de karşı tarafı etkiler. İnsanlar verilen bu yanlış kararlar sonucunda zarar görüp mutsuz olabilirler. Bu nedenle doğru ve yanlışın ayırt edilebilmesi için aynı zamanda verilen kararlarda bireyin kendi vicdanının da etkisi olmalıdır. Böylelikle birey doğruyu bulmada sadece bilgi değil değerlerini de dikkate alır. Değerleri ile karar veren bireyin vicdani olarak daha rahat olması beklenmektedir. Birey başkasına zarar vermenin ötesinde sadece değerlerine uymadığı için bir davranıştan kaçınabilir. Bu bireyin tamamen kendi vicdani muhakemesiyle alakalıdır. Bazı davranışlar karşı tarafa zarar vermese de bireyin kendi değerleriyle ters düşebilir. Burada birey vicdani bir karar vermek durumunda kalabilir. Bu kararın sonuçlarını önceden görebilmek bireyin vicdanını rahatlatmak adına yapacağı bir geri adım olarak düşünülebilir (Şam, 2015).

Verilen kararlarda iç sesi dinleme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin bir kısmı 'evet' derken bir kısmı da 'hayır' diyerek ifade etmişlerdir. İç sesi dinlemeye 'evet' diyen öğrenciler yanlış karar vermeme, en doğruyu bulma, iyiyi tercihe etme ve erdemli davranma olarak belirtmişlerdir. İç sesi dinlemeye 'hayır' diyen öğrenciler ise, sezgilerine güvenme ve ani karar verme olarak belirtmişlerdir. Bireylerin davranışlarında etkili olan iç ses, vicdan olarak ifade edilmektedir (Çankaya, 2010; İmamoğlu, 2010; Zengin & Arslan İçöz, 2018). Birey doğruyu iç sesiyle bulmaya çalışır. Çünkü doğru olarak kabul edilen davranışlar, bireyin kendi benliğine karşı olumlu duygular beslenmesine yol açarken, yanlış olarak kabul edilen davranışlar ise suçluluk duyguları yaratır. Bu nedenle iç sesi dinlemeden ani olarak verilen kararlar doğru olmayabilir. Bununla beraber vicdan bilinci her bireyde aynı da olmayabilir. Zira vicdan her bireyde aynı kuvvette değildir; bazı insanlar büyük bir suç işledikleri zaman vicdanları onları fazla rahatsız etmezken, bazı insanlar ise en küçük bir hata da bile büyük bir suçluluk duygusuna kapılabilirler (İmamoğlu, 2010). İç ses aslında bireyin kendi değerlerinin somutlaştırması olarak görülebilir. Bir olay karşısında verilecek kararın iç sese dayandırılması bireyin vicdani değerlerinden yola çıkması olarak görülebilir. İç ses bazen olay anında karar vermekte etkili olurken bazı durumlarda ise olaydan sonra bireyin kendi kendini yargılayacağı bir mekanizma olarak ortaya çıkmaktadır. İki durumda bireyler arasında farklılık gösterir. Bu farklılığın temel sebebi ise bireylerin vicdani değerleri olarak görülebilir.

Örnek olayda ahlaki ikilem oluşturacak olan paranın verilme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında paranın verilme durumu; iyi insan olabilme, her zaman doğru olma, hakkı gözetme, dürüst birey olma ve empati kurabilme sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin örnek olayda belirtilen durumda bireyin kendi ihtiyacı olmasına rağmen parayı

empati yaparak öğretmene verilmesi gerektiğini belirtmeleri öğrencilerin vicdan bilincine uygun olarak karar verdikleri söylenebilir. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte Zengin ve Arslan İçöz (2018) insanın gelişim süreçlerinde ve yapmış olduğu tüm eylem ve davranışlarda vicdanın da etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler de yaş olarak dikkate alındığında küçük olmalarına rağmen ahlaki vicdana uygun olarak bir durum karşısında iyi insan olup, hakkın gözetilerek dürüst olmak gerektiğini ifade ettikleri söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere küçük yaştan itibaren değerler öğretilerek, onların bir durum karşısında doğruyu nasıl bulabileceklerine yardımcı olunabilir. Çünkü değerler bireylerin davranışlarını etkileyerek yön verebilmektedir (Ekici, 2023; Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000; Yeşil & Aydın, 2007).

Örnek olayda ahlaki ikilem oluşturacak olan iyi insan olma durumuna ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin bir kısmı paranın öğretmene verilir verilmemesinin, iyi bir insan olma durumunu değiştirmeye ‘evet’ derken bir kısmı da ‘hayır’ diyerek ifade etmişlerdir. İyi bir insan olma durumunu değiştirmeye ‘evet’ diyen öğrenciler paranın verilmemesi durumunu dürüst olmama, haksızlık yapma ve bencil olma olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden ‘hayır’ diye görüş bildirenler ise zorla elde etmeme ve ihtiyaçlarını karşılayamama olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler verilmiş olan bir karara ilişkin değerlendirmeleri öncelikle bireyin kendi ahlaki yapısına yönelik ifadeler olduğu söylenebilir. Verilen bir karar sadece karşı tarafı etkilememekte aynı zamanda bireyin kendi özelliklerini de etkilemektedir. Çünkü ahlaki anlayış içinde birey doğru bir davranış sergilemediği takdirde dürüst olmamakta ve haksızlık yapmış olmaktadır. Bu durumda kişinin vicdan bilincinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Zira vicdan bireyin kendi ahlaki değerleri üzerinde yargılama yapmasını sağlar (Ekici & Yılmaz, 2022; İmamoğlu, 2010). Bireyin vicdani olarak iç bilinç düzeyinin yeterli olmaması durumunda da insanlar doğru olmayan kararlar verebilir (İmamoğlu, 2010). Fakat bir durum bireyler tarafından farklı şekillerde de değerlendirilebilir. Örnek olarak Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin ilk basamağındaki yaşam için hayati önemi olan ve yaşamın devam ettirebilmesi için zorunlu olarak gereken fizyolojik ihtiyaçlar (Şengöz, 2022) karşılanmadığı takdirde insanlar doğru olarak kabul ettikleri davranışlara aykırı olarak karar verebilirler. Birey zor durumda kaldığı zamanlarda kendi değerlerine ters düşecek davranışlarda bulunabilir. Bu durumun, bireyin karakterini doğrudan yansıtabilecek bir kriter olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir.

Kısaca, öğrencilerin iyi/kötü kavramını tanımlarken ve iyi/kötü hissetme durumunda toplumdaki daha çok etkilendikleri ancak iç seslerini dinleme durumunda kendi değerlerinden yola çıktıkları gözlemlenmiştir. İlk durumda sosyal etkilerden etkilenen bir vicdandan ikinci durumda ise kişinin kendi iç hesaplaşmasından bahsetmenin mümkün olduğu söylenebilir. Toplumsal değerlerin bu denli etkili olduğu bir ortamda değerler eğitiminin önemli bir payı olması beklenmektedir. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin vicdani değerlerini yetiştirdiği toplumla şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle küçük yaşlarda verilecek olan değerler eğitiminin öncelikle bireysel daha sonra ise toplumsal bir etkisi olacağı düşünülebilir.

4.1.Öneriler

4.1.1.Araştırmanın Neticelerine Yönelik Öneriler

İlkokullarda değerler eğitiminin önemi ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilkokullarda vicdan algısını geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanabilir ve uygulanabilir. Değerler eğitimine müfredatta daha çok yer verilebilir.

Çocukların vicdan algılarının yaşadığı çevreden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre vicdanla ilgili etkinlikler sadece öğrencilerle değil velilerle de yapılabilir. Hedef kitle genişletilerek daha etkili bir öğrenme sağlamak amaçlanabilir.

Çocuklara sınıflarda değerler eğitimi aşılayacak olan sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek değerler eğitimi süreci daha etkili hale getirilebilir.

Değerler eğitiminde drama gibi yöntemler kullanılarak çocuğun süreci içselleştirmesi hedeflenebilir.

4.1.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada ilkokul çocuklarının vicdan kavramına yönelik görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda çocukların vicdan algılarını geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılabilir. Vicdan kavramının geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlanabilir ve bu etkinliklerin süreç içindeki ilerlemeleri araştırılabilir.

İlkokul çocuklarının vicdan kavramına yönelik görüşlerini belirlemek için ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerine de başvurulabilir. Tüm kademelerde yapılan araştırmalar neticesinde bu görüşler arasında bir karşılaştırma yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Diyarbakır Sosyal ve Beşeri Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (05.07.2023-sayı: 522488) ve Diyarbakır il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (29.09.2023, sayı: E-30769799-44-85636871) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/Reference

- Akar, Y. (2017). Dil öğretiminde sosyal değerlerin aktarımı. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(1), 104-115. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/339661> sitesinden erişilmiştir(30 Ocak 2023).
- Babbie, (2004). Laud humphreys and research ethics. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24 (3-4-5), 12–18. <https://doi.org/10.1108/01443330410790849> (Emerald) (Sci-Hub).
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of Social Research. (2nd ed.)*. New York: The Free Pres.
- Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 303-309. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/33.bakac.pdf> sitesinden erişilmiştir(29 Ocak 2023).
- Balaban, A. (2009). Çocukta vicdan gelişimi üzerine söyleşi, *Diyanet Aylık Dergi*, 227, 16-18. <https://dergi.diyanet.gov.tr/indexarsiv.php> adresinden erişilmiştir (30 Ocak 2023).
- Balık, F. & Duran, M. (2021). Resimli hikâye ve masal kitaplarında geçen vicdan gelişimine yönelik ifadelerin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4049-4071. <https://doi.org/10.26466/opus.865378>
- Bektaş, M. & Karadağ, B.(2013).İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8, 271-286. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/8/arastirmax-ilkokul-4.sinif-ogrencilerinin-yardimlasma-degerine-yonelik-gelistirdikleri-metaforlarin-incelenmesi.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Ceylan, V. K. & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (2) , 1-34. <https://doi.org/10.17943/etku.340103>
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin vicdan odaklı yaklaşım düzeyleri ile atalet algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 65-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492926> sitesinden erişilmiştir (28 Ocak 2023).
- Çinemre, S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 143-164. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/143600> sitesinden erişilmiştir (6 Şubat 2023).
- 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/en/download/article-file/302515> sitesinden erişilmiştir(28 Ocak 2023).
- Demirkol, M., & Kılıç, D. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Vicdan Algısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 853-864. <https://doi.org/10.14582/duzgef.1849>
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214909> sitesinden erişilmiştir(4 Şubat 2023).

- Ekici, Ö. & Yılmaz, F. (2022). Vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 167-182. <https://doi.org/10.14582/duzgef.2022.198>
- 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>
- Erdem, F. (2021). Vicdan ve vicdanın ahlâkî değeri üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Religious Studies*, 21(2), 777-802. <https://doi.org/10.33420/marife.989944>
- Gömleksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 95-134. <http://www.insanbilimleri.com> sitesinden erişilmiştir(10 Şubat 2023).
- Göz, K. (2014). Toplumsal değerler bağlamında yaşama hürriyeti. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 85-101 <https://doi.org/10.17859/pauifd.44461>
- Gül, F. (2008). Vicdanın, Ne'liği Üzerine: Rousseau-Kant Örneği. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Bölümü Dergisi*, 11, 69-76. <https://hdl.handle.net/11499/41459> sitesinden erişilmiştir(12 Şubat 2023).
- Güler, İ. (2010) Vicdanın kendini kandırma halleri olarak vicdansızlık. *Eskiye Dergisi*, (19),101-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/483104> sitesinden erişilmiştir (12 Şubat 2023).
- Gündoğan, A. (2020). Sınıf Öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değer eğitiminin gerekliliği ve Hayat Bilgisi dersi bağlamında işlevselliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 599-628. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.8m>
- İmamoğlu, A. (2010). Vicdan kavramının psiko-sosyal tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 127-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17812> sitesinden erişilmiştir(30 Ocak 2023)
- Kahveci, A. (2012). J.J. Rousseau'da ahlâkî vicdan ve değeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 205-213. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46934> sitesinden erişilmiştir(30 Ocak 2023).
- Kamer, S. T. & Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), 725-744. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>
- Kaynak Çoban, R. (2017). Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/388862> sitesinden erişilmiştir(12 Şubat 2023).
- Kıral, E. (2018). Kayıp giden bir değer: saygı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 4-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/465807> sitesinden erişilmiştir(28 Şubat 2023).
- Konuk, D. (2006). *Zonguldak il merkezinde 7-11 yaş grubu işitme engeli olan ve olmayan çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.
- Kuşdil E. & Kağıtçıbaşı. Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf> sitesinden erişilmiştir(29 Ocak 2023).

- Küçükay, A. (2018). Karar vermenin psikolojisi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*(35), 607-640. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/980799> sitesinden erişilmiştir(28 Ocak 2023).
- Mcguire, M. C. (1963). On conscience. *The Journal of Philosophy*, 60(10), 253-263. <https://doi.org/10.2307/2023113>
- Miles, M. B. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.
- Önkal, G. (2017). Adaletsizliğin Hükümlanlığı. *ViraVerita E-Dergi*, (6), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/483191> sitesinden erişilmiştir(29 Ocak 2023).
- Özensel, E. (2020). Farklılıkların birarada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, <https://doi.org/10.21497/sefad.756095>
- Öztürk, N. (2015). Saygı değerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, Özel Sayı*,298-305. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayı13217
- Pala Özçelik, F. N. (2020). 6-10 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Aydın Üniversitesi, Aydın. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-46-12>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şam, E. A. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Science*, 3 (4), 47 -63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/148794> sitesinden erişilmiştir(26 Şubat 2023).
- Şengöz, M. (2022). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin Bütünleşik Bir Süreç Olarak Yeniden Yorumlanması. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 164-173. <https://doi.org/10.51725/etad.977931>
- Tartanoğlu, A. G. Ş. (2011). Sosyal dışlanma: küreselleşme perspektifinden bir kavramsallaştırma çabası. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 42, 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/101257> sitesinden erişilmiştir(25 Ocak 2023).
- TDK. (2015). Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> sitesinden erişilmiştir (30 Ocak 2023).
- Uysal, E. (2008).Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 67-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/143756> sitesinden erişilmiştir(20 Ocak 2023).
- Vatandaş, C. (2003). Toplumsal bir değer olarak "yardımlaşma" ve dilenciler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 149-160. <https://sbd.aku.edu.tr/V1/cvatandas.pdf> sitesinden erişilmiştir(22 Ocak 2023).
- Vithoulkas, G., & Muresanu, D. F. (2014). Conscience and consciousness: a definition. *Journal of Medicine and Life*, 7(1), 104-108. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3956087/pdf/JMedLife-07-104.pdf> sitesinden erişilmiştir(22 Ocak 2023).
- Yalnız, A. & Yıkmaç, Y. (2018). Değerler eğitimi kavramı olarak dürüstlük ve dürüstlük ölçeği (DÖ) Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 649-666. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.468989>.
- Yaylacı, A. F. (2016). Değerler eğitimi ve bir fabrika olarak modern okul, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 153-169. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/232263> sitesinden erişilmiştir(24 Ocak 2023).
- Yazıcı, A. & Yazıcı, S. (2015). Saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10 (14), 769-780. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9079>

- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1) , 209-223. <https://doi.org/10.18069/fusbed.10221>
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 2, 65-84. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/134> sitesinden erişilmiştir(3 Şubat 2023).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız, N. (2018). Vicdan, itaat ve otoritenin kısa bir tarihi. *Felsefe Arkivi*, 49, 1-12. <https://doi.org/10.26650/arcp2018-589758>
- Yolcu, A. (2022). Sevginin birey, aile, toplum ve eğitim üzerindeki etkileri. *Academic Platform Journal of Halal Lifestyle*, 4(2), 59-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2751443> sitesinden erişilmiştir(26 Ocak 2023).
- Zengin, M. & Arslan İçöz, E. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10), 323-345. <https://doi.org/10.18498/amauidf.379279>

İletişim/Correspondence

Uzm. Meltem ÇETİNKAYA
karakusmeltem95@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ
ekiciozcan44@gmail.com

The Applicability of Self-Audit Based on Self-Regulation in Preschool Education Institutions

Yasemin TOPSAKAL, R.T. Ministry of National Education, 0009-0008-7743-2799
Fatmanur ÖZEN, Giresun University, 0000-0002-3232-7484

Abstract

While self-audit in institutions involves the institutions assessing themselves and ensuring their own controls based on the criteria determined by the supervisory authority, self-assessment is an institutional development activity. It involves the regular collection of information, evaluation of functionality, and achievement of goals to support decision-making, learning, and development. In Türkiye, the audit guides prepared by the Board of Inspection of the Ministry of National Education provide criteria for self-audit in educational institutions. These guides also enable educational institutions to conduct self-assessments in areas where deficiencies or needs for improvement have been identified. In this study, the functionality of the Preschool Audit Guide is evaluated. The research was designed as a case study, data were collected through a checklist that identifies the current status of the items in the Guide and semi-structured interview forms. The results obtained from the checklist indicate that certain aspects reported in the guide are inadequately implemented in the preschool institutions selected for the research sample, which include independent preschools as well as those affiliated with primary, middle, and high schools. According to the results obtained from the interview texts evaluated on the axes of self-audit and self-assessment, the inspection guide contributes to the management of school bureaucracy, internal and external control within the scope of self-audit, and organizational empowerment and professionalization within the scope of self-assessment in the participating pre-school institutions.

Keywords: *Self-audit, Self-assessment, Preschool institution*



Inonu University
 Journal of the Faculty of
 Education
 Vol 26, No 1, 2025
 pp. 199-220
DOI
 10.17679/inuefd.1536473

Article Type
 Research Article

Received
 20.08.2024

Accepted
 28.01.2025

Suggested Citation

Topsakal, Y., & Özen, F. (2025). The applicability of self-audit based on self-regulation in preschool education institutions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 199-220. DOI: 10.17679/inuefd.1536473

This article is derived from a master's thesis accepted by Giresun University Institute of Social Sciences in August 2024.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Preschool education is a critical stage in establishing a solid foundation for children's development and future educational success. According to the Basic Law of National Education in Türkiye (Official Gazette, 14574), the purpose of preschool education institutions is to 'contribute to the mental, emotional, and physical development of students, instill good habits, and prepare them for primary school... support them in speaking Turkish correctly and eloquently' (Article 20). Preschool education institutions go beyond preparing children for primary school by organizing activities that support cognitive, affective, social, and physical development; they foster self-confidence, develop self-care skills, ensure emotional balance, and enhance problem-solving abilities [Ministry of National Education (MoNE)] Preschool Education Program, 2024). Audit is crucial for the success of these tasks (Turan, 2016).

The audit is a complementary management activity that helps institutions assess whether they have achieved their set goals by identifying the areas in which they are strong and those that need improvement (Aguilera et al., 2024). The Guide for Guidance and Supervision of Preschool Education Institutions (AG, n.d.) prepared by the MoNE Inspection Board (IB) for the audit of preschool education institutions in Türkiye includes elements aimed at improving the quality of preschool institutions, ensuring compliance with standards, and safeguarding the safety and well-being of children. The guide serves as a tool for self-audit because it outlines the standards to be followed and implemented in preschool institutions, supported by legal regulations. Moreover, it functions as a self-assessment tool, providing institutions with a framework to evaluate themselves independently of IB inspectors' supervision, allowing them to create their own development plans based on the results.

Purpose

This study aims to evaluate the reflections of self-audit and self-assessment provided by the guide prepared by the IB for the supervision of preschool institutions in Türkiye on the practices within these schools.

Method

The study is a case study. A case study is a research approach in which a single case or event is examined in detail, with systematic data collection to investigate what and how situations exist in a real-world setting (Davey, 2006). Since the guide in question is introducing new experiences for institutions in practice, an exploratory case study was conducted in this research. Exploratory case studies are used when seeking answers to the 'what' question regarding the case (Çoker, 2023). Two separate data sets were used in the study. For the first data set, the items in the AG were converted into a checklist to assess the current status of the schools. Semi-structured interview forms, prepared in line with expert opinions, were used to evaluate the experiences during the implementation process of the AG. The findings from the checklist were quantitative while the interview findings were analyzed qualitative content analysis.

Findings

The findings from the checklist prepared according to the AG in this study indicate that some elements of the guide were inadequately implemented in the participating preschool institutions. The deficiencies in implementation increasing particularly in preschools affiliated with primary, middle, and high schools. The interview texts suggest that the guide, in the context of self-audit in preschool institutions, was evaluated as contributing to the management of school bureaucracy by promoting planning, clarity in tasks and responsibilities, and facilitating the anticipation of potential problems in the school. In the context of self-assessment, it was found that the guide is expected to contribute to professionalization, autonomy, and development.

Discussion & Conclusion

Audit of educational institutions based on the criteria outlined in guides is not unique to the MoNE. A similar practice exists in the United Kingdom, where the Office for Standards in Education (OFSTED), responsible for auditing educational organizations and developing national education policies, conducts audits based on specific criteria. However, it has been found that such an audit has no significant impact on the development of inspected schools (Güzel et al., 2020); and that the applied standards harm the use of teaching techniques that consider differences among schools and learning differences in the classroom (Grauwe, 2004; Naz, 2023). In this context, Ehren and colleagues (2023) suggested that 'taking into account the school's location and student composition, and incorporating self-regulation and self-assessment practices of the school organization when evaluating school effectiveness' would be more beneficial for schools. Wanzare and Costa (2000) also reported that an audit providing teachers with feedback on effective classroom practices would contribute more significantly to teachers' professional development.

Okul Öncesi Kurumlarda Öz Denetime Dayalı Öz Değerlendirmenin Uygulanabilirliği

Yasemin TOPSAKAL, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 0009-0008-7743-2799
Fatmanur ÖZEN, Giresun Üniversitesi, 0000-0002-3232-7484

Öz

Kurumlarda öz denetim, denetleyici makamca tespit edilmiş ölçütlerle kurumların kendisini denetlemesi ve kendi kontrollerini sağlaması iken; öz değerlendirme karar alma, öğrenme ve gelişimi desteklemek için kurumun kendisi tarafından başlatılan düzenli bilgi toplama, işlevselliği değerlendirme ve hedeflerine ulaşma ile gerçekleşen kurumsal gelişim faaliyetidir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış denetim rehberleri eğitim kurumlarına öz denetim için ölçütler sağlarken; rehber eşliğinde tespit edilen eksiklikler, geliştirilmeye gereksinim duyulan yönlerde kurumların öz değerlendirme yapabilmesini sağlamaktadır. Bu araştırmada Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi’nin işlevselliği değerlendirilmektedir. Durum çalışması olarak desenlenmiş araştırmada veriler ilgili rehberde yer alanların okullarda mevcut durumunu belirleyen kontrol listesi ve okul öncesi kurumlarda görevli yönetici ve öğretmenler için araştırmacılarca hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar bağımsız, ilkokul, ortaokul ve liseye bağlı araştırma örneklemine seçilmiş okul öncesi kurumlarda, rehberde bildirilen bazı hususların eksik uygulandığını göstermektedir. Öz denetim ve öz değerlendirme eksenlerinde değerlendirilen görüşme metinlerinden elde edilen sonuçlara göre denetim rehberi araştırmaya katılan okul öncesi kurumlarda öz denetim kapsamında okul bürokrasisinin yönetimi ile iç ve dış kontrol, öz değerlendirme kapsamında ise örgütsel güçlenme ve profesyonelleşme için katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz denetim, Öz değerlendirme, Okul öncesi eğitim kurumu



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 199-220
DOI
10.17679/inuefd.1536473

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.08.2024

Kabul Tarihi
28.01.2025

Önerilen Atıf

Topsakal, Y. ve Özen, F. (2025). Okul öncesi kurumlarda öz denetime dayalı öz değerlendirme uygulananabilirliği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 199-220. DOI: 10.17679/inuefd.1536473

Bu makale Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Ağustos, 2024 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimine ve ileriki eğitim hayatlarına sağlam bir temel oluşturması açısından kritik bir eğitim aşamasıdır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na (Resmî Gazete [RG], 14574) göre okul öncesi eğitim kurumlarının amacı “öğrencilerin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerine katkıda bulunmak, iyi alışkanlıklar kazandırmak ve ilkokula hazırlamak... Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşmalarına destek” olmaktadır (Madde 20). Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumları ilkokula hazırlamanın ötesinde çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyici etkinlikler düzenler, özgüven kazandırır, öz bakım ve problem çözme becerilerini geliştirir, duygusal dengeli olmalarını desteklerler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Okul Öncesi Eğitim Programı, 2024). Bu görevlerin başarıya ulaşmasında denetim önemlidir (Turan, 2016).

1.1. Denetim ve Okul Öncesi Kurumlarda Denetim

Denetim; kurumların belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını değerlendirerek hangi alanlarda güçlü olduklarını ve hangi alanlarda iyileştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirlemelerine yardımcı yönetim süreci tamamlayıcı faaliyetidir (Aguilera vd., 2024). Denetim aynı zamanda mevcut problemleri tespit ve çözüm önerileri geliştirme sürecidir (Bozkurt, 2013). Tespit edilen sorunlar, çözüme kavuşturulmak üzere eylem planlarına (gelişim planlarına) dönüştürülür. Planlar, kurumların performanslarını artırmak ve belirlenen hedeflere daha etkili şekilde ulaşmak için gerekli adımları içerir (Köklü, 1996). Denetim süreci kurumun etkinliklerini ve prosedürlerini gözden geçirerek, yasalara, standartlara ve etik kurallara uygunluğunu sağlar. Bu kurumun güvenilirliğini artırır ve kalite standartlarını korumalarına yardımcı olur (Bozkurt, 2013).

Farklı ülkelerde okul öncesi kurumların denetiminde ülke eğitim sisteminin yapılandırılmasına bağlı olarak denetim boyunca odaklanılan hususlar (tüm eğitim sisteminin, öğretmenlerin, okulun denetlemesi; kalitenin artırılması gibi) ve amacı (okulu, yönetimini ya da öğretmeni pedagojik ya da yönetsel bağlamda: denetlemek, kontrol etmek, değerlendirmek ve/veya rehberlik etmek, yardımcı olmak ve desteklemek) farklılaşmaktadır (De Grauwe & Carron, 2011). Örneğin Amerika'da okul öncesi kurumlar bulundukları eyaletin yönetiminden sağlık ve güvenlik standartları, fiziksel mekân koşulları, öğretmen nitelikleri ve müfredat gereklilikleri gibi kriterleri sağladıklarını gösteren lisans almalıdır. Kurumlar ayrıca bağımsız akreditasyon kurullarınca (en yaygın akreditasyon kuruluşları Ulusal Çocuk Eğitim Derneği [National Association for the Education of Young Children-NAEYC] ile Akreditasyon Kuruludur [Council on Accreditation]) akredite edilirler. Ülkede en az lise ve erken çocukluk eğitimi diploması ile görev yapan okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri ve deneticilerce: sağlık, güvenlik, müfredat niteliği, öğretmen-çocuk etkileşimi ve aile katılımı, iletişim ve işbirliği düzeyini gösteren katı standartlarla (NAEYC Program Standartları; öğretmen-çocuk etkileşimini değerlendiren sınıf değerlendirme sistemi [CLASS]; okulun fiziksel ortamı, programı ve öğretmen-çocuk etkileşimleri gibi faktörleri değerlendiren Erken Çocukluk Dönemi Ortam Derecelendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş [ECERS-R]) denetlenirler. Benzer uygulama Birleşik Krallık'ta da söz konusudur. Ülkede okul öncesi kurumlar erken öğrenme hedefleri, öğretmen yeterlilikleri, çocukların güvenliği ülkenin Eğitim Standartları Ofisince denetlenir (Caruso & Fawcett, 2007; Gordon vd., 2015; Kızılkaya, 2021).

Japonya'da okul öncesi kurumları ülkenin yalnızca Eğitim Bakanlığı değil Sağlık, Çalışma ve Refah Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Denetimin odak noktası; ahlaki eğitim, kültürel değerler ve öğrencilerin fiziksel gelişimi için uygulanan müfredatın kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığının kontrolüdür (Miwa, 2019; Thishido, 2008).

Finlandiya'da okul öncesi kurum ve öğretmenlerin denetiminde amaç; çocukların refahı, bireysel gelişimi, öğrenme ortamının kalitesini sağlamaları ve mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri için rehberlik etmektir. Ulusal standartlar çerçevesinde okullar kalite güvencesi

çerçevesinde standartlar eşliğinde öz değerlendirme raporlarına dayalı yerel yönetimlerce denetlenir. Okul öncesi öğretmen denetiminde “educare” modeli kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimleri işbirlikçi değerlendirmelerle desteklenirken; pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi için onlara, öz değerlendirme ve yansıtıcı uygulamalar yaptırılır (Kızılkaya, 2021; Puroila vd., 2021).

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının (TKB) Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi için hazırladığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi (TKB, t.y) kurumların kalitesini artırmak, standartlara uygunluğunu sağlamak ve çocukların güvenliğini ve refahını korumak için tespit edilmiş unsurları içerir. Rehberde göre okul öncesi kurumlarda denetim süreci boyunca eğitim programlarının uygulanması, müfredatın uygulama kalitesi, öğretim personelinin öğretim niteliği, okul mali unsurlarının hesap verebilirliği, okul tesislerinin güvenliği ve hijyeni Türkiye’de eğitim hizmetleri için oluşturulmuş yasal metinlere bağlı değerlendirilir (TKB, t.y). Rehber ile okul öncesi kurumlarda izlenecek ve uygulanacak standartlar yasal mevzuatla desteklenerek okul öncesi kurumlar için de açık hâle getirilmiştir. Rehberin TKB müfettişlerinin denetleme uygulamasından bağımsız olarak kurumlara, kendi kendilerini denetleyebilecekleri yani öz denetim yapabilecekleri, sonuçlarla kendi gelişim planlarını oluşturabilecekleri böylece öz değerlendirme yapabilecekleri değerlendirilmiştir.

Öz denetim, bir kurumun kendi faaliyetlerini, politikalarını ve prosedürlerini düzenli olarak gözden geçirerek yasalara, etik kurallara ve belirlenmiş standartlara uygunluğunu sağlamasıdır. Bu süreç; kurumun hedeflerine ulaşmak için kullanılan yöntemleri, kaynakları incelemeyi içerir. Öz denetim, iç denetim mekanizmalarından biridir ve dış denetim için önemli bir rol oynar. Kurumlar; öz denetim yoluyla kendi performanslarını objektif bir şekilde değerlendirir, riskleri belirler ve iyileştirme fırsatlarını tanımlarlar. Öz denetim kurumun itibarını ve güvenilirliğini artırır. Dış paydaşlara, çalışmalarının yasalara ve etik kurallara uygun olduğunu gösterir. Öz denetim kurum kaynaklarının daha etkili kullanılmasını sağlarken, risklerini yönetmesi ve performansını sürekli olarak geliştirmesi için önemli bir araçtır (Sergiovanni & Starratt, 2002). Okul öncesi kurumlarında öz denetim, kurumların öz değerlendirmeleri sonrasında yaptıkları eylem planlarının uygulanmasını ve sonuçlarının değerlendirilmesini içerir. Böylece öz denetim, kurumların hizmet kalitesini artırmak için sürekli olarak kendilerini değerlendirmelerini ve geliştirmelerini sağlayan kurumsal mekanizmaları da harekete geçirir (Fenech & Watt, 2023).

Kurumsal öz değerlendirme kurumun kendi performansını ve eğitim uygulamalarını değerlendirmesini sağlayan yöntemdir. Yöntem; kurumda güçlü yönlerin belirlenmesini, gelişim alanlarının tanımlanmasını ve mesleki gelişimlerin planlamasını sağlar. Böylece öz değerlendirme sürekli gelişmeyi teşvik ederken aynı zamanda kurum hedeflerine ve standartlarına uygun davranılmasına, öz denetimli olunmasına yardımcı olur (Glickman vd., 2014). Kurumsal gelişim için oldukça işlevsel olduğu anlaşılan öz değerlendirme (MEB Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019), okul performans standartlarının iyileştirilmesini simgeler. Okulun geliştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, öğrenme sonuçlarını iyileştirmek ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmek için yapılan çabaları ifade eder. Öz değerlendirme okulda kalite yönetimi ve sürekli iyileştirme süreçleri sağlarken öz denetimin de tamamlayıcısıdır (Schildkamp vd., 2009).

Bu araştırmada Türkiye’de okul öncesi kurumların denetimi için TKB’ce hazırlanmış rehberin sağladığı okul öncesi kurumlar için öz denetim ve öz değerlendirmenin okullardaki uygulamalara yansılarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Okul öncesi kurumlarının OÖDR’ye göre mevcut durumu nedir?, Rehber okul öncesi kurumlarca nasıl uygulanmaktadır?, Rehberin varlığı okul ve kurumlara öz değerlendirme ve öz denetim bağlamında nasıl bir uygulama üretmiştir? Okul müdürü ve öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması tek bir durum ya da olayın ayrıntılı bir şekilde incelendiği, bunun için sistematik verilerin toplandığı, var olanın ne ve nasıl olduğunu inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Davey, 2006). Yöntemin sağladığı avantaj yöntemde sonuçtan çok, sürecin ön planda olmasıdır. Araştırmacı durumu “doğrular nitelikte bir yaklaşım benimsemek yerine, keşfetmeye dayalı bir yaklaşım benimser” (Merriam, 2009’dan akt. Selvitopu & Aydın, 2016). Bu çalışmada OÖDR uygulamada yeni yeni deneyimler oluşturduğundan keşifsel durum çalışması yapılmıştır. Keşifsel durum, durum ile ilgili “ne” sorusuna yanıt arandığında kullanılmaktadır (Çoker, 2023). Araştırma kapsamında OÖDR ile okul öncesi kurum çalışanlarının “ne” yaşadığı keşfedilmeye çalışılmaktadır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmaları “görüşme, doküman analizi, saha notları, katılımcı gözlem, anketler gibi birden fazla” (Yin, 2014’ten akt. Güçlü, 2019, s. 322) araçla elde edilmiş veri seti ile “olgu, kişi, kurum ya da olay”ın detaylı incelenmesini sağlar (Uğurlu, 2018, s. 333). Bu çalışmada iki ayrı veri seti kullanılmıştır. İlk veri seti için OÖDR maddeleri okulların mevcut durumunu okul müdürlerinin beyanı doğrultusunda tespit etmek üzere kontrol listesine dönüştürülmüştür. Böylece kontrol listesi ile okulun denetimdeki mevcut durumunun tespiti sağlanmıştır.

OÖDR’nin uygulama sürecinde yaşananları değerlendirmek için alan uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; araştırılmak istenen konuyla ilgili “katılımcılardan aynı tarzda bilgilerin toplanması”, “verilerin karşılaştırılabilirliği” için kullanılır (Doğanay vd., 2012’den akt. Şentürk Kara, 2023, s. 144) ve katılımcıların özgürce düşüncelerini ifade etmelerini, konuların derinlemesine ele almasını sağlar (Fraenkel & Wallen, 2006).

2.2. Örneklem

Durum çalışmaları ayrıntılı betimlemeler yapmayı sağladığından, “çok büyük örneklem grupları ile çalışmayı gerektirmez” (Uğurlu, 2018, s. 338). Örneklem “probleme ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 140). Araştırmaya katılacak kurumlar ile görüşmeye katılacakların tespitinde iki yol izlenmiştir. Trabzon Beşikdüzü ilçesi okul öncesi kurumları araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. İlçede sekiz okul öncesi kurum bulunmaktadır. Bu kurumların bağımsız anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim meslek lisesi bünyesinde uygulama anaokulları ve anasınıfları biçiminde düzenlendiği görülmüştür. Örneklemde her bir okul öncesi kurum düzenlemesi bir analiz ünitesi olarak tespit edilmiş, kurumlardan dördü bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kurumların müdür ve öğretmenleri de veri toplanacak örneklemi oluşturmuştur. Böylece kurumların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik, katılacak öğretmen ve müdürlerin tespitinde ise uygun örneklem kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik “uygulamayla ilgili çeşitliliği” ortaya koymak için, uygun örneklem ise bu okullarda çalışanların “ulaşılabilirliği” (Uğurlu, 2018, s. 339) gözetildiğinden tercih edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Tablo 1’de görüşmeye katılanlara ait demografik bilgiler ile katılımcılara verilen kodlar özetlenmektedir. “Ö” araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerini, “M” okul müdürlerini göstermektedir. Bağımsız anaokulları “A”, ilkokula bağlı anasınıfları “İ”, ortaokula bağlı anasınıfları “O”, liseye bağlı uygulama anasınıflarında görevliler ise “L” ile kodlanmıştır. Aynı okuldan birden fazla katılımcı numaralandırılmıştır: M.O ortaokula bağlı anasınıfını yöneten okul müdürünü, Ö.A1 bağımsız anaokulundan araştırmaya katılan birinci öğretmeni temsil etmektedir.

Araştırmaya dört okul müdürü, on okul öncesi öğretmeni veri sağlamıştır. Araştırmaya iki erkek, 12 kadın öğretmen katılmıştır. Biri ön lisans, 12'si lisans, biri yüksek lisans mezunudur ve mesleki kıdem ortalamaları yaklaşık 15 yıldır (Tablo 1).

Tablo 1.

Çalışma grubundaki Katılımcıların Kodları ve Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Meslekte Çalışma Süresi	Öğrenim Düzeyi	Mezun Olduğu Program
Ö.A1	Kadın	15	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği (ÖÖÖ)
Ö.A2	Kadın	16	Lisans	ÖÖÖ
Ö.A3	Kadın	16	Lisans	ÖÖÖ
Ö.A4	Kadın	19	Lisans	ÖÖÖ
M.A	Kadın	10	Yüksek Lisans	ÖÖÖ
Ö.İ1	Kadın	18	Lisans	ÖÖÖ
Ö.İ2	Kadın	13	Lisans Tamamlama	Açık öğretim Fakültesi Çocuk Gelişimi
M.İ.	Kadın	7	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
Ö.O1	Kadın	9	Lisans	ÖÖÖ
Ö.O2	Kadın	12	Lisans	ÖÖÖ
M.O	Erkek	3	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
Ö.L1	Kadın	25	Lisans	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anasınıfı Öğretmenliği
Ö.L2	Kadın	6	Lisans	ÖÖÖ
M.L	Erkek	40	Lisans	Edebiyat Öğretmenliği

ÖÖDR eşliğinde hazırlanan listesinin çözülmesinde nicel, görüşme metinlerinin analizinde açık kodlanan ve araştırmacılarca kontrol edilen veriler nitel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nitel içerik analizi bulgularından “geçerli ve güvenilir çıkarımlara” ulaşmak için uygulanır (Güçlü, 2019, s. 177, 186). Görüşme metinlerinde vurgulanan, tekrar eden unsurlar kodlanmış; kodlar, oluşturulan temalarla ilişkilendirilmiş; nihayet tüm tema ve kodlar öz denetim ve öz değerlendirme eksenlerinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Analiz sürecinde kodların oluşturulması ve temalarla ilişkilendirilip tasnif edilmesinde tümevarım, verilerin eksenler altında yeniden düzenlenmesinde ve eksenlerin tema ve kodlar ile uyumunun teyidinde tümdengelim uygulanmıştır. Tümevarım “veriden yola çıkarak genel kalıpların ve temaların ortaya çıkarılması” iken tümdengelim, “önceden belirlenmiş teori, kavram veya hipotezler temel alınarak kodların ve temaların oluşturulmasıdır” (Güçlü, 2019, s. 178; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 227).

Şekil 1’de uygulanan veri analiz sürecinin özeti sunulmuştur. Veriler dört turda analiz edilmiştir. Birinci turda ÖÖDR eşliğinde oluşturulmuş kontrol listesi bulguları tablolar hâline getirilmiştir. İkinci turda görüşme ile elde edilen ve yazıya dökülen metinlerde tekrar eden, vurgulanan unsurlar kodlanmış; kodların temalarla ilişkilendirilmesi ve tasnifi sağlanmıştır. Üçüncü turda eksenler oluşturulmuş ve araştırma soruları ile eksenler ilişkilendirilmiştir. Dördüncü turda araştırma soruları ile ortaya çıkan eksenlerin tema ve kodlarla uyumu teyit edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Şekil 1.*Araştırma verilerinin analiz süreci*

1. Tur	•TKB OÖDR ile oluşturulan kontrol listesinin raporlanması
2. Tur	•Görüşme metinleri için •Açık kodlama: Görüşme metinlerinde tekrar eden, vurgulanan unsurların kodlanması •Kodların temalar altında tasnifi
3. Tur	•Eksenlerin oluşturulması: Eksenler ile araştırma sorularının ilişkilendirilmesi •Belirlenen eksenler: Öz değerlendirme ve öz denetim
4. Tur	•Eksen, tema, kod uyumunun teyidi ve araştırma soruları ile birlikte yorumlanması

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacının verileri yansız gözlemleyip aktarmasıyla sağlanır (Kirk & Miller, 1986'dan akt. Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 289). Bu araştırmada, okulların rehberdeki unsurlara ne kadar hazır olduğunu değerlendirmek için bir kontrol listesi oluşturulmuş ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Kontrol listesi okul müdürlerince doldurulmuş, görüşme kayıtları yazıya dökülerek katılımcılara doğrulanmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, kişisel verilerin gizliliği teminat altına alınmıştır. Ö.L1, Ö.A4 ve M.A görüşme sorularını önceden talep etmiştir. İç geçerliliği sağlamak amacıyla bulgular, doğrudan alıntılarla sunulmuştur (Neuman, 2013). Nitel araştırmalarda dış geçerlilik “elde edilen verilerin benzer durumda olan grup ya da çevreye aktarılabilirliği” ile ilgilidir. Dış geçerliliği sağlamak adına örneklemede çeşitliliğe yer verilmiştir. Güvenilirlik ise aynı sonuçların farklı ortamlarda ve şartlarda tekrar elde edilebilmesi ile ilgilidir (LeCompte & Goetz, 1982'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 289). Güvenilirlik için araştırmada birden fazla veri seti kullanılmış, bulgular doğrudan alıntılar kullanılarak aktarılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde sırasıyla kontrol listesi bulguları ile görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

3.1. Kontrol Listesi Bulguları

OÖDR ile denetlenecek hususlar “Eğitim Öğretim Ortamları-Fizikî Düzenlemeler, Eğitim Öğretim Faaliyetleri, Yönetim Faaliyetleri, Mali İş ve İşlemler” başlıkları altında, 104 farklı unsur içermektedir. Tablo 2’de bu başlıklardan sadece müdür beyanına göre okulda eksik tespit edilenler gösterilmektedir. Tablo 2’de “H” Hazır, “KH” Kısmen Hazır, “HD” Hazır Değil’i simgelemektedir.

Tablo 2.*Araştırma Okul Öncesi Kurumlarının OÖDR’ye Göre Eksik Tespit Edilenler*

Denetleme Unsurları	H	KH	HD
<i>Eğitim öğretim ortamları, fizikî düzenlemeler</i>			
“Fiziksel engelliler için okul binalarında gerekli önlemlerin alınması”	İ, O	L	A
“Deprem, yangın ve doğal afetler hazırlık durumu”	A, İ, O	L	
“Kalorifer dairesi tertip ve düzeni, binada/binalarda yangın algılama düzeneği”	A, İ, O	L	

Eğitim öğretim faaliyetleri

“Aylık planların hazırlanması ve değerlendirilmesi”	A, O, L	i
“Okul öncesi eğitim programının yarım günlük/tam günlük eğitim akışı formatına uygun olarak hazırlanması, uygulanması ve ... değerlendirilmesi”	A, O, L	i
“Gelişim gözlem formu doldurulması”	A, i	O, L
“Yılda iki kez gelişim raporu hazırlanması”	A, i	O, L
“Gelişim dosyası (portfolyo) oluşturulması”	A, i	O, L
“Dönem sonunda gelişim dosyası paylaşım günü çalışmalarının düzenlenmesi”	A, i	O, L
“Yaz aylarında eğitim yapılması”	A	i, O, L
“Gezici sınıfların hazırlanması ve uygulanması”	A	L i, O
“Temel Eğitim Genel Müd. web sayfasında bulunan dijital kaynakların kullanılması”	A, i, O	L
“OBADER çalışmalarının yapılması”	O	A i, L
“Eylül ayında okul tanıtım ve aile tanıma dosyasında formların doldurulması”	A, i, L	O
“Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu doldurulması ve yapılacak aile eğitimlerinin planlanması”	A, L	i O
“Aile katılımı tercih formu doldurulması”	A, L	i O
“Okulun girişinde, ... ailelere yönelik eğitim panosunun düzenlenmesi ve sürekli güncellenmesi”	i, O, L	A
“Rehberlik ve psikolojik danışma servisinin kurulması”	i, O, L	A
“Şiddet ve madde bağımlılığı ile ilgili çalışmaların yerine getirilmesi”	i, O, L	A
“Çocuk kulüplerinin kurulması ve çocuk kulübü yönetim kurulunun çalışmalarının incelenmesi”	A, i	O, L
“Çocuk kulübüne kayıt yaptıran çocuklar için çocuk kulübü sözleşmesi, kayıt formu ve acil durumlarda başvurulacak kişiler formunun doldurtulması”	A, i	O, L
“Çocuk kulübü yönetim kurulunca kulüp koordinatör öğretmen, öğretmen,.. personelin görevlendirilerek, il/ilçe milli eğitim müdürlüğü onayı”	A, i	O, L
“Çocuk kulübü çalışma esaslarına uyulması”	A, i	O, L
“Çocuk Kulübü etkinliklerinin çocukların yaş ve gelişim durumlarına göre belirlenmesi”	A, i	O, L

Yönetim faaliyetleri

“Destek eğitim personeli, uzman ve usta öğretici ve ihtiyaç duyulan diğer personelin görevlendirilme durumu”	A, i, O	L
“Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi kapsamında yapılan çalışmaların kontrol edilmesi varsa eksik uygulamaların tamamlanması yönünde rehberlik yapılması”	A, i, O	L
“Okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt kabul ve nakil işlemleri”	A, i, O	L
“Okulda öğrenci sağlığı, beslenme ve güvenlik hizmetleriyle ilgili hususların yerine getirilme durumu”	A, i, L	O

Mali işler

“.. TEFBİS projesinde yer alan modüllere, her türlü gelir-gider (harcama) ayni ve nakdi bağışlar ile diğer verilerin sisteme girilmesi”	A, i, O	L
“Ücret tespit komisyonunca belirlenen taban ve tavan ücretler arasında ücret belirlenmesi”	A, i, O	L
“Yıllık tahmini bütçenin hazırlanarak onaylanması ve onaylanan tahmini bütçenin en geç yirmi iş günü içinde e-okul sistemine işlenmesi”	A, i, O	L

“Velilerden alınacak aylık ücretlerin kurum adına bir kamu bankasında açılacak tek hesapta tutulması”	A,İ,O	L
“Anaokullarının muhasebe uygulamalarında, kamu kurum ve kuruluşlarınca işletilen sosyal tesislerin muhasebe uygulamalarına esas ve usullerinin uygulanması”	A,İ,O	L
“Çocuk kulübü yönetim kurulunca etkinlik saat ücretinin belirlenmesi ve aylık ücretin velilere bildirilmesi”	A,İ,O	L
“Çocuk kulüplerinin gelir ve giderlerine ait iş ve işlemlerin Millî Eğitim Bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesi”	A,İ,O	L
“Çocuk kulübünde görevli personel ödemelerine bordro düzenlenmesi”	A,İ,O	L
“Kulüp gelirlerinin kullanılması”	A,İ,O	L
“Kulüp dönemi sonlarında kulüp hesabında para kalması durumunda okul aile birliği ana hesabına aktarılması”	A,İ,O	L
“Çocuk kulübü yönetim kurulunca defter ve dosyaların tutulması”	A,İ,O	L
“İşçilerin izin durumlarını gösteren izin defterinin tutulması”	A,İ,O	L
“Okulda çalışan işçilerin yıllık ücretli izinlerini gösterir izin kayıt belgesi tutması”	A,İ,O	L
“Taşınırın kod sistemine göre numaralandırılması ve numaranın taşınır üzerinde kalıcı bir şekilde belirtilmesi”	A,İ,O	L
“Ortak alanlarda kullanılacak taşınırın, dayanıklı taşınır listesi düzenlenerek ve istek yapan birim yetkilisinin ve/veya varsa ortak kullanım alanı sorumlusunun imzasının alınması suretiyle verilmesi durumu	A,İ,O	L

Tablo 2 fiziksel engelli öğrenciler için araştırmaya katılan bağımsız anaokulunda gerekli düzenlemelerin yapılmadığını, liseye bağlı anasınıfında ise kısmen yapıldığını; liseye bağlı anasınıfı ile okulun kalorifer dairesinde deprem, yangın ve doğal afetler için gerekli hazırlıkların kısmen sağlanabildiğini göstermektedir. Eğitim öğretimle ilgili faaliyetler incelendiğinde araştırmada veri toplanan bağımsız anaokulunda şiddet ve madde bağımlılığı ile ilgili yapılması gerekenler tamamlanamamıştır. İlkokula bağlı anasınıfında aylık, günlük, tam günlük hazırlanması gereken plan ve değerlendirilmeler eksiktir. Ortaokula bağlı anasınıflarında okulda aileler ve çocuklar ile ilgili eylül ayında doldurulması gereken formlar eksiktir. Liseye bağlı anasınıfında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü web sayfasında bulunan dijital kaynakların kullanılması sağlanamamaktadır. İlkokul, ortaokul ve liseye bağlı anasınıflarında yaz aylarında çocuklara eğitim yapılamazken gezici sınıf için hazırlıklar da tamamlanamamıştır. Ortaokul ve liseye bağlı anasınıflarında öğrenciler için doldurulması gereken gelişim dosyaları eksiktir ve çocuk kulüpleriyle ilgili çalışmalar tamamlanamamıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim (OBADER) ise bağımsız anaokulu ile ortaokul ve liseye bağlı anasınıflarında gereğince tamamlanamamıştır. Okullarda yönetim faaliyetleri kapsamında ortaokula bağlı anasınıfında öğrenci sağlığı, beslenme ve güvenlik hizmetleriyle ilgili bazı yönetsel eksikliklerin olduğu görülmektedir. Liseye bağlı anasınıfında ise destek eğitim personeli, uzman ve usta öğretici ve ihtiyaç duyulan diğer personelin görevlendirilme durumu, İş Kanunu'na tabi personel çalıştırılması durumunda, “yıllık ücretli izin kaydı” tutulması ile Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi kapsamında yapılması gerekenler, kuruma öğrenci kabul ve kayıt işlemlerinin usulüne uygun tamamlanmadığı tespit edilmiştir. Okulda mali işlemlerle ilgili liseye bağlı anasınıflarında birim gelir giderlerinin Bakanlığın okul gelir giderlerini kaydettirdiği Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları (TEFBİS) sistemine kayıt edilmesinde, okul öncesi eğitim için alınacak ücretlerin tespiti ile eğitim öğretim hizmetleri dâhilinde kurulması gereken ancak kurulamayan öğrenci kulüplerinin bütçe yönetimine ilişkin yapılması gerekenlerin gerçekleştirilemediği; anasınıfındaki taşınırın ayniyat kaydının, okulun ortak alanda kullandığı taşınmazlara ait mali işlemlerin kısmen tamamlanabildiği; tüm bu uygulamalara ilişkin liseye bağlı işletilen anasınıfı için bazı eksikliklerin yaşandığı görülmektedir.

3.2. Görüşme Bulguları

Görüşme verileri bu araştırma kapsamında seçilmiş iki eksen olan “Öz Denetim” ve “Öz Değerlendirme” ye göre düzenlenmiştir. Araştırmada yapılan görüşme sonucunda *Öz Denetim* eksenini altında *Okul Bürokrasisi* ve *Kontrol* olmak üzere iki tema oluşmuştur. *Okul Bürokrasisi* teması araştırma kapsamında *Planlılık, Açıklık: Görevde netleşme, Zaman yönetimi, Önleme, Açık ölçüt, Hazır bulunma, Evrak yönetimi* ve *Belge oluşturma* kodları ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3 ve 4).

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamının denetim rehberinden bir şekilde haberdar olduğu ancak öğretmenlerden neredeyse hiçbirinin denetim rehberinden haberdar olmadığı görülmüştür. Böylece araştırma kapsamında görüşme sorularını yanıtlayan okul müdürlerinin ilgili rehberi bilerek ve incelemiş olarak, öğretmenlerin ise ilgili rehberde yer alanları tahmin ederek yanıt verdikleri değerlendirilmiştir.

Tablo 3’e göre araştırmaya katılanlar rehberin okul bürokrasisi yönetme noktasında planlılık, görev bölüşümünde netlik sağladığını değerlendirmişlerdir. Rehberin okullarda planlı çalışma sağladığı; plan dâhilinde eksikliklerin tamamlanması, bir sonraki yapılacakların tespitinin yapılabileceği değerlendirilmiştir. Böylece ilgili rehber planlı bir yönetim ve yönetilme alanı sağlayacağından, okul bürokrasinin yönetiminde olumlu etki sağlamış ya da sağlayacaktır. Rehberin bir diğer katkısı da görevlerde, görev bölüşümünde netleşmeyi sağlaması; herkesin okulda ne yapması gerektiğini açık hâle getirmesidir. Rehber; okulda bölüşülerek yapılması gereken görevlerin de neler olduğunun anlaşılmasını sağlamış, böylece okul yöneticilerinin görev bölüştürmede yaşadıkları sorunları gidereceği müdürlerce değerlendirilmiştir. Rehberle tamamlanması istenenleri tamamlamanın zaman alacağı özellikle araştırmaya katılan öğretmenlerce değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tamamlaması gereken pek çok evrak söz konusudur. Bu formlardan bazıları gereksizdir. Yine de doldurulması gereken belgelerin ne olduğunu bilmeyi öğretmenler zamanı planlı kullanabilmelerini sağlayacak bir uygulama olarak değerlendirmişlerdir.

Rehber, değerlendirme ya da denetim için hazır bulunmayı sağlamıştır. Ancak farklı öğretim seviyesindeki okullara bağlı okul öncesi kurumlarda eş zamanlı uygulanacak farklı rehberler olduğundan (örneğin TKB İlkokullar Rehberlik ve Denetim Rehberi) rehberlerin gerektirdiği farklılaşan uygulamaları bir arada yapmak zorlayıcı olacaktır. Rehberin okullarda önleyici tedbirler alınmasını sağlayacağı değerlendirilmiştir. Rehber, yasal mevzuatla desteklenen güvenlik önlemlerini içerdiğinden, özellikle okul müdürlerine göre okulda sorunları önleyicidir.

Tablo 3.

Öz Denetim: Okul Bürokrasisine İlişkin Görüşler

	Tema	Kod	Örnek alıntı
Eksen : Öz Denetim	Okul bürokrasisi	Planlılık	ÖA3: “Daha planlı çalışabilmek adına..., yaptığımız çalışmaların bir kanıtı olması.” Öİ1: “Daha sistemli ve planlı çalışmamıza yardımcı.” Öİ2: “Belli bir plan çerçevesinde ilerlememizi sağlar.”
		Görevde netleşme	ÖA2: “Rehberde yapılması gerekenleri okuyunca görevlerimi daha iyi anlamış oldum.” MO: “Bizden tam anlamıyla isteniyor demektir ki bu açıkça belirtilmiş.” ÖO2: “Bazen kulak dolgunluğundan gelen bilgiler olabiliyor. Neyi yapmamız gerektiğini görmek önemli.”
		Açıklık	ML: “Kurum ya da birey noktasında yeterli değil eksikliklerimiz var ise rehberi inceleyerek eksikliklerimizi görebiliyoruz.” ÖL1: “Denetim geçirdim ve ne yapmam gerektiğini biliyorum.”
		Zaman yönetimi	ÖA3: “Çok hazır değilim. Ben zamana yayarak evraklarımı tamamliyorum.” Mİ: “Denetime her anlamda hazırız...Bir iş yapılacaksa hemen yapma taraftarıyım.” Öİ1: “Dosyalarımın hepsini bu kılavuz dâhilinde oluşturamıyorum ne yazık ki. Zamanımız yetişmiyor. Bu gözlemleri sınıf içerisinde yapmamız gerekiyor... Hepsini yapmak çok zor.”

Açık ölçüt	Mİ: "Kafada soru kalmasin diye hazırlandığını düşünüyorum çünkü genel olarak ortaokul, ilkokul ve anasınıfındaki kriterler farklı."
Hazır bulunma	ÖO2: "Ölçütlerin açıkça ifade edilmiş olması öz denetimimizi sağlamak noktasında bize kolaylık sağladığını düşünüyorum." ÖA1: "...Evrak olarak dosyalayalım ve elimizde bir belge bulunsun diye düşünüyorum." ÖA2: "Eksiklerimi görmem süreç içerisinde çalışmalarımı yürütmemde bana kolaylık sağlar. Bu da eğitim öğretim sürecimin daha verimli hâlde geçmesini kolaylaştırır." ÖA4: "Rehberin öğretmenlerin denetim öncesinde belgelerindeki eksikliklerini tamamlayarak denetime hazır olması adına hazırlanmış olabileceğini düşünüyorum."
Evrak yönetimi ve belge oluşturma	MO: "Yeni bir denetime hazırız. Denetim rehberini baz alarak hazırlıklarımızı tamamladık." ÖA2: "Bazen o kadar gereksiz evraklar dolduruyor ve dosyamızda saklamak zorunda oluyoruz ki. Anaokulunda olduğumuz için evraklara daha çok dikkat ediliyor. ..bazı evraklar ihtiyacı karşılamaktan öte iş yükü .. Gereksiz evrak fazlalığını çıkarırım." Ö.İ.2: "Evrak olarak baktığımızda formlar, planlar, tutanaklar belli başlı resmi evraklar, ben kendi değerlendirmemi yapıp eksik bulduğumu güncelliyor eklemeler yapabiliyorum. Belgelerimizi hazırlamamız noktasında bize kolaylık sağlar." Öİ2: "Planlarım kazanımlara millî eğitimin bize tebliğ ettiği evraklara göre uygun." MO: "İlkokul ortaokul ve anasınıfına has uygulamalar ve evraklar var. Her birimi kendi içerisindeki denetim rehberini dikkate alarak düzenliyoruz." ÖO1: "... Evraklarımın tamlığı kısmında beni etkiler. Daha özenli ve eksiksiz olmasına dikkat ederek çalışırım. Evrak konusunda hazır değilim. Gelişim gözlem formu ve günlük değerlendirmelerim eksik. Onlar dışında evraklarım tam." ÖO2: "Anaokulundayken tüm bu evraklar bizden isteniyor ve dolduruyorduk ama burada anasınıfında bu yok. Sıkı bir takip yok ve bende yapmıyorum. Anaokulunda çalıştığım dönemde doldurduğum kadar evrakları doldurmuyorum. Bundan dolayı da eksiklik hissetmiyorum."

Tablo 4'te Öz Denetim ekseninin Kontrol Teması ile ilişkilendirilen kodlar ise Kurum içi, Objektif ve Dış olarak değerlendirilmedi (Tablo 4). Rehberin öz denetimin kontrol temasına bağlı olarak kurum içi, objektif değerlendirilme ve dış değerlendirilmeye hazır bulunma bağlamında sonuçları olduğunun değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Rehber, kurumlarda yapılması gerekenler eksik yapıldığından ya da öğretmenlerin eksik uygulamaları olduğundan bu durumları okul içinde kontrol altına almak için hazırlanmıştır. Rehberin varlığı okul ya da sınıflarda kontrol edilecek durumların olduğunu göstermektedir. Katılımcılara göre rehberde denetlenecek unsurların açıkça ifade edilmiş olması, denetimi objektif bir uygulamaya dönüştürdüğü için değerlidir.

Tablo 4.

Öz Denetim: Kontrol Temasına İlişkin Görüşler

	Tema	Kod	Örnek alıntı
Eksen : Öz Denetim	Kontrol	Kurum içi	ÖA3: "Öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğunun kanaatine varıp ona göre bir denetim rehberi oluşturulmuş." Mİ: "Denetim sürecinde bizde eksik gördükleri başlıklar üzerinden giderek bir sonraki yılda çalışma sürecine onları ekleyerek eksiklerimizi tamamladık." Öİ1: "... Ölçmek ve öğretmenleri kendi başlarına bırakmamak adına hazırlamıştır." ÖO1: "Denetim rehberini oluşturmalarının amacı programımız var evet, işleyişimiz belli, kazanım göstergelerimiz veya yıl içerisinde yapacaklarımızın çoğu bu çerçevede şeklinde belli. Ne kadarını uyguluyoruz ya da sınıf içerisinde düzenimiz çocuklara ne kadar uygun. Yapılması gereken işler yapılmış mı diye kontrol amaçlı hazırlanmıştır." ML: "... Rehberi inceledim. Eksikliklerimizi görebilmemiz içindir diye düşünüyorum."

	Objektif değerlendirilme	ÖO2: "Her kurumun birbirinden farklı bir yapısı var. Denetim sürecinde öğretmeni anlayan net bir şekilde takip edecek olan, yaptığı işlerin prosedüre uygunluğunu ölçmek adına bir denetim rehberi hazırlanmış olabileceğini düşünüyorum." ML: "Rehberde tüm başlıklar ve konular açık bir dille ifade edilmiş. Ona göre kendimizi hazırlıyoruz. Tüm başlık ve konular tek elden hazırlandığı için de bu denetim esnasında dikkat edilmesi gereken temel ölçütlerin belli olmasını sağlarken bizlere de uygulamalar esnasında esneklik kazandırıyor. Kişisel yanlılığı önleyerek süreci objektif yapılandırmanızı sağlıyor." ÖL1: "... öz denetimlerini sağlamaları, kurumlar içerisinde denetim süresinde dikkat edilen unsurların aynılaştırılması öğretmen kayırma vs. gibi olumsuzlukların önüne geçilmesi adınadır." ÖL2: "Bakanlığın hepimize aynı anda ulaşmak ve öğretmenler arasındaki birliğin sağlanması, uygulamalar arasında farklılıklar olsa dahi okulun yasal ve yönetmeliğe uygunluğunu sağlamak çalışmalarına adına gerçekleştiriliyor."
	Dış değerlendirilme	ML: "Rehberi uzun uzun inceledim. Ta ki geçen yıl müfettişler denetime gelmelerine kadar. Neler istenir neler istenmez, okulda olması gerekenler, anasınıfı sürecinde takip etmemiz gerekenler kurallar kanunlar vs. şimdi bunlara hâkimim." MO: "Denetim rehberinin varlığından da geçen yıl müfettişler geldiğinde haberdar olduk. Öncesinde bilginiz yoktu. Denetim için maarif müfettişleri kurumumuza geleceklerini söylediklerinde bu rehberi inceledim. Kurum olarak anasınıfı ilköğretim ve ortaokul olarak eğitim kademelerimiz var. Bakıldığında pek çok ortak noktamız olmasına karşın farklılaşan noktalarımız da var. İlkokul ortaokul ve anasınıfına has uygulamalar ve evraklar var. Her birimi kendi içerisindeki denetim rehberini dikkate alarak düzenliyoruz. Denetim rehberi bizim kılavuzumuz." ÖL2: "Pek çok belge isteniyor. O kadar belgeye gerek olmadığını düşünüyorum. Burada algı olarak acaba bize güvenmiyorlar mı yaptıklarımız işlerde o yüzden mi bunca belge hazırlamamız isteniyor diye düşünüyorum."

Tablo 4'e göre rehber müfettişler için de okullarda kontrol ettikleri/edecekleri unsurları açık hâle getirerek denetim uygulamalarında objektiflik sağlamaktadır. Araştırmaya katılanlar, rehberde okullarda denetlenen veya denetlenecek hususların ayrıntılı olarak sunulmasını, MEB'in okullardaki uygulamalara denetim olmadan güvenmediğinin göstergesi olarak değerlendirmiştir.

Araştırmada *Öz Değerlendirme* eksenini altında *Örgütsel güçlenme* ve *Profesyonellik* olmak üzere iki tema oluşmuştur. *Örgütsel güçlenme* teması *İş birliği: İletişim, Rehberlik, Hedefe yönelme, Teşvik, Öngörme: Sorun çözme, İlerleme* ve *Hafıza* kodları ile *Profesyonellik* teması ise *Özerkleşme* ve *Gelişme* kodları ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5'e göre rehberin *örgütsel güçlenme* bağlamında hem kurum içinde hem diğer kurumlarla *iş birliği* sağladığı ve *iletişimi* güçlendirdiği görülmektedir. Rehber, kurum içinde ortak hareket etme zorunluluğu ile iş birliğini, okulun diğer paydaşları (il ilçe milli eğitim müdürlükleri, diğer okul yönetimleri gibi) ile de rehberin anlaşılmayan yönlerinin sorulabilmesi için *iletişimi* gerekli kılmıştır.

Tablo 5.

Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

	Tema	Kod	Örnek alıntı
Eksen : Öz Değerlendirme	Örgütsel güçlenme	İletişim	ÖL1: "Ortak hareket etmek adına hazırlanmış olabilir." Mİ: "Kurumsal denetimizi sağlayabiliyoruz. ..öğretmenlerime söylüyorum. Müdür yardımcılarımızla iş birliği... Okul müdürleri ile karşılıklı bilgi alışverişinde bulunuyoruz." MO: "Millî Eğitim'le iş birliği yapıyoruz bu süreçte. İş sağlığı ve güvenliği ile bazı durumlarda polisle. Çünkü sabotaj planı yapıyoruz ve onlarla koordineli çalışıyoruz." MA: "Öğretmen, personeller, idare iş birliği içerisinde çalışıyoruz. Veliyi de dahil edebiliriz. Okula aile birliği de dâhil ediyoruz."
		Hedefe yönelme	ML: "Mevcut uygulamalarımız değiştirmiyor. Biz zaten rehber doğrultusunda çalışmalarımızı yürütüyoruz... Öğretmenlerle yaptığımız toplantılarda bir önceki yılın değerlendirmesini yapıyor eksikliklerimiz varsa gidermeye yöneliyoruz." ÖO1: "Neyi yapacağımızı bilirsek ona yoğunlaşırız."

Profesyonellik	Rehberlik	Mİ: "Okul gelişim planını denetim rehberine göre hazırlıyoruz. Bize yol göstermiş oluyor. " MO: "Müfettişler bize geldikten sonra gelişim planını onların belirttiği eksikleri baz alarak hazırladık... Aynı sene içerisinde eksikliklerimizi tamamlamaya çalıştık." ÖL2: "Belgelerimizin tam olması adına bize yol gösteriyor." MA: "Rehber ... çalışmalarımızı şekillendirmemize kılavuzluk ediyor." ÖL1: "Rehberi ... yol göstermek amacıyla hazırlanmış olduğunu düşünüyorum."
	Teşvik	ÖA1: "Daha düzenli olmamız konusunda veya işlerimizi daha düzgün yürütmemiz açısından hazırlandığını düşünüyorum." ÖA2: "Sanırım bizim görevlerimizi bilmemiz daha düzenli çalışmamız için bu rehber hazırlanmıştır" ÖÖ1: "İşleyişi kolaylaştırır. İş yükünü azaltır. İşin kalitesini de artırır." ÖÖ2: "İşimizi rahatlatır." Öİ2: "Rehberde yenilikler varsa onlara uyarım ve gelişmelere açığım sürecimi şekillendiririm."
	Ön görme: Sorun çözme	M.O: "Öz değerlendirmemizi yaptığımızda eksikliklerimizi görmemiz adına bize katkı sağladı." ÖL2: "Burada müdürün ya da müfettişin bana eksiklerimi söylemiş olması beni rahatsız eder açıkçası çünkü görevlerimi bilmek ve öncesinde yapmak isterim."
	İlerleme	M.O: "Öz değerlendirmemizi yaptığımızda eksikliklerimizi görmemiz adına bize katkı sağladı. Bu da bir sonraki yıl eğitim öğretim çalışmalarımızı daha nitelikli hâle getirme ve uygulamalarımızı şekillendirme noktasında bize yardımcı oldu."
	Hafıza	ÖA1: "... Çocukla ilgili herhangi bir problem olduğu zaman bakabilirim veya o ay yaptığım etkinlikler hakkında geriye dönük olarak bilgi sahibi olabilirim." ÖA3: "... Zaman geçiyor ve unutabiliyoruz. Doküman elimizde olunca geriye dönük dönütler almak bizim açımızdan daha kolay olacaktır." Öİ2: "... O belgeler bizim birçok işimize yarar kanıt niteliğindedir. Mesela portfolyolar; çocuğun her dönem yaptığı etkinlikler dosyalıyoruz, ileride bir sorun olduğunda açıp bu tarihte şu, şunları yapmıştık çocuk şu şekilde davranmış şeklinde gösterebiliriz."
	Özerkleşme	ÖL1: "Gereksiz yere üzerimde baskı hissetmez rahattırdım... Ben kendi öz denetimim için yapılan uygulamaları eksiksiz yapmaya çalışıyorum. Açıklık daha rahat hareket edebilmemizi kendimize daha çok güvenmemizi sağlar." ÖL2: "Ne yapacağımı bildiğim için özgüvenim artar. Kendimi daha rahat hissedirim."
	Gelişme	MA: "Öğretim programına yönelik uygulamalara ilişkin etkinliklerin yer aldığı bir iletişim ağı oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Üniversitelerle okul arasında. Sadece okul müdürünün kendini geliştirmesine ya da bir öğretmenin kendi tekelinde kendini geliştirmesine bırakılmamalı." Öİ1: "Eksiksem eğer bir konuda ya da evraklar konusunda mevcut uygulamamı değiştiririm. Eklemelerimi yapar evraklarımı tamamlarım." Öİ2: "Rehberde yenilikler varsa onlara uyarım ve gelişmelere açığım sürecimi şekillendiririm."

Rehber, kurumda yapılacaklara *rehberlik* ederken sorunların ön görülebilmesini ve çözülmesini kolaylaştırmaktadır. Rehber sayesinde okullar eksikliklerini tespit edebilmekte; eksiklikler tespiti okullarda daha iyi ve yerinde uygulamalar yapılabilmesi, kurumsal hizmetin daha ileri taşınabilmesi için *teşvik* sağlamaktadır. Rehber sayesinde derlenen, dosyalanan bilgiler kurumsal hafıza sağlamaktadır. Okulda karşılaşılan sorunlar, öğrenci ile ilgili yapılması gerekenler daha önce yapılanların kaydı sayesinde daha yerinde uygulamalar gerçekleştirilebilecektir. Bir grup yönetici, rehberin kurumlar üzerindeki denetim baskısını da ortadan kaldırdığını değerlendirmiştir. Öğretmenlere göre rehber denetimle tespit edilecekleri önceden bildirdiğinden, kendilerine *özerklik* sağlamıştır. Rehber, katılımcı öğretmen ve okul müdürleri için kendilerini *geliştirmeleri* gereken alanları fark etmeleri noktasında değerli görülmüşken araştırmaya katılan okul müdürlerine göre öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri onların inisiyatifine bırakılmamalı, öğretmenlerin geliştirilmesi için de içinde yükseköğretim kurumlarının da yer aldığı gelişim programları hazırlanıp uygulanmalıdır (Tablo 5).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Denetim rehberleri, Türkiye’de eğitim kurumlarınca sağlanması gereken ölçütlerin tespiti için önemli bir kaynaktır. Bu rehberler kurumlarda eksiklerin tespiti dışında, eğitim kurumlarına verdikleri hizmetler için rehberlik, kurumsal faaliyetlerini iyileştirilme ve

geliştirmeleri için de teşvik sağlamaktadır. Rehberler eğitim kurumlarının sunduğu hizmetlerin belirlenmiş amaç ve hedeflere uygunluğunu değerlendirmek ve kurumdaki yönetsel süreçlerin eğitim kurumları için hazırlanmış yasal mevzuata uygunluğunu tespit etmek içindir. Rehberlerin uygulanması eğitim hizmetlerini merkezden yönetenlere eğitim hizmetlerinin niteliği ile ilgili bilgi ve merkezî yönetimin eğitim hizmetlerini izleyebilmesi için fırsat sağlamaktadır. Bu araştırmada bu rehberlerden okul öncesi kurumlara ait olanının, okullarda uygulanmasına ilişkin sonuçları değerlendirmektedir. Ülkede eğitim için hazırlanmış yasal metinlere dayanan rehber, okul öncesi kurumlarda denetlenecek unsurları içeren dört bölümden oluşturulmuştur: Öğretim ortamı, eğitim öğretim ile ilgili uygulamalar, yönetim faaliyetleri, okulun mali işleri. Bu başlıklar altında denetim boyunca talep edilenler Türkiye'de MEB'e bağlı eğitim kurumlarında denetlenecek unsurların önceden tespit edilip ilgili kurumlarla paylaşıldığı, böylece kurumların kendi hazırlıkları ile denetime her an hazır olabilecekleri hatta kendi kendilerini denetleyebilecekleri bir denetim anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Okul öncesi kurumlar için hazırlanmış rehber bu araştırma kapsamında bir kontrol listesine dönüştürülerek Trabzon'a bağlı Beşikdüzü ilçesinde okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlardan veri toplanmıştır. Yönetsel olarak bağımsız; ilkokula, ortaokula ve liseye bağlı yapılandırılmış okul öncesi kurumlardan birer örnek seçerek veri toplanan bu araştırmanın sonuçları okulların rehberde bildirilmiş olsa bile bazı eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin bağımsız anaokulunda engelli öğrenciler için yapılması gereken fizikî düzenlemeler eksik iken, liseye bağlı anasınıfında ise doğal afetler için okulda hazır bulundurulması gerekenler eksiktir. Araştırma verilerinin toplandığı tarih oldukça eski olsa da Ünal ve diğerlerinin (2000) ilköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğunun değerlendirdikleri araştırma sonuçları, o yıllarda araştırma kapsamında veri toplanan okulların Bakanlığın o dönemde okul binaları için tespit ettiği koşullara uymadığını göstermektedir. Benzer biçimde bu kez Türk Standartları Enstitüsünün okul binaları için hazırladığı standartlara uygunluğunun değerlendirildiği bir diğer çalışmada da Türkiye'de okul binaları planlanırken bile standartlara uyulmadığını göstermektedir (Akar & Gündüz, 2016). Gülsular'ın (2024) araştırması, bağımsız anaokullarının mimari açıdan daha uygun olduğunu göstermektedir. Diğer eğitim kurumlarına bağlı okul öncesi sınıflarında bahçe, ek eğitsel alanlar ve bina özellikleri yetersizdir.

Rehbere göre eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında bağımsız anaokulunda şiddet ve madde bağımlılığı ile ilgili yapılması gereken faaliyetler tamamlanamamışken; ilkokul, ortaokul ve liseye bağlı anasınıfları için hazırlanması gereken belgeler eksiktir. Bakanlığın uygulanmasını istediği çocuk kulüpleri bağımsız anaokulunda oluşturulabilmişken, aile destek eğitim programı gibi uygulamalar araştırmaya katılan ortaokula bağlı anasınıfı hariç diğer okullarda tamamlanamamıştır. Madde bağımlılığından etkilenme durumu okul öncesi yaş grubu için alışlagelmiş bir durum olarak kabul edilmese de çocukların madde bağımlılığından etkilenenlerle aynı alanı paylaşıyor olmaları oldukça olasıdır. Bilgisayar oyunu ve internet bağımlılığının ise çok erken yaşlardan itibaren çocukları da olumsuz etkilediğini gösteren araştırma bulguları söz konusudur (Aküzüm vd., 2022). Şiddet ise oyun bağımlılığı ya da farklı sebeplerle okul öncesi çocuklarda da ortaya çıkabilirken (Darga vd., 2021), farklı türlerden şiddete maruz kalmanın da okul öncesi çocukları etkilediğini gösteren araştırmalar vardır (Gölge, 2022; Yıldız & Sümer, 2010).

Araştırmaya katılan okul öncesi kurumlarda yönetsel faaliyetler ile ilgili olarak yalnızca ortaokula bağlı anasınıfında öğrenci sağlığı, beslenme ve güvenlik hizmetleriyle ilgili bazı yönetsel eksiklikler varken; liseye bağlı anasınıfı için okulda bu birimde görevlendirilecek yardımcı personel için hazırlanması gereken resmî belgeler tamamlanamamış, öğrenci kabul ve kayıt süreci için Bakanlığın oluşturduğu uygulama yönergesindeki işlemler gereğince gerçekleştirilememiştir. Yine okullardaki bütçe yönetimine ilişkin uygulamalarda da okullar arasında farklılıklar, özellikle liseye bağlı işletilen anasınıfları için okulun mali yönetimi kapsamında tamamlanamamış uygulamalar bulunmaktadır. Bu bulgular denetleme ölçütleri

açıkça ifade edilmiş olsa da uygulamayı yapan okul öncesi kurumları arasında fark olduğunu, ölçütlerin öngörüldüğü biçimde okullarda uygulanmadığını ya da uygulanmadığını göstermektedir. Nitekim Akyürek'in (2020) yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunları tespit ettiği araştırması, okul öncesi kurumların belgeleme ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Güney ve diğerlerinin (2024) araştırması, okul bütçesinin stratejik plana uygun ve tasarruf odaklı yönetilmesi için öğretmen katılımını içeren bir model önermektedir. Öğretmen katılımının vurgulanması, okul müdürlerinin bütçe yönetiminde sorunlar yaşadığını göstermektedir. Türkiye'de devlete bağlı okullar büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilse de, okul-aile birlikleri ve belirlenen ücretler aracılığıyla ek kaynaklar sağlanmaktadır (Eurydice, 2023). Araştırmanın rehberin okullarda uygulanmasına ilişkin yönetici ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği kısmının sonuçları ise araştırmaya katılanların görev yaptıkları okuldaki rolleri (müdür ya da öğretmen), okul öncesi anasınıfının kurumsal yapılandırılmasına bağlı çeşitlilik göstermektedir. TKB'ce yayımlanan Rehber ve içeriğindeki değerlendirilme unsurlarından araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin haberi yokken, okul müdürleri haberdardır. Okul müdürlerinin bir kısmı yakın zamanda müfettiş denetimi geçirdiğinden ya da bağlı bulundukları il milli eğitim müdürlüğünce uyarıldıklarından rehberden haberdar olmuşlardır. Bu bulgu Bakanlığa bağlı okullarda Bakanlığın çeşitli yollarla (Bakanlık internet remi sitesi, resmî yazışmalar...) sağladığı bildirimleri hatta resmî yazışmaları; bağlı bulunan okul personelinin gereğince takip edip uygulamadığını gösteriyor olabilir. TKB'ce farklı düzeydeki eğitim kurumlarının denetiminde kullanılmak üzere hazırlanan rehberler 2016 yılından beri Bakanlık resmî sitesinden tüm eğitim örgütü çalışanları ile paylaşılmaktadır. Üstelik ilgili rehberlerde sıkça güncellemeler de yapılmaktadır. Türkiye'de eğitim kurumlarının denetiminde çeşitli sorunların yaşandığını, yapılan denetimlerde görevlerin çağdaş anlamda yerine getirilmediği ya da getirilemediğini gösteren alan araştırma sonuçları (İş, 2021; Memişoğlu & Tabak, 2021; Toprakçı & Akçay, 2016; Usta & Özyurt, 2021) ile birlikte bu araştırmanın bulguları okulların Bakanlığın duyurduğu uygulamaları da izlemediğini göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında TKB OÖDR'nin okullarda uygulanmasına ilişkin görüşler araştırmacı tarafından öz denetim ve öz değerlendirme eksenlerinde analiz edilmiştir. Öz denetim eksenine ilgili rehberin Türkiye'de eğitim örgütlerini düzenleyen yasal mevzuata göre oluşturulduğunu yansıtmak içindir. Öz değerlendirme eksenine ise rehberde her denetleme sonrasında okullarda tespit edilen eksikliklerin bir sonraki denetimde yeniden kontrol edilmek üzere okulun gelişim planına aktarılıp okulda iyileşme ve gelişme faaliyeti başlatılması gerektirdiğinden seçilmiştir. Ayrıca rehberin okulda müfettiş denetimi olsun ya da olmasın, okulların kendi kendilerini denetleyip değerlendirmelerine de olanak sağladığı kabul edilmiştir.

Görüşme metinlerinde, öz denetim ekseninde elde edilenlere göre araştırmaya katılanlar; rehberin okullarında planlı çalışmayı sağlayacağını, okulda görev bölüşümünü, okul örgütü içinde hangi görevin kim/kimler tarafından yapılacağını netleştireceğini düşünmektedirler. Okulda yapılacak görevlere ve görevi yapacaklara rehber işaret etmiş olsa da okul öncesini yöneten müdürlere göre okuldaki işler öğretmen kurullarında eşit paylaştırılmalı, kimlerin hangi görevleri dönem boyunca yapacaklarına kurulda karar verilmelidir. Katılımcılara göre ilgili rehber her zaman denetim ve değerlendirmeye hazır kılacak, ortaya çıkabilecek sorunları ön görebilmeyi ve sorunlar ortaya çıkmadan gidermeyi sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmenlerine göre sınıftaki işlerle ilgili doldurulması gereken çok sayıda evrak söz konusudur. Bu evrakların tamamını okul saatleri içinde tamamlamak mümkün görünmemektedir. Hatta farklı öğretim seviyelerine bağlı işletilen okul öncesi sınıflarda bazı evraklar eksik hazırlanmaktadır. Bu okullarda birden fazla uygulanacak rehber olduğundan bazı uygulamalar eksik yapılabilmektedir. Zaten okullarda eksik uygulamaların olduğu bilindiğinden Bakanlıkça rehberler okulların ve eğitim örgütü çalışanlarının kontrol edilebilmesi için hazırlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerle tamamlanan araştırmalarda denetim odağının sıkça çalışılmış olması, okul öncesi eğitim çalışanlarının rehberi bir kontrol aracı olarak değerlendirmelerinin nedeni olabilir.

Nitekim okul öncesi öğretmenleri hatta okul öncesi öğretmen adayları ile tamamlanan araştırmaların bulguları okul öncesi öğretmen ve adaylarının kontrol odağı bağlamında içsel kontrolden dışsal kontrole daha yakın olduklarını göstermektedir (Başal vd., 2016; Şahbaz vd., 2015; Zenbad vd., 2018).

Araştırmada TKB OÖDR hakkında okul öncesi öğretmenleri ve okul müdürleri rehberin örgütsel güçlenme ve mesleki gelişimleri için önemli katkıları olacağını değerlendirmişlerdir. Özellikle katılımcı öğretmenler rehberle denetim baskısından kurtulacaklarını, rehberin kendilerine mesleki gelişme fırsatları yaratacağını düşünmüşlerdir. Okul müdürleri ise rehber okulda sorunların çözülmesi, kurumsal gelişme, iletişim için, düzenlenmesi gereken belgeler örgüt hafıza için değerli bir kaynaktır. Tüm bu unsurlar rehberin okul öncesi kurumlarının gelişmesi için öz değerlendirme yapabilmeleri adına değerlidir. Ancak yasal mevzuata dayalı hazırlanmış rehber, okullarda uygulanması istenen mevzuatı açıkça bildirirse de öğretmenlere sınıf uygulamalarında öğretimi iyileştirmek ve geliştirmek üzere fikir sağlamamaktadır. Şahin'in (2016) araştırma bulguları öğretmenlerin denetim sürecinde müfettişlerden çoğunlukla pedagojik bağlamda öğretimlerini geliştirmek üzere rehberlik beklediklerini göstermektedir.

Eğitim kurumlarını rehberlerde bildirilen ölçütlerle denetleme MEB'e has bir uygulama değildir. Birleşik Krallık'ta da benzer bir uygulama bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinin denetimi ve ülke eğitim politikalarının geliştirilmesinden sorumlu olan Eğitim Standartları Ofisinin (OFSTED) ölçütlere bağlı sağladığı denetimin, denetlenen okulların gelişimi üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı (Güzel vd., 2020); uygulanan standartların, okullara ait farklılıklar ile sınıfta öğrenme farklılıklarını gözetken öğretim tekniklerinin kullanılmasına zarar verdiği ilgili araştırmalarla (Grauwe, 2004; Naz, 2023) tespit edilmiştir. Ehren ve diğerleri (2023) "okul denetlenip, okul etkililiği değerlendirirken okul örgütünün kendi kendine sağladığı denetim ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmesinin" okullar için daha geliştirici olacağını bildirmişlerdir. Wanzare ve Costa (2000) da öğretmenlere etkin sınıf uygulamaları konusunda geri bildirim sağlayan denetimin, öğretmenlerin profesyonel gelişimine daha çok katkı sağlayacağını bildirmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilenlere göre önerilenler şunlardır:

- Denetim sürecinin etkililiğini arttırmak, başarıyı desteklemek için merkezî yönetim ve denetleyici birimlerin daha fazla ölçüt tespit etmesi yerine, okulların kendi denetim uygulamalarını geliştirebilecekleri fırsatlar okul yönetimlerine sağlanabilir.
- Okullarda iç kontrol mekanizmaları kurgulanabilir. Bu mekanizmalar okulların hedeflerine ulaşmalarına ve sürdürülebilir bir başarı göstermelerine katkıda bulunabilir.
- Okul müdürleri ve öğretmenlere okullarında kurgulayacakları denetim mekanizmaları için eğitim ve farkındalık programları sağlanabilir. Bu programlar, okul müdürleri ve öğretmenler için kurumsal öz denetim ve değerlendirme sürecini anlamalarını, gerçekleştirmekle yükümlü oldukları yasal mevzuatı öğrenmelerini, öz denetim sürecinin önemini kavramalarını ve denetim faaliyetlerine daha etkin katılmalarını teşvik edebilir.
- Okullarda denetim geri bildirim mekanizmaları ile desteklenebilir. Denetim; okulun kurumsal performansını, yasal metinlere uygunluğunu izlediği, okul örgütüne yönetilen okul içi bir faaliyet olarak tasarlanabilir.
- Her okul Türk Millî Eğitim Sisteminin yasal mevzuatına uygun olmak koşulu ile kendi eğitim hedeflerini belirleyebilir ve bu hedeflerle stratejik planını oluşturulabilir. Okullar hedeflerinde; akademik başarı, öğrenci memnuniyeti, okul kültürü gibi çeşitli unsurlara odaklanabilir. Bu, okullar arasında çeşitliliğin korunabilmesine fayda sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulundan (13.11.2023-E-50288587-050.05.04-2300007052) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Aguilera, R. V., De Massis, A., Fini, R., & Vismara, S. (2024). Organizational goals, outcomes, and the assessment of performance: Reconceptualizing success in management studies. *Journal of Management Studies*, 61(1), 1-36. <https://doi.org/10.1111/joms.12994>
- Akar, C. ve Gündüz, İ. (2016). İlköğretim okullarının TSE standartlarına göre değerlendirilmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-100. <https://doi.org/10.29065/usakead.232413>
- Aküzüm, C., Baran, E. ve Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 17(3), 427-458. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.61958>
- Akyürek, M. İ. (2020). Yönetmelik bağlamında okul öncesi eğitimdeki sorunlar: bir fenomenoloji çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 1-18. <https://doi.org/10.46423/izujed.709983>
- Başal, H. A., Çelebi, M. ve Malak, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarında denetim odağı ve insani değerler ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 198-208.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetişim*, 12, 56-62.
- Caruso, J. J., & Fawcett, M. T. (2007). *Supervision in early childhood education*. Teacher College.
- Çoker, Ç. (2023). Vaka çalışması. H. Peker-Dural ve M. Karasu (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri psikoloji uygulama örnekleri ile içinde* (s.395-429). Nobel.
- Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F. ve Öztürk, T. (2021). Okul öncesi hikâye kitaplarının çocukların gelişim alanlarına uygunluklarının incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 22-48. <https://doi.org/10.32960/uead.862376>
- Davey, L. (2006). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulanması. T. Gökçek (Çev.). *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3. Orijinal metin 1991.
- De Grauwe, A., & Carron, G. (2011). *Reforming school supervision for quality improvement series: Guidelines for the preparation of a diagnosis on school supervision (Alternative models in reforming school supervision Module 7)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215936>
- Ehren, M., Hutchinson, J., & Muñoz-Chereau, B. (2023). Place-based disparities faced by stuck schools in England: a contextual understanding of low performance and the role of inspection outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2238698>
- Eurydice. (2023, 14 Aralık). Ulusal eğitim Türkiye: Eğitim finansmanı, okul öncesi eğitim finansmanı. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkiye/okul-oncesi-egitim-finansmani> adresinden 22.07.2024'de alındı.
- Fenech, M., & Watt, H. (2023). Quality early childhood education through self, workplace, or regulatory support: exploring the efficacy of professional registration for early childhood teachers in Australia. *Australian Educational Researcher*, 50, 1629-1661. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00575-8>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill Education.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision an instructional leadership: A developmental approach*. Allyn and Bacon.
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R., & Korenman, S. (2015). Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086-1110. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1036348>

- Gölge, A. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi* (Tez No. 747361). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Grauwe, A. D. (2004). School self-evaluation and external inspection: A complex couple. In A. D. Grauwe, & J. P. Naidoo (Ed.), *School evaluation for quality improvement* (pp.71-83). UNESCO-IIEP.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik, yaklaşım, uygulama*. Nobel.
- Gülsular, Ş. G. (2024). *Okul öncesi eğitim kurumlarının mimari özellikleri ve donanımı: Çoklu durum çalışması* (Tez No. 849254). [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güney, M., Bayrak, S., Bozkurt, K. ve Düz, N. (2024). Okul bütçe yönetimi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 111–126.
- Güzel, S., Arslan, M. ve Aktekin, S. (2020). Okul gelişimi bağlamında denetim uygulamaları: OFSTED örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 5-34.
- İş, S. (2021). *Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 662789). [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kızılkaya, A. (2021). *Türkiye Amerika ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 670192) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 259-268.
- Memişoğlu, S. P. ve Tabak, I. (2021). Maarif müfettişlerin görüşlerine göre eğitim denetiminde yaşanan sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 34-61.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 01.01.2024'de alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2019). *Mesleki ve teknik eğitim kurumları kalite güvencesi öz değerlendirme uygulama rehberi*. https://ozdegerlendirme.meb.gov.tr/dosya/Oz_Degerlendirme_Uyg.Reh.2019.pdf adresinden 10.08.2023'de alındı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun Numarası 1739. (1973, 24 Haziran). *T. C. Resmî Gazete*, 14574. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf adresinden 22.04.2024'de alındı.
- Miwa, C. (2019). Early childhood care and education practices in Japan for the era of society 5.0. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 503, 27-32.
- Naz, Z. (2021). Analysing neoliberal discourse in OFSTED's Education Inspection Framework (EIF) through a Foucauldian lens. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(5), 1033–1054. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1995469>
- Neuman, L.V. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (2. Cilt). Ö. Akkaya (Çev.), E. Akkaş (Çev. Ed.). Siyasal.
- Puroila, A. M., Kupila, P., & Pekkarinen, A. (2021). Multiple facets of supervision: Cooperative teachers' views of supervision in early childhood teacher education practicum. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103413, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103413>

- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69–88. <https://doi.org/10.1080/09243450802605506>
- Shishido, T. (2008). The revision of Japan's national guidelines for care and education at day nursery and its problems. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1), 27–38. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-2-1-27>
- Selvitopu, A. ve Aydın, A. (2016). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. McGraw Hill.
- Şahbaz, Ü., Yörük, M. ve Özcan, O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 64-74.
- Şahin, İ. (2016). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi- Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 251-273.
- Şentürk Kara, E. (2023). *A'dan z'ye görüşme nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi teori uygulama* (2. Basım). Nobel.
- Teftiş Kurulu Başkanlığı. (t.y). *Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi*. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/13104027_okuloncesiegitimkurumurehberlikvedenetimrehberi.pdf adresinden 11.12.2023'de alındı.
- Toprakçı, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 29-52. <https://doi.org/10.30703/cije.321382>
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Uğurlu, T. U. (2018). Durum (örnek olay) çalışması. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 329-351). Pegem Akademi.
- Usta, M. E. ve Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-61.
- Ünal, S., Öztürk, M. ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 74-79.
- Wanzare, Z., & Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *NASSP Buletin*, 84(618), 47-54.
- Yıldırım, M. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin.
- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Okul öncesi çocuklar ve şiddet: Tanık ve kurban olma düzeyleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 630-642.
- Zenbad, R., Tunçeli, H. İ., Akşin Yavuz, E. ve Kılıç, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odağı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 365-384.

İletişim/Correspondence

Öğretmen. Yasemin TOPSAKAL
ymntpskl@gmail.com

Prof. Dr. Fatmanur ÖZEN
fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

Teachers' Psychological Processes After the Earthquake: A Journey of Hope, Meaning and Growth

Hulusi GENÇ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-2115-4776

Mehmet DEMİRDAĞ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-3053-8875

Yahya ŞAHİN, Fırat University, ORCID ID: 0000-0003-0647-4605

Ebubekir ŞAHİN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0009-0009-5143-9068

Abstract

The purpose of this study is to examine the posttraumatic growth, meaning in life, and hope levels of teachers who experienced the earthquake and continued to work in the earthquake region. The research was designed using the relational screening model, in which the mediation effect was examined from structural equation models. The study group of research consists of 284 teachers who lived in the regions that experienced the February 6 earthquake with its devastating effects and continued to work in these regions in the following period. The Meaning in Life Scale, Trait Hope Scale, and Posttraumatic Growth Inventory were used as data collection instruments in the study. The data were analyzed using SPSS 25 and AMOS 24 programs. The results showed that there was a relationship between hope and posttraumatic growth in teachers, and meaning in life partially mediated this relationship. The results were discussed in relation to the literature and necessary suggestions were made.

Keywords: Earthquake, Trauma, Meaning of life, Hope



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 221-238
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1536644

Article Type
Research Article

Received
21.08.2024

Accepted
04.03.2025

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Every year, millions of people are affected by severe storms, destructive earthquakes, floods, landslides and other disasters. Among these natural disasters, earthquakes pose the greatest threat to Turkey. Posttraumatic growth is defined as taking steps to self-actualize and make one's life more functional after the traumatic event. In posttraumatic growth, there are some changes in the life of the individual who has experienced trauma. These are positive changes in the belief system, relationships with other people, valuing life and realizing new possibilities. After posttraumatic growth occurs, individuals better understand the value of the day/moment, feel stronger, experience existential and spiritual differentiation, care more about the existence of loved ones, and take interpersonal relationships more seriously. It can be said that the ultimate goal in post-traumatic growth is to remain psychologically more resilient / robust, to be prepared for new experiences and to gain wisdom. In this context, it can be said that posttraumatic growth is related to the level of hope in individuals and the meaning they carry about life. Explanations of the concept of hope show that hope not only includes positive expectations but also shapes people's search for meaning and coping strategies. How people cope with difficult life conditions and how they evaluate this situation is related to the hope they have for life. Those with higher levels of hope may be less affected by stressors than those with lower levels of hope. Hope, however, can be a preventative force, enabling good outcomes after a traumatic event. Therefore, individuals' posttraumatic growth experiences are influenced by the concept of hope. According to Frankl (2009), the meaning of life is the basic, natural drive of human life. This motive is an innate force that includes life goals. Meaning in life emerges as an important factor for well-being. Therefore, in this study, the concept of posttraumatic growth and the concept of meaning in life were discussed together and the relationship between them was emphasized.

Purpose

In this regard, the aim of this study is to examine the post-traumatic growth, meaning of life and hope levels of teachers who experienced the earthquake and continued to work in the earthquake zone afterward.

Method

This study was designed to examine the status of hope, meaning in life, and posttraumatic growth among teachers who experienced the February 6 earthquake and continued to work in these regions afterward. This study is a correlational study in which a structural model was developed to address the relationships between hope and posttraumatic growth in teachers and to examine the mediating role of meaning in this relationship. The relational research model is a research method that investigates the relationships and causal links between variables. In this study, path analysis was used to determine the mediating role of other variables in the relationship between variables. Path analysis can be defined as an extended multiple regression analysis. In path analysis, which provides the opportunity to examine both latent and observed variables, more than one multiple regression analysis is used for variables that are related to each other.

Findings

There was a significant positive correlation between hope, growth, and purpose ($p < .001$). There is a positive and significant relationship between hope and posttraumatic growth among teachers in the earthquake region ($r = .33$; $p < .001$). Our results suggest that part of the effect of hope on posttraumatic growth is mediated by meaning. While the relationship

between hope and posttraumatic growth was ($r = .33$) in the first model, the relationship between hope and growth decreased to ($r = .29$) with the inclusion of meaning in the second model. These results indicate that there is a significant relationship between hope and posttraumatic growth among teachers in the earthquake region and that meaning plays a partial mediating role in this relationship.

Discussion & Conclusion

The relationship between hope and posttraumatic growth in earthquake survivor teachers was examined and it was found that there was a moderate positive relationship between these two variables. It can be said that the result of this study between hope and posttraumatic growth is consistent with the literature. Another finding of the study is that meaning in life partially mediates the relationship between hope and posttraumatic growth among earthquake survivor teachers. Although there is no research in the literature on which meaning in life mediates the relationship between hope and posttraumatic growth, there are studies in which these three concepts are discussed together. Considering the studies in the literature, it can be said that the findings of this study regarding the meaning of life are compatible with the literature.

Öğretmenlerin Deprem Sonrası Psikolojik Süreçleri: Umut, Anlam ve Büyüme Yolculuğu

Hulusi GENÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-2115-4776

Mehmet DEMİRDAĞ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-3053-8875

Yahya ŞAHİN, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0647-4605

Ebubekir ŞAHİN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0009-0009-5143-9068

Öz

Bu çalışmanın amacı depremi yaşayan ve sonrasında deprem bölgesinde çalışmaya devam eden öğretmenlerin travma sonrası büyüme, yaşamda anlam ve umut düzeylerini incelemektir. Araştırma yapısal eşitlik modellerinden aracılık etkisinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6 Şubat depremlerinde yıkıcı etkiye maruz kalan şehirlerde depremi yaşamış ve sonrasında da deprem bölgesinde görevine devam eden 284 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak “Yaşamda Anlam Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Envanteri” kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 ve AMOS 24 programlarıyla analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerde umut ile travma sonrası büyüme arasında bir ilişki olduğunu ve yaşamda anlamın bu ilişkiye kısmi olarak aracılık ettiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar literatür bağlamında tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Travma, Yaşamda anlam, Umut



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 221-238

DOI

10.17679/inuefd.1536644

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
21.08.2024

Kabul Tarihi
04.03.2025

Önerilen Atıf

Genç, H., Demirdağ, M., Şahin, Y. ve Şahin, E. (2025). Öğretmenlerin deprem sonrası psikolojik süreçleri: Umut, anlam ve büyüme yolculuğu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 221-238. DOI: 10.17679/inuefd.1536644

Bu araştırma 2024 yılında Uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Milyonlarca insan her yıl büyük fırtına, yıkıcı deprem, sel, heyelan vb. diğer afetlerden etkilenmektedir. Bu durum altyapıların ciddi şekilde zarar görmesine, maddi hasarlara, can kayıplarına ve bedensel-psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır (Elçi, 2021). Bu doğal afetler arasında Türkiye için en büyük tehdit depremlerdir. Deprem kuşağı haritasına göre Türkiye yüz ölçümünün %92'si, nüfusunun ise %95'i deprem felaketi riski ile karşı karşıyadır (Doğan, 2013). Tüm diğer afetler gibi depremler de aniden ortaya çıkmakta, yıkıcılığının büyüklüğüne bağlı olarak verdiği zararlar birey ve toplum psikolojisini doğrudan etkilemekte ve travmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Aykut, 2023).

Travma sözcüğü Yunanca kökenlidir ve şok geçirme, yaralanma manalarına gelen bir kavramdır (Horwitz, 2018). Bireyin gerçek veya korkutucu bir şekilde ağır yaralanma, cinsel saldırı ya da ölümle karşılaşması durumudur (APA, 2014). Travma bireyin hayatında dengesizlikler yaratır. Çoğu zaman birey, yaşama yeniden uyum sağlayabilmek için travmalarını ayırtmaya çalışır (Yalçın, 2022). Travmatik deneyimden sonra bireylerin neler yaşadığını anlayabilmek için kişiye ve duruma bir bütün olarak bakılması gerekir. Yaşanan olaydan sonra ortaya çıkabilecek sonuçlardan yalnızca olumsuz olanların değerlendirilmesi hâlinde bütünü görmek mümkün olmayacaktır (Sariso, 2012). Bu nedenle bireylerin travma öncesi yaşantılarında olduğu gibi olumlu gelişimlerin meydana gelebileceği de unutulmamalıdır (Tosun, 2023). Bu durumu Tedeschi ve Calhoun (2004) travma sonrası büyüme olarak ifade etmiş ve yüksek derecede/düzeyde zorlayıcı hayat olaylarıyla mücadele sonucunda oluşan pozitif değişiklikler şeklinde tanımlamışlardır.

Travma sonrası büyüme, yaşanan travmatik olay sonrasında bireyin kendini gerçekleştirmesi ve yaşamını daha işlevsel hâle getirmesi amacıyla adımlar atması olarak ifade edilmektedir (Joseph & Linley, 2005). Travma sonrası büyümede, travmayı yaşayan bireyin hayatında birtakım değişiklikler olur. Bunlar; inanç sisteminde, diğer insanlarla olan ilişkilerde, hayata değer vermede olumlu yönde değişimler ve yeni olanakların fark edilmesidir (İnci ve Boztepe, 2013).

İnsanlar doğumlarından itibaren belli başlı birçok kriz durumu ile karşılaşır. Bu stresli kriz durumlarından ise yeni şeyler kazanarak hayatlarına devam ederler (Sariso, 2012). Travma sonrası büyüme gerçekleşikten sonra birey yaşadığı günün/anın kıymetini daha iyi anlar, kendisini daha güçlü hisseder, varoluşsal ve manevi farklılaşma yaşar, sevdiği kişilerin varlığını daha fazla önemser, kişilerarası ilişkilerini daha fazla ciddiye alır (Tedeschi ve Moore, 2016).

Travmatik olayların hatırlanmasında kaçınmak yerine, acı verici olmasına rağmen olayları bilerek ve isteyerek hatırlama, yaşananlarla yüzleşme ve bu olumsuz durumların üzerine giderek mücadele etme yaşamı anlamlandırma açısından önemli olabilmektedir (Tosun, 2023). Bu sebepten travma sonrası büyüme, travmatik yaşantının doğrudan bir sonucu değildir. Birey, hayatın yeni gerçekleri ile yüzleşmek için mücadele ettiğinde ortaya çıkmaktadır (Çapkın, 2023). Travmatik tecrübelerin ardından, sarsılan temel inançların yeniden yapılandırılması sürecinde yaşama ilişkin yeni bakış açılarının kazanıldığı, olayların yeniden anlamlandırıldığı, olası krizlere karşı daha hazır olunduğu ve esnekliğin kazanıldığı bir tedavi süreci olarak görülebilir (Bal, 2023). Travma sonrası büyümede nihai amacın psikolojik olarak daha dayanıklı/sağlam kalabilmek, yeni yaşantılara hazırlıklı olabilmek ve bir bilgelik kazanmak olduğu söylenebilir (Dursun ve Söylemez, 2020). Bu kapsamda travma sonrası büyümenin bireylerdeki umut düzeyi ve yaşama dair taşıdıkları anlam ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Çağlar (2023), Di Corrado, vd. (2022), Kardaş ve Tanhan (2018), Umer ve Elliot (2019) yaptıkları çalışmalarda umut kavramı ile travma sonrası büyüme kavramlarını birlikte ele almış ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır.

Umut kavramını insanlığın varoluşunun başlangıcına kadar götürmek mümkündür. Bireylerin hayatlarını devam ettirmelerini sağlayan ve iyi olma hâllerini güçlendiren önemli

kavramlardan biridir (Burhanoğlu, 2021). Türk Dil Kurumu (2023) umut sözcüğünü “*ummaktan doğan duygu, umu, ümit*” “*olması beklenen ya da olacağı düşünülen şey*” olarak tanımlamaktadır. Umut bireylere güç veren, geleceğe uyum sağlamalarını kolaylaştıran, iyi oluşu destekleyen, çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olan, pozitif bakış açısı sağlayan ve yaşadığı anla ilgilenerek anlam bulmasını kolaylaştıran dinamik bir güçtür (Kemer, 2006). Staats ve Stassen (1985) ise umudu, gelecek ile ilgili beklenen olumlu/pozitif duyguların, beklenen olumsuz/negatif duygulara baskın gelmesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Umut kavramı ile ilgili yapılan açıklamalar, umudun yalnızca olumlu beklentileri içermediğini aynı zamanda insanların anlam arayışlarını ve zorluklarla başa çıkma stratejilerini şekillendirdiğini de ortaya koymaktadır (Kuloğlu, 2023). İnsanların zorlu yaşam koşullarıyla nasıl başa çıkabildikleri, bu durumu nasıl değerlendirdikleri yaşama dair besledikleri umutla alakalıdır. Daha yüksek bir umut düzeyine sahip olanların daha düşük bir umut düzeyine sahip olanlara göre stres faktörlerinden etkilenme olasılığı daha düşük olabilir (Affleck ve Tennen, 1996). Bununla beraber umut, önleyici bir güç olabilir ve travmatik bir olaydan sonra iyi sonuçlarla karşılaşılmasına imkân sağlayabilir. Bu nedenle bireylerin travma sonrası büyüme deneyimleri umut kavramından etkilenir (Burhanoğlu, 2021).

Bireylerin hayata bakış açısını ve travma sonrası deneyimlerini anlamada ele alınabilecek diğer bir kavram yaşamda anlamdır. Yaşamda anlam sosyologların, filozofların, ilahiyatçıların çalışma alanı olarak düşünülse de bireylerin ruh sağlığı üzerindeki ciddi etkileri nedeniyle psikoloji bilimi tarafından da araştırılmaktadır (Çebi, 2020; Ekşi vd., 2018; Ekşi vd., 2022). Frankl’a (2009) göre yaşamda anlam; insan yaşamının temel, doğal güdüsüdür. Bu güdü yaşam amaçlarını içeren insanın doğuştan getirdiği bir güçtür. Tarihin diğer dönemleri ile kıyaslandığında daha hızlı değişim gösteren bugünün dünyasında, bireylerin yaşamlarını anlamlandırmaları daha zordur. Günümüz dünyası bireylere daha çok seçenek sunmakta, bu seçenek çokluğu bireylerin yaşamlarında anlam sağlayacak kaynaklarda karar kılmalarını zorlaştırmaktadır (Demirbaş, 2010). Yaşamda anlam, iyi oluş için önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Anlamın işlevselliği bireylerin olaylara karşı müdahale stratejilerine yardımcı olabilmektedir (Steger ve Kashdan, 2013). Bu nedenle bu çalışmada deprem sonrası süreçte bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin travma sonrası büyüme, yaşamda anlam ve umut düzeylerinin ilişkisi ele alınmıştır.

Merkez üssü Pazarcık/Elbistan (Kahramanmaraş) olan 7.7 ve 7.6 büyüklüğünde on bir ilde etkili olan depremlerde, resmî kayıtlara göre 50.783 kişi hayatını kaybetmiş, 115.353 kişi yaralanmıştır (AFAD, 2023). Depremin büyüklüğü ve yaşanan maddi-manevi kayıplar büyük bir toplumsal travmaya neden olmuş, bölgede yaşayan herkes gibi öğretmenlerde de önemli etkiler bırakmıştır. Öğretmenler görevleri gereği büyük bir kitle/öğrenci grubu ile muhatap olmaktadır. Dolayısıyla hem kendi travmalarından hem çocukların travmalarından etkilenebilmekte ve/veya onları etkileyebilmektedir. Bu nedenle sahada aktif olarak görev yapan öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı çok önemli olup doğrudan eğitim-öğretim ortamını etkileyebilmekte, gelecek nesillerin sağlıklı yetişebilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Depremi birebir yaşayan öğretmenlerde depremin ne tür psikolojik etkiler bıraktığını, bunların sahadaki yansımalarını, travma ve tepki sürecini inceleyerek ortaya koymak bu çalışmayı oldukça önemli kılmaktadır. Bu açıdan gerçekleştirilen çalışmanın amacı depremi yaşayan ve sonrasında deprem bölgesinde çalışmaya devam eden öğretmenlerin travma sonrası büyüme, yaşamda anlam ve umut düzeylerini incelemektir. Bu amaçla şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Umut ve travma sonrası büyüme arasında ilişki var mıdır?
2. Umut ve travma sonrası büyüme arasında ilişkide yaşamda anlamın aracı rolü var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma, 6 Şubat depremini yaşayan ve sonrasında bu bölgelerde çalışmaya devam eden öğretmenlerin umut, yaşamda anlam ve travma sonrası büyümeye ilişkin durumlarını incelemek için tasarlanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerde umut ve travma sonrası büyüme arasındaki ilişkileri ele almak ve bu ilişkide yaşamda anlamın aracı rolünü incelemek için yapısal bir modelin tasarlandığı ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri ve nedensel bağlantıları araştıran bir tarama yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada değişkenler arası ilişkide başka değişkenlerin aracı rolünü ortaya koyan yol analizi yapılmıştır. Yol analizi kapsamı genişletilmiş çoklu regresyon analizi olarak tanımlanabilir (Schumacker ve Lomax, 2010). Hem gizil değişkenleri hem de gözlenen değişkenleri inceleyebilme (Byrne, 2010) olanağı sunan yol analizinde birbiri ile ilişkili olan değişkenlere dair birden fazla çoklu regresyon analizi kullanılır (Çokluk vd., 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 6 Şubat depremini, depremi yıkıcı etkileriyle birlikte hissedilen bölgelerde yaşayan ve daha sonraki süreçte de bu bölgelerde görev yapmaya devam eden öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 284 veri toplanmıştır. Öğretmenlerden veri toplamak için kartopu örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde ulaşılabilirlik açısından bazı veri gruplarına form dağıtılır daha sonra onların önerebileceği yeni kişilerle yeterli örnekleme ulaşınca kadar veri toplanmaya devam edilir. Başlangıçta sınırlı sayıda kişi ile veri toplanmaya başlansa bile o kişilerin yeni katılımcıları önermesi ile veri grubu kartopu misali artar (Mertens 2010). Bu yöntemle deprem bölgesindeki öğretmenlere ulaşılarak yeterli sayıya ulaşana kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	129	45,4
	Erkek	155	54,6
Medeni durum	Bekar	40	14,1
	Evli	244	85,9
Yakınlarından kayıp yaşama durumu	Kayıp yaşadım.	77	27,1
	Kayıp yaşamadım.	207	72,9
Kıdem	0-10 yıl	53	18,7
	11-20 yıl	115	40,5
	21-30 yıl	93	32,7
	31 ve üstü yıl	23	8,1
Yaşanılan evin hasar durumu	Hasarsız	36	12,7
	Az Hasarlı	177	62,3
	Orta Hasarlı	16	5,6
	Ağır Hasarlı/Yıkıldı	55	19,4
	Toplam	284	100,0

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kapsamında kişisel bilgi formu, Sürekli Umut Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Envanteri kullanılmıştır.

2.2.1. Sürekli Umut Ölçeği

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılan Sürekli Umut Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce olmak üzere iki alt boyutu olan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin her iki boyutu dörder maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin umutla ilgisi olmayan dört dolgu maddesi bulunmaktadır. Ölçek puanlanırken dolgu maddelerine puan verilmemekte, diğer boyutların toplamı ile Sürekli Umut Ölçeği toplam puanı elde edilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında toplam varyansın % 61'inin açıklandığı görülmüştür. DFA sonuçları da (GFI = .96, AGFI = .92, CFI = .96 ve RMSEA = .077) ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

2.2.2. Yaşamda Anlam Ölçeği

Steger ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Demirdağ ve Kalafat (2015) tarafından yapılan Yaşamın Anlamı Ölçeği 10 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Uyarlama çalışmalarında yapılan AFA sonucunda iki boyutlu yapısının toplam varyansın %68,2'sini açıkladığı görülmüştür. DFA sonuçları (RMSEA= ,068, NFI= ,93, CFI= ,95, GFI= ,93, AGFI= ,89, RFI= ,92) ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Demirdağ ve Kalafat, 2015).

2.2.3. Travma Sonrası Büyüme Envanteri

Travmatik yaşam olaylarının ardından algılanan psikolojik büyümeyi ölçmek için Tedeschi ve Calhoun (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Kağan ve diğerleri (2012) tarafından yapılan Travma Sonrası büyüme Envanteri 21 maddeden oluşan bir ölçektir. Orijinal formu beş boyutlu olan ölçeğin Türkçe formu üç boyut altında toplanmıştır. Üç boyutlu yapısı toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır. İç tutarlılık katsayısı .92 dir (Kağan ve diğerleri, 2012).

2.3. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken AMOS 24 ve SPSS 25 kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler, tanımlayıcı istatistikler, iç tutarlılık katsayıları ve aracı rol analizleri bu programlar yardımıyla yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deprem bölgesindeki öğretmenlerde iki farklı hipoteze cevap verecek şekilde model testi yapılmıştır. Modellere ilişkin analizlere geçmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon, değişkenlerin puan ortalamaları ve iç tutarlık katsayısına bakılmıştır.

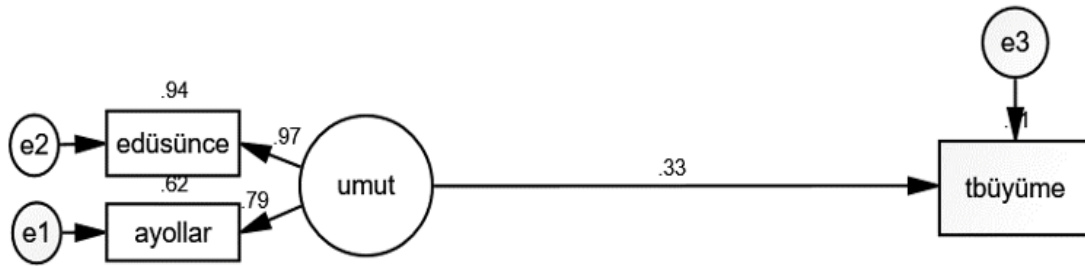
1. Model: Umut ve travma sonrası büyüme arasında ilişki var mıdır?
2. Model: Umut ve travma sonrası büyüme arasında ilişkide yaşamda anlamın aracı rolü var mıdır?

Tablo 2.*Değişkenlere ilişkin Ortalama, İç Tutarlık ve Korelasyon değerleri*

Değişkenler	N	X	C. Alpha	ss	1	2	3
1.Umut	284	47,39	,872	7,07	1	,477**	,311*
2. Anlam	284	28,08	,858	5,09		1	,204*
3. Travma sonrası büyüme	284	72,01	,944	20.80			1

**P<,001

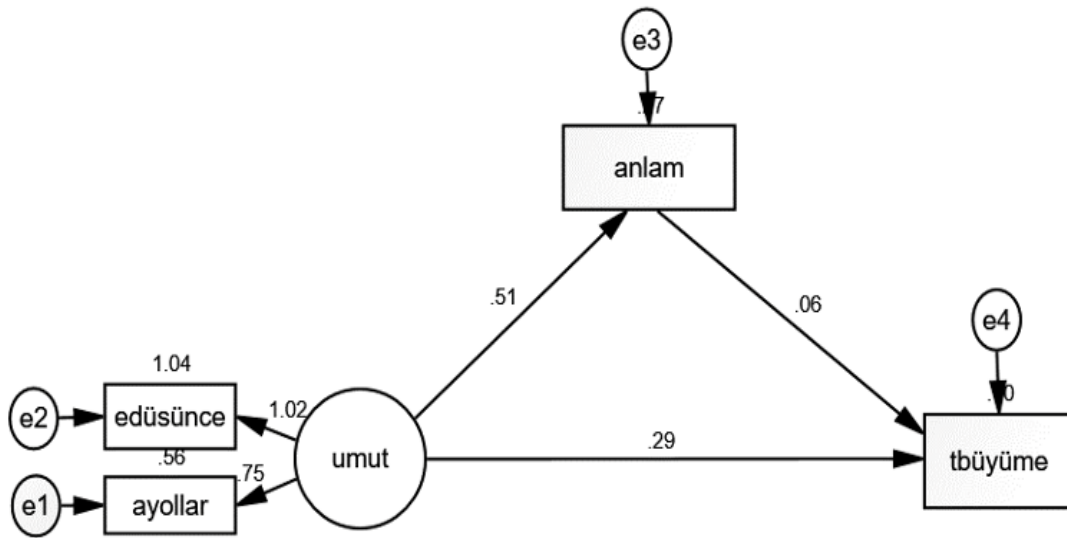
Tablo 2'de, umut, yaşamda anlam ve travma sonrası büyüme değişkenlerinin aritmetik ortalamaları ile Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları yer almaktadır. Ayrıca, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri de sunulmuştur. İç tutarlık katsayıları tüm ölçme araçları için .70'in üzerinde çıkmıştır ($\alpha > .70$). Umut, büyüme ve anlam arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır ($P < ,001$). Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri anlamlı çıktığı için aracılık analizinin ön koşulu sağlanmıştır (Ekşi ve diğerleri,2020).

Model 1.*Umut ile Travma Sonrası Büyüme Arasındaki İlişkiye Dair Yapısal Model*

Model 1'de görüldüğü üzere deprem bölgesindeki öğretmenlerde umut ile travma sonrası büyüme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,33$; $p < ,001$). Umut büyüme arasındaki bu anlamlı ilişkiden sonra yaşamda anlamın aracı rol etkisinin inceleneceği diğer modele geçilmiştir.

Model 2.

Umut ile Travma Sonrası Büyüme Arasındaki İlişkide Anlamın Aracı Rolü



Model 2' de verilen analiz sonuçları anlamın umut ile travma sonrası büyüme arasında kısmi aracı bir rolünün olduğunu göstermektedir. Bulgular, umudun, travma sonrası büyüme üzerindeki etkisinin bir kısmının anlam aracılığıyla gerçekleştiğini göstermektedir. Birinci modelde umut ile travma sonrası büyüme arasındaki ilişki ($r = .33$) iken ikinci modelde yaşamda anlamın modele dahil edilmesiyle umut ve büyüme arasındaki ilişki ($r = .29$)'a düşmüştür. r değişim (0.04; $p < 0,05$). Modele ilişkin değerler Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3.

Uyum İyilik değerleri ile Araştırma Verilerinin Karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri
c2/df	$0 \leq c2 \leq 2df$	$2df \leq c2 \leq 3df$	.594
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.000
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.990
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	1.000
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$	1.000
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.999

Tablo 3'te verilen değerlerden görüleceği üzere anlamın aracı rol etkisinin incelendiği modelin sonuçlarının genel olarak iyi bir uyumu yansıttığı görülmektedir ($X^2/df = .594$; $RMSEA = .00$; $CFI = 1,000$; $GFI = 0,999$; $AGFI = .990$; $IFI = 1.000$). Elde edilen bu sonuçlar, deprem bölgesindeki öğretmenlerde umut ile travma sonrası büyüme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkide anlamın kısmi bir aracı rol üstlendiğini göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, 6 Şubat depreminin yıkıcı etki gösterdiği şehirlerde çalışan öğretmenlerde umut, yaşamda anlam ve travma sonrası büyüme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Depremden etkilenen öğretmenlerde umut ile travma sonrası büyüme arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan yazını incelendiğinde bu iki kavramın birlikte ele alındığı çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır (Aras ve Topkaya, 2022; Byra, 2016, 2018; Confino ve diğerleri, 2023; Çağlar, 2023; De Klerk, 2017; Di Corrado, ve diğerleri, 2022; Heidarzadeh ve diğerleri 2016; Hullmann ve diğerleri, 2014; Kardaş ve Tanhan, 2018; Terzioğlu ve diğerleri, 2022; Umer ve Elliot, 2019; Wang ve diğerleri, 2020). Confino ve diğerleri (2023) tarafından travma yaşamış yetişkinlerle gerçekleştirilen araştırmada travma sonrası büyüme ile umut arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hullmann ve diğerlerinin (2014) kanserli çocukların ebeveynleriyle; Heidarzadeh ve diğerleri (2016) kanser hastası yaşlı bireylerle; Aras ve Topkaya (2022) ve Di Corrado ve diğerlerinin (2022) koronavirüs hastalığını yaşayanlarla; Wang ve diğerlerinin (2020) kronik akciğer hastalığı olanlarla; Byra'nın (2016), (2018) travmatik omurilik felci geçirmiş kişilerle; De Klerk'in (2017) genç yetişkinlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarda bu araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde umut ile travma sonrası büyüme arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Umer ve Elliot (2019) tarafından mültecilerle gerçekleştirilen nitel araştırmada umudun, travma sonrası büyümeyle güçlü şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Genç (2021) zorlayıcı yaşantılardan olan Covid-19 pandemisinde gerçekleştirdiği travma sonrası büyüme gibi pozitif bir kavram olan psikolojik iyi oluşu artırmaya yönelik grup rehberliği programının umudu ve psikolojik iyi oluşu birlikte arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Umudun azlığına veya olmamasına işaret eden umutsuzluk kavramıyla travma sonrası büyümenin ele alındığı araştırmalar da bulunmaktadır. Kardaş ve Tanhan (2018) tarafından deprem yaşamış üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada umutsuzluk ile travma sonrası büyüme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Terzioğlu ve diğerleri (2022) sağlık personelleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada sağlık çalışanlarının umutsuzluk düzeylerinin travma sonrası büyümeyle negatif yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İki değişkenin deneysel olarak ele alındığı Çağlar (2023) tarafından travma yaşamış bireylerle gerçekleştirilen çalışmada ise grupla psikolojik danışmanın umudu ve travma sonrası büyümeyi arttırdığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi bu araştırmanın umut ve travma sonrası büyüme arasındaki sonucunun alan yazınıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, depremden etkilenen öğretmenlerin umutları ile travma sonrası büyümeleri arasındaki ilişkiye yaşamda anlamın kısmi aracılık ettiği yönündedir. Alan yazınında yaşamda anlamın, umut ile travma sonrası büyüme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte bu üç kavramın birlikte ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır (De Klerk, 2017; Wang ve diğerleri, 2020). De Klerk'in (2017) genç yetişkinlerle ve Wang ve diğerlerinin (2020) kronik akciğer hastalığı olan kişilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarda umut, var olan anlam ve travma sonrası büyüme arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaşamda var olan anlamın, travma sonrası büyümeyle ele alındığı araştırmalarda (Başarıkan ve Seki, 2023; Berktaş-Kılınç, 2021; Dursun ve diğerleri, 2014; Kalafatoğlu, 2022; Kaya ve diğerleri, 2021; Mostarac ve Brajković, 2022; Türkeli ve diğerleri, 2023; Uysal, 2023) ve umutla ele alındığı araştırmalarda (Ayhan, 2023; Sapancı ve Bahtiyar, 2018; Vaksalla ve Hashimah, 2015) pozitif yönlü bir ilişki göze çarpmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalar dikkate alındığında bu araştırmanın yaşamda var olan anlamla ilgili bulgusunun literatürle uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Deprem, travmatik yaşantılara ve stres yaşantılarına sebebiyet veren afetlerdendir. Afetlerle başa çıkabilmek bireyleri psikolojik anlamda güçlü kılmaktadır (Okan ve Şahin, 2024, Şahin ve Okan, 2024). Travma sonrası büyüme, bu tarz afetlerden güçlenerek çıkmayı ifade etmektedir (Tedeschi ve Calhoun, 2004). Travma sonrası büyüme, yaşanan travmatik durumlara

rağmen bireyin hayata tutunması olarak görülebilir. Umut, bireylerin hedefler belirlemesine, hedeflere ulaşabilmek için yollar oluşturmaya ve bunları başarabilmek adına ihtiyaç duyulan kişisel enerjiyi toplamasına olanak sağlamaktadır (Snyder, 2002). Umut düzeyi yüksek bireylerin travmatik yaşantılarda ve zorluklarda anlam bulma ihtimalleri daha fazladır (Feldman, 2005). Bu durum, umudun bireylerin travmatik deneyimlerle başa çıkma sürecini etkileyerek travma sonrası büyümeyi teşvik ettiğini işaret etmektedir. Umudlu bireyler yaşamda daha fazla anlam bulabilir ve bu da beraberinde travma sonrası büyümeyi sağlayabilir (Wang ve diğerleri, 2020). Umudun ve yaşamda var olan anlamın yüksekliğinin deprem gibi yaşantılardan sonra bireyi koruyucu bir etki oluşturacağı ve bunun sonucunda travma sonrası büyümeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

Bu araştırma deprem yaşamış devlet memuru olarak çalışan eğitimcilerle yapılmıştır, benzer araştırma özelde çalışan öğretmenlerle veya başka meslek gruplarıyla yürütülebilir. Bu araştırmanın yetişkinlerle yapıldığı göz önüne alındığında ilgili araştırma farklı yaşam dönemindeki bireylerle (çocuklar, ergenler, genç yetişkinler ve yaşlılar) gerçekleştirilerek ilgili bireylerin travma sonrası büyüme, yaşamda anlam ve umut düzeyleri belirlenebilir. Depremden etkilenen bireylerle yapılan bu araştırma, farklı afet türlerini yaşamış bireylerle (göçük, sel, heyelan v.b), kronik rahatsızlığı olanlarla, dezavantajlı gruplarla, yas yaşayanlarla, terörden etkilenmiş bireylerle ve mültecilerle gerçekleştirilerek umut, yaşamda var olan anlam ve travma sonrası büyüme arasındaki ilişkiler incelenebilir. İlgili kavramlar bu araştırmadan farklı olarak nitel veya deneysel desende çalışılabilir veya kesitsel bir araştırma yerine çalışma boylamsal olarak gerçekleştirilebilir. Ayrıca travma sonrası büyüme ile psikolojik sağlamlık, mutluluk, iyimserlik, özgecilik, psikolojik iyi oluş gibi pozitif kavramlar birlikte ele alınabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda psikolojik danışmanlara şu öneriler sunulabilir:

Bu araştırma sonucunda yaşamda var olan anlamın ve umudun yüksekliğinin travma sonrası büyümeyi de yükselttiği görülmektedir. Travmatik olaylarla (deprem, sel, heyelan, göçük, terör v.b) ülkemiz sık sık karşılaşmaktadır. Bu nedenle psikolojik danışmanlar tarafından bireylerin umutlarının ve var olan yaşam anlamlarının yükseltilmesi, zorlu yaşantılara maruz kalma söz konusu olduğunda travma sonrası büyümeyi sağlayabilir. Öğretmenlerin hitap ettiği kitlenin genişliği dikkate alındığında öğretmenlerle yürütülecek koruyucu ve müdahale edici çalışmaların öğrencilerin ve velilerin de travma sonrası büyüme gerçekleştirmelerine katkıda bulunabilir. Bugünün öğretmenlerinin geçmişin öğrencileri olduğu düşünüldüğünde öğrencilere yönelik grup rehberliği ve psikoeğitim çalışmalarıyla öğrencilerin umut düzeyleri artırılabilir, yaşam anlamları yükseltilebilir bu sayede yaşanacak travmatik olaylarda bireyin büyüme gerçekleştirmesi sağlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından (12.01.2024 tarih ve 21321 sayı numarasıyla) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- AFAD. (2023). 06 Şubat 2023 Pazarcık-Elbistan (Kahramanmaraş) Mw: 7.7 – Mw: 7.6 Depremleri Raporu. 140 s.
https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmara%C5%9F%20Depremi%20%20Raporu_02.06.2023.pdf
- Affleck, G. ve Tennen, H. (1996). *Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. Journal of Personality, 64*(4), 899-922.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00948.x>
- Aras, N. Y., ve Topkaya, N. (2022). The roles of post-traumatic stress symptoms, resilience, and hope on post-traumatic growth in survivors of novel coronavirus disease (covid-19). *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 14*(1), 110-120. DOI: 10.18863/pgy.1078789
- Ayhan, Z. (2023). Yaşlı bireylerde umut/umutsuzluk durumunun yaşam anlamı ve öz yeterliklerine toplumsal bakış. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 12*(35), 625-650.
- Aykut, G. (2023). *Deprem ve Toplum Psikolojisi*. F. Çakı ve K. Canatan (Ed), *Deprem ve Toplum* (s. 77-95). Çizgi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Bal, K. H. (2023). *Suç mağduriyetinde travma sonrası büyümeyi açıklayıcı etmenler: onarıcı adalet çerçevesinden bir bakış*. (Yayın No. 828419) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başarıkan, R., ve Seki, T. (2023). Boşanma yaşantısı olan bireylerin yaşamda anlam ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile travma sonrası büyümeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(1), 258-269.
<https://doi.org/10.33206/mjss.1166664>
- Berktaş- Kılınç, Y. B. (2021). *Jinekolojik kanser tanısı olan kadınlarda travma sonrası büyüme ve yaşamın anlamı*. (Yayın No. 706089) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Burhanoglu, N. (2021). *The effect of posttraumatic cognitions on the posttraumatic stress and posttraumatic growth in covid-19 pandemic: the mediating role of hope and self-efficacy*. (Yayın No. 706089) [Master thesis, İzmir Ekonomi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Byra, S. (2016). Posttraumatic growth in people with traumatic long-term spinal cord injury: predictive role of basic hope and coping. *Spinal Cord, 54*, 478-482.
<https://doi.org/10.1038/sc.2015.177>
- Byra, S. (2018). Basic hope and posttraumatic growth in people with traumatic paraplegia—the mediating effect of acceptance of disability. *Spinal Cord, 57*(4), 301-307.
<https://doi.org/10.1038/s41393-018-0215-7>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Confino, D., Einav, M., ve Margalit, M. (2023). Post-traumatic growth: The roles of the sense of entitlement, gratitude and hope. *International Journal of Applied Positive Psychology, 8*, 453-465. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00102-9>

- Çağlar, A. (2023). *Pozitif psikoterapi temelli grupla psikolojik danışmanın travma sonrası büyüme, travma sonrası bilişsel yükleme ve umut üzerindeki etkisi*. (Yayın No. 692698) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çapkın, K. M. (2023). *Malul gazilerde travma sonrası büyümeyi yordayan faktörler: bir karma yöntem araştırması*. (Yayın No. 829057) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çebi, E. (2020). *The investigation of meaning in life in terms of self-construal, self-concept clarity and gratitude among university student*. (Yayın No. 632309) [Doctoral thesis, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- De Klerk, E. (2017). *Post traumatic growth, meaning in life and hope among emerging adults*. University of Johannesburg South Africa.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. (Yayın No. 265337) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirdağ, S., ve Kalafat, S. (2015). Meaning in Life Questionnaire (MLQ): The study of adaptation to Turkish, validity, and reliability. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-95. DOI: 10.17679/iuefd.16250801
- Di Corrado, D., Muzii, B., Magnano, P., Coco, M., La Paglia, R., ve Maldonato, N. M. (2022). The moderated mediating effect of hope, self-efficacy and resilience in the relationship between post-traumatic growth and mental health during the covid-19 pandemic. *In Healthcare* 10(6), 1091-1106. <https://doi.org/10.3390/healthcare10061091>
- Doğan M. (2013). Failure of structural (RC, masonry, bridge) to Van earthquake. *Engineering Failure Analysis*, 35, 489-498.
- Dursun, P., Saracli, S., ve Konuk, O. (2014). The roles of meaningful life and posttraumatic stress in posttraumatic growth in a sample of Turkish university student. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 702-706. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.454>
- Dursun, P., ve Söylemez, İ. (2020). Travma sonrası büyüme: Gözden geçirilmiş son model ile kapsamlı bir değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(1), 57-68.
- Ekşi, H., Okan, N., ve Mert, H. Ş. (2018). Kişisel anlam profili ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 157-168.
- Eksi, H., Okan, N., & Dinç, S. (2020). Are Early Period Maladaptive Schemas Effective in Adolescence? Their Effect on Parenting Styles and the Need for Social Approval. *World Journal of Education*, 10(6), 123-135.
- Ekşi, H., Şahin, Y., Akça Koca, D., Eminoğlu, Z., ve Ekşi, F. (2022). A bridge from will to authenticity: The role of meaning. *Curr Psychol* 42, 15090-15098. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02744-5>
- Elçi, Ö. (2021). *Predictive factors of posttraumatic stress and posttraumatic growth among the survivors of van, 2011, earthquakes' trauma*. (Yayın No. 660365) [Doctoral thesis, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Feldman, D. B. (2005). Seeing order in chaos: The associations of hope and belief with benefit finding. Unpublished manuscript.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

- Genç, H. (2021). *8.sınıf öğrencilerine yönelik grup rehberliği programının psikolojik iyi oluş ve umut düzeylerine etkisi: Çevrimiçi bir uygulama*. (Yayın No. 669884) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Heidarzadeh, M., Dadkhah, B., ve Gholchin, M. (2016). Post-traumatic growth, hope, and depression in elderly cancer patients. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(9), 455-461.
- Horwitz, A. V. (2018). *PTSD: A short history*. (1. Baskı). JHU Press,.
- Hullmann, S. E., Fedele, D. A., Molzon, E. S., Mayes, S., ve Mullins, L. L. (2014). Posttraumatic growth and hope in parents of children with cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 32(6), 696-707. <https://doi.org/10.1080/07347332.2014.955241>
- İnci, F., ve Boztepe, H. (2013). Post traumatic growth: if something not killing could be strengthened? *Journal of Psychiatric Nursing*, 4(2), 80-84.
- Joseph, S., ve Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, 9(3), 262-280.
- Kağan, M., Güleç, M., Boysan, M., ve Çavuş, H. (2012). Travma Sonrası Büyüme Envanteri'nin Türkçe Versiyonunun normal toplumda hiyerarşik faktör yapısı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(5), 617-624.
- Kalafatoğlu, Z. L. (2022). *Posttraumatic growth, posttraumatic stress, meaning in life, death anxiety, intolerance of uncertainty and loss in the midst of the Covid-19 pandemic*. (Yayın No. 754796) [Master thesis, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kardaş, F., ve Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-36. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.60>
- Kaya, Y., Yaşar, B. N., ve Arslan, S. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde travma sonrası büyüme ve hayatın anlamı arasındaki ilişki. *Gevher Nesibe Journal of Medical and Health Sciences*, 6(14), 97-104. <https://doi.org/10.46648/gnj.278>
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. (Yayın No. 205085) [Master thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuloğlu, E. N. (2023). *Lise öğrencilerinde umut ve dindarlık ilişkisi: Bartın imam hatip liseleri örneği*. (Yayın No. 826596) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3th ed.). Sage publications.
- Mostarac, I., ve Brajković, L. (2022). Life after facing cancer: Posttraumatic growth, meaning in life and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 29, 92-102. <https://doi.org/10.1007/s10880-021-09786-0>
- Okan, N., ve Şahin, Y. (2023). Mental Health During Crisis: Development and evaluation of the Post-disaster Spiritual Coping Scale in Turkey. *Journal of Religion and Health*, 63, 1609-1622. <https://doi.org/10.1007/s10943-023-01959-5>
- Sapancı, A., ve Bahtiyar, M. (2018). Adil dünya inancı, sürekli umut, pozitif ve negatif duygu durumu ve sosyal desteğin yaşamda anlamı yordama gücü. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1537-1549. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14075>

- Sarısoy, G. (2012). *Travma sonrası büyümenin derecesinin ve travma sonrası büyümeyi yordayan etkenlerin meme kanseri hastalarında incelenmesi*. (Yayın No. 308504) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203851319>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., ve Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Staats, S. ve Stassen, M. (1985). Hope: an affective cognition. *Social Indicators Research*, 17(3), 235-242.
- Steger, M. F., ve Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Wellbeing and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 103-115.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., ve Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Şahin, Y., & Okan, N. (2024). Development of a scale examining post-disaster coping motivations in turkey after the 6 February earthquake. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, e2031. <https://doi.org/10.1002/mpr.2031>
- Tarhan, S., ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tedeschi, R. G., ve Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-472. <https://doi.org/10.1002/jts.2490090305>
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Tedeschi, R. G. ve Moore, B. A. (2016). *The posttraumatic growth workbook: Coming through trauma wiser, stronger, and more resilient*. New Harbinger Publications.
- Terzioğlu, C., Ayhan, F. ve Kamışlı, S. (2022). COVID-19 kliniklerinde çalışan sağlık personelinin umutsuzluk, depresyon ve travma sonrası büyüme durumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1419-1427. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1000897>
- Tosun, F. (2023). *Suriyelilerde travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve din*. (Yayın No. 818298) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türkeli, A., Karagöz, N. T., ve Alpay, E. H. (2023). Depreme maruz kalmış kişiler arasında travma sonrası büyüme envanteri kısa formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 600-611. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1324799>
- Umer, M., ve Elliot, D. L. (2021). Being hopeful: Exploring the dynamics of post-traumatic growth and hope in refugees. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 953-975. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez002>

- Uysal, C. (2023). *Son 5 yılda yas yaşamış bireylerde travma sonrası büyüme, bağlanma ve yaşamda anlam*. (Yayın No. 790266) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vaksalla, A., ve Hashimah, I. (2015). How hope, personal growth initiative and meaning in life predict work engagement among nurses in Malaysia private hospitals. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(2), 321-378.
- Wang, J., She, Y., Wang, M., Zhang, Y., Lin, Y., ve Zhu, X. (2020). Relationships among hope, meaning in life, and post-traumatic growth in patients with chronic obstructive pulmonary disease: A cross-sectional study. *Journal of Advanced Nursing*, 77(1), 244–254. <https://doi.org/10.1111/jan.14605>
- Yalçın, Ç. P. S. (2022). *Üniversite öğrencilerinde internet ve sosyal medya bağımlılığı ile çocukluk çağı travmaları, siber dissosiyasyon ve travma sonrası büyüme arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayın No. 783656) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İletişim/Correspondence

Hulusi GENÇ, Psikolojik Danışman, hugenc44@gmail.com

Mehmet DEMİRDAĞ, Öğretmen, mhmtmdmrhn44@hotmail.com

Yahya ŞAHİN, Dr. Öğr. Üyesi, yahyasahin44@gmail.com

Ebubekir ŞAHİN, Öğretmen, ebubekirsahin44@hotmail.com

The Effectiveness of Self-Management Strategies in Teaching Vocational Skills to Individuals with Intellectual Disabilities

Seda Nur AKIN KAYA, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-6705-958X
Esra ORUM ÇATTIK, Eskişehir Osmangazi University, ORCID ID: 0000-0002-9080-3311

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of the instructional package in which self-monitoring and self-reinforcement strategies were used together in teaching vocational skills to individuals with intellectual disability (ID). In this study, which aims to examine the effect of self-monitoring and self-reinforcement strategies on the realization of vocational skills for individuals with intellectual disabilities (I/DD), the multiple probe model with between-participants probe trial was used as one of the single-subject research models. The study was conducted with three adolescents between the ages of 16 and 18 with a mild level of intellectual disability. All participants performed the vocational skill taught independently using self-monitoring and self-reinforcement strategies. In the follow-up sessions conducted one, three, and five weeks after the instruction was completed, it was observed that all participants maintained occupational skills. All participants generalized the vocational skills taught to them using different environments and different tools. Social validity data were collected from individuals, parents, and teachers before and after the intervention. The study results showed that using self-monitoring and self-reinforcement strategies was effective in acquiring and maintaining vocational skills. Individuals could generalize the target skills to different settings tools and materials. Participants, parents, and teachers expressed positive opinions about using self-monitoring and self-reinforcement strategies in teaching vocational skills. Based on the results of the study, vocational teachers were recommended to use self-monitoring and self-reinforcement strategies in teaching vocational skills.

Keywords: *Intellectual Disability, Vocational Skills, Self-monitoring, Self-reinforcement.*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 239-260
DOI
10.17679/inuefd.1540905

Article Type
Research Article

Received
30.08.2024

Accepted
02.12.2024

Suggested Citation

Akin Kaya, S. N. ve Orum Çattık, E. (2025). The effectiveness of self-management strategies in teaching vocational skills to individuals with intellectual disabilities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 239-260. DOI: 10.17679/inuefd.1540905

This article is derived from a master's thesis accepted by Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences in July 2024. This study was presented as an oral presentation at the 34th National Special Education Congress.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Employment is the most fundamental human right and one of the most critical steps of independent living. The place of work in social life is important because work is to produce a product as a result of the use of physical and mental activities. In addition, an individual needs to work to have a qualified life. Like every individual, individuals with intellectual disabilities (I/DD) need to be employed to develop social relationships within society, integrate with society, and become an active member of the society they live in without being dependent on their immediate environment. For this reason, one of the things that can be done to bring individuals with intellectual disabilities into society is to ensure that they receive qualified vocational training and become employed.

Purpose

The study aimed to examine the effectiveness of self-monitoring and self-reinforcement strategies in acquiring vocational skills with individuals with I/DD to reduce the limitations mentioned above and expand the national literature. It also aimed to determine the opinions of the participants with I/DD, their parents, and field education vocational teachers before and after the implementation.

Method

The study used a single-subject research model of multiple probes with inter-participant probes. Three individuals aged 16-18 with intellectual disability, their parents, and teachers participated in the study. In the study, the first participant was taught the skill of photocopying, the second participant was taught the skill of sorting documents, and the third participant was taught the skill of sending e-mails. The implementation phase of the study was carried out in the library and photocopying office of the school attended by individuals with I/DD. Efficacy, reliability, and social validity findings were collected. Effectiveness findings were collected from participants with I/DD; social validity findings were collected from parents and teachers.

Findings

All participants performed the vocational skills taught to them independently using self-monitoring and self-reinforcement strategies. In the follow-up sessions conducted one, three, and five weeks after the instruction was completed, it was observed that all participants maintained vocational skills. All participants generalized the vocational skills taught to them using different environments and different tools. Social validity data were collected from individuals, parents, and teachers before and after the intervention. The results of the study showed that using self-monitoring and self-reinforcement strategies was effective in acquiring and maintaining vocational skills. Individuals could generalize the target skills to different settings, tools, and materials. Participants, parents, and teachers expressed positive opinions about using self-monitoring and self-reinforcement strategies in teaching vocational skills.

Discussion & Conclusion

All of the individuals with SD could independently perform the vocational skills targeted for them. This finding is consistent with similar studies in the literature where self-management strategies were used in teaching different skills. In the current study, follow-up data were collected one, three, and five weeks after the instruction was completed. It is thought that it is important that all participants with ID were able to maintain their ability to independently perform complex and multi-step professional skills long after the teaching sessions were completed. The present study is similar to the findings of other studies in which more than one self-management strategy was used together. In addition, the current study is among the studies in which self-management strategies were used and follow-up data were collected for the longest period. When the generalization findings of the study were examined, it was seen that

the participants who were SD participants realized the skills they learned by using different environments and different tools and materials. This finding of the study is consistent with the generalization findings of the studies conducted using self-management strategies. Although it is seen that social validity data were collected in one of the similar studies, in recent years, there are opinions that it would be appropriate to collect social validity data before the research to better determine the effectiveness of the research. In this study, data were collected from the participants both before and after the implementation. It is thought that this situation is important in terms of seeing the effect of the implementation in a better way and these findings are one of the unique and strong aspects of the research. In addition, social validity data regarding the implementation were collected from the participants with I/DD who were directly involved in the implementation, their parents, and teachers who received vocational training. It is thought that collecting data from more than one group creates awareness about both self-management strategies and the teaching of vocational skills for the target audience to see the effect of the intervention. When the social validity findings of the study are analyzed, it can be said that the opinions of all groups changed positively after the implementation compared to the pre-implementation period. The social validity findings of the study are similar to the studies conducted using self-management strategies in the literature.

Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği

Seda Nur AKIN KAYA, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-6705-958X

Esra ORUM ÇATTIK, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9080-3311

Öz

Araştırmada zihin yetersizliği (ZY) olan bireylere mesleki becerilerin kazandırılması üzerinde kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin birlikte kullanılmasının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden birisi olan katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma hafif düzey ZY tanısına sahip 16-18 yaş aralığındaki üç erkek birey ile gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar kendilerine öğretimi gerçekleştirilen mesleki beceriyi kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanarak bağımsız şekilde gerçekleştirmiştir. Öğretim tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta tüm katılımcıların mesleki becerileri sürdürdüğü görülmüştür. Tüm katılımcılar kendilerine öğretimi gerçekleştirilen mesleki beceriyi farklı ortam ve farklı araç gereçler kullanarak genellemiştir. Bireylerden, ebeveynlerden ve öğretmenlerden uygulama öncesi ve uygulama sonrası sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları ZY olan bireylerin kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanmalarının mesleki becerileri kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bireyler hedeflenen becerileri genelleyebilmişlerdir. Katılımcılar, ebeveynler ve öğretmenler mesleki becerilerin öğretiminde kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin kullanımına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak meslek öğretmenlerine mesleki becerilerin öğretiminde kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Yetersizliği, Mesleki Beceriler, Kendini İzleme, Kendini Pekiştirme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 239-260

DOI
10.17679/inuefd.1540905

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
30.08.2024

Kabul Tarihi
02.12.2024

Önerilen Atıf

Akın-Kaya, S. N. & Orum-Çattık, E.. (2025). Zihin yetersizliği olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiği, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 239-260. DOI: 10.17679/inuefd.1540905

Bu makale Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2024 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışma, 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

İstihdam hem en temel insan hakkı hem de bağımsız yaşamın en önemli adımlarından birisidir (Uluyol, 2023). Toplumsal yaşam içerisinde çalışmanın yeri önemlidir; zira çalışmak bedensel ve zihinsel aktivitelerin kullanılması sonucunda ortaya bir ürün koymaktır (Ünal, 2003). Buna ek olarak bireyin yaşam kalitesinin artması için çalışmaya gereksinimi vardır (Yılmaz, 2001). Her birey gibi zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireylerin de toplum içerisinde sosyal ilişkiler geliştirebilmeleri, toplum ile bütünleşmeleri ve yakın çevrelerine bağımlı olmadan yaşadıkları toplumun aktif bir üyesi olabilmeleri için istihdam edilmeleri gerekmektedir (Kelley & Coco, 2015). Bu nedenle ZY olan bireyleri topluma kazandırmak için yapılabileceklerden birisi onların nitelikli bir mesleki eğitim almalarını ve istihdam olmalarını sağlamaktır (Coşgun-Başar, 2010; Özdemir, 2008).

Türkiye Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2023 yılında hazırladığı 'Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni' verilerine göre Türkiye'de toplam 2.511.950 kişi herhangi bir yetersizliğe sahiptir. Bu bireylerin %17,07'si ZY tanısına sahiptir. Yetersizliği olan bireylerin nüfusunun yaş dağılımına bakıldığında 15-64 yaş aralığında bulunan bireylerin sayısı 1.707.578'dir. Buna göre yetersizliği olan bireylerin nüfusunun %67,97'si çalışan ve üreten yaş grubu olan 15-64 yaş aralığında bulunan bireylerden oluşmaktadır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü [EYHGM], 2023). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2013 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre ise yetersizliği olan bireylerin nüfusunun sadece %22,1'nin istihdam olarak iş gücüne kazandırıldığı görülmektedir (TÜİK, 2013). Buna göre yetersizliği olan her beş bireyden sadece birisi istihdam edilebilmektedir (Aköğretmen, 2023). Aynı veriler ZY olan bireylerin diğer yetersizlik türlerine göre %5.8 ile en az istihdam oranlarından birisine sahip olduğunu da göstermektedir (TÜİK, 2013). Bu sonuçlar ZY olan bireylerin istihdam edilebilmeleri daha geniş kapsamlı ve nitelikli bir mesleki eğitim almaları gerektiğini düşündürmektedir.

Kendini yönetme (self-management) "bireyin davranışlarının istendik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değiştirme tekniklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanması" biçiminde tanımlanmaktadır (Vauth vd., 2005). Kendini yönetme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde büyük öneme sahiptir (Field & Hoffman, 2002). Kendini yönetme bağımsızlık, kendini savunma, özerklik, öz-yeterlilik, içsel motivasyon, kişisel özellikler ve kendini kontrol etme gibi pek çok değişkenle yakından ilişkilidir (Glago vd., 2009). Kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme şeklinde beş stratejiden oluşan kendini yönetme (Yücesoy-Özkan, 2007), birçok araştırmada özel gereksinimli bireylere pek çok beceri ve/veya davranışın kazandırılmasında etkili bir biçimde kullanılan kanıta dayalı bir uygulamadır (Loftin vd., 2008; Moore vd., 2013).

Uluslararası alan yazın incelendiğinde yetersizliği olan bireylere kendini yönetme stratejileri mesleki becerilerin kazandırılmasında (Ganz & Sigafoos, 2005), akademik performansın artırılmasında (Reid ve Lienemann, 2006), problem davranışların azaltılmasında (Hoff & Ervin, 2013), sınıf-içi becerilerin öğretiminde (Beckman vd., 2019; Shogren vd., 2011), iletişim becerilerin artırılmasında (Newman & Ten-Eyck, 2005), günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında (Lee vd., 2018), fiziksel etkinliklerin artırılmasında (Todd & Reid, 2006) kullanılmış ve etkili olduğu görülmüştür. Ulusal alan yazında kendini yönetmenin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde; sınıf içi becerilerin artırılmasında (Gönen, 2023; Sayar, 2020), akademik becerilerin artırılmasında (Töret vd., 2015; Tufan & Aykut, 2018), dikkat becerilerinin artırılmasında (Sosun-Haytabay, 2011), sosyal becerilerin artırılmasında (Avcıoğlu, 2012), mesleki becerilerin artırılması gibi çeşitli becerilerin öğretiminde (Dağseven-Emecen vd., 2019; Gevşek, 2016) kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir.

Ulusal alan yazında ZY olan bireylere çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak mesleki becerilerin öğretildiği bazı araştırmalar yer almaktadır (Bahçalı, 2016; Leblebici, 2012). Bu araştırmalarda eş zamanlı ipucuyla öğretim (ör., Çankaya & Eratay, 2011; Leblebici, 2012), video

model yöntemi (Ulugöl & Eratay, 2020), teknoloji destekli öğretim (Bahçalı, 2016) gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan yöntemlerin ZY olan bireylere mesleki becerileri kazandırmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. Buna karşın ZY olan bireylerin mesleki becerileri gerçekleştirirken iş ortamına uygun biçimde davranabilmeleri, olası sorunları çözebilmeleri, işe uyum sağlamaları ve sürdürülebilir biçimde istihdam edilebilmeleri için kendi davranışlarını yönetmeye gereksinimleri bulunmaktadır (Gönülaçan, 2016). ZY olan bireylerin istihdamına ilişkin yapılan bir araştırmada bireylerin kendilerinden, ailelerinden, okul yönetiminden, öğretmenlerden ve işverenlerden görüşler alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bireylerin kendi ilgi, yetenek ve güçlü, zayıf yönlerinin farkında olmamaları nedeniyle performanslarına uygun ortamlarda istihdam edilemedikleri, işle ilgili görevleri yerine getirme sırasında aksaklıklar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Öztürk, 2023). Birey kendini yönetme becerilerini sergilediğinde kendi yaşamını istekleri dahilinde sürdürmekte (Wehmeyer vd., 2003) ve yaşam kalitesi artmaktadır (Wehmeyer & Schwartz, 1998). ZY olan bireyler kendini yönetme becerisini kazandıklarında okul ve okul sonrası olumlu çıktılar elde etmekte, bağımsız yaşama geçiş sürecini daha kolay atlattıkları (Wehmeyer, 2007).

Araştırmalar ZY olan bireylerin nitelikli eğitim alabilmelerinin kanıta dayalı uygulamaların kullanılmasıyla mümkün olacağını belirtmektedir. Mesleki eğitim için de aynı durum geçerlidir. Bu nedenle erken çocukluk ve ilköğretim döneminin yanı sıra bağımsız yaşama geçiş yapılan ortaöğretim döneminde de kanıta dayalı uygulamalar kullanılarak nitelikli bir öğretim sunulması önemlidir (Taconet et al., 2024). ABD Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center [NPDC]), 2014 yılında yayınlamış olduğu raporda merkezin kendisi tarafından geliştirilmiş olan ölçütü karşılayan kendini yönetme stratejilerini kanıta dayalı uygulamalar arasına almıştır. (Sam & Team, 2016). Kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırma konuları arasında mesleki becerilerde yer almaktadır. Kendini yönetme stratejileri kullanılarak ZY olan bireylerle gerçekleştirilen araştırmalarda öğretilen mesleki beceriler incelendiğinde yemek pişirme (Dağseven-Emecen vd., 2019; Gevşek, 2016) mesleki beceriyi tamamlama ve yardım isteme (Ganz & Sigafos, 2005) gibi sınırlı sayıda mesleki becerilerinin çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle alan yazında mesleki becerilerin kendini yönetme stratejileri kullanılarak kazandırılmasına ilişkin araştırmaların sayısının artırılmasına gereksinim bulunmaktadır. Kendini yönetme stratejileri, akademik başarının artırılmasında (Küçüközyiğit, 2014; Sert, 2019), okulda uygun davranışların artırılmasında (Sayar, 2020), sosyal becerilerin öğretiminde (Çelik, 2010) ve öğrenilmiş davranışlarda kalıcılığın ve genellemenin sağlanmasında kullanılmış ve etkili bulunmuştur (Lee vd., 2007; Yücesoy-Özkan, 2007).

Daha önce de bahsedildiği gibi ülkemizde özel eğitim ortamlarında kendini yönetme stratejileri kullanılarak yapılan araştırmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalardaki katılımcı yaşları incelendiğinde ilköğretim grubu olan 7-14 yaş aralığında gerçekleştirilen araştırma sayısının (Dağseven-Emecen vd., 2019; Küçüközyiğit, 2014; Töret vd., 2015; Tufan & Aykut, 2018) ortaöğretim yaş grubu olan 15-18 yaş aralığında katılımcı sayısı olan araştırma sayısından (ör. Çaka, 2021; Çay, 2022) daha fazla olduğu görülmektedir.

Mesleki becerilerin öğretimi ZY olan bireylerin iş yaşamına katılmasının önündeki en önemli engellerden birinin kalkmasına yardımcı olmaktadır (Aköğretmen, 2023). Bununla birlikte bu becerilerin iş ortamında sergilenmesi sırasında kendini yönetmenin doğasında yer alan işle ilgili görevleri yerine getirme sırasında aksaklıkları giderme, süreçte kendisini izleme ve bir başkasının desteği olmaksızın kendini pekiştirme gibi stratejileri kullanma gibi bir çok davranışın sergilenmesi gerekmektedir. Bu nedenle kendini yönetme stratejilerinin mesleki becerilerin kazandırılması sırasında uzun vadeli olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Türkiye’de mesleki eğitim programlarının iyileştirilmesi noktasında hala birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları azaltmanın bir yolu yetersizliği olan bireylerin aldığı mesleki eğitimin niteliğini arttırmak ve bu eğitimin istihdam ortamlarında sürdürülebilirliği arttırması için kanıta dayalı uygulamaları eğitim ortamlarında daha yaygın olarak kullanmak olabilir. Bu bağlamda mesleki

becerilerin öğretiminde uygulamacılara yol gösterici araştırma sayısını arttırmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda bu çalışmada ZY olan bireylere mesleki becerilerin kazandırılmasında yukarıda sözü edilen sınırlılıkları azaltmak ve ulusal alan yazını genişletmek amacıyla kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca ZY olan katılımcılar, ebeveynleri ve alan eğitimi meslek öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1.Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin birlikte kullanılması ZY olan bireylerin mesleki becerileri kazanmalarında, sürdürmelerinde ve genellemelerinde etkili midir?

2.ZY olan bireylerin kendilerinin, ebeveynlerinin ve meslek eğitimi aldıkları alan öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Mevcut çalışmada ZY olan bireylere kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanarak mesleki becerilerin gerçekleştirilmesinin üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Model kolay uygulanabilirliği, yapılan uygulama sayısının daha fazla olması ile birlikte öğretime daha fazla benzemesi ve dış geçerliği yüksek olması gibi nedenlerle tercih edilmiştir (Gast ve Ledford, 2014).

2.2. Katılımcılar

Araştırmada 15-18 yaş aralığında hafif düzey ZY tanısı olan birisi pilot uygulamada yer almak üzere toplam dört birey, bu bireylerin ebeveynleri ve meslek eğitimi alan öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. ZY olan bireylerden beklenen önkoşul özellikler (a) araştırmaya katılmaya gönüllü olma, (b) tam teşekküllü bir hastaneden alınmış ZY tanısı olduğuna dair raporu olma (c) el ve göz koordinasyon becerilerine sahip olma, (d) çalışmaya 15 dakika dikkatini veriyor olma, (d) okuma ve yazma becerilerine sahip olma (e) sözel yönergeleri yerine getirme şeklindedir. Sözü edilen ön koşul becerileri değerlendirmek amacıyla "Ön koşul Değerlendirme Formu" hazırlanmış ve bu ön koşul becerilere sahip dört ZY olan birey belirlenmiştir. Çalışmaya katılan tüm katılımcılara bir kod isim verilmiştir. Araştırmanın ebeveyn ve öğretmen katılımcılarına da benzer biçimde araştırma amacı, uygulama süreci ve çalışmada elde edilmesi öngörülen sonuçlar açıklanmıştır. Ebeveyn ve öğretmen katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden "Araştırma Gönüllü Katılım Formu" nu imzalamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan meslek öğretmenleri bilişim teknolojileri alanında uzmanlığı bulunan kişilerdir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

ZY olan birey, Ebeveyn ve Öğretmen Katılımcıların Demografik Özellikleri

ZY olan Katılımcılar			Ebeveyn Katılımcılar			Öğretmen Katılımcılar		
Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Kod isim	Yaş	Cinsiyet
Ahmet	16	Erkek	E1	43	K	Ö1	32	Erkek
Deniz	18	Erkek	E2	44	E	Ö2	36	Kadın
Tarık	17	Erkek	E3	36	K	Ö3	38	Kadın

2.3. Ortam ve Araç-gereçler

Araştırma ZY olan katılımcıların devam ettikleri özel eğitim meslek okulunun fotokopi odası ve kütüphanesi olmak üzere iki farklı ortamda yürütülmüştür. ZY olan katılımcılarla e-posta gönderme ve fotokopi çekme becerileri fotokopi odasında; evrak tasnifleme becerisi kütüphanede çalışılmıştır. Başlama düzeyi ve izleme oturumları uygulamanın gerçekleştirildiği ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ahmet ile kütüphanede Deniz ve Tarık ile fotokopi odasında uygulama yapılmıştır. Ahmet ile uygulama yapılan kütüphanenin giriş kapısının karşısında bir adet pencere, bilgisayarın ve kitap kayıt defterinin olduğu masa bulunmaktadır. Giriş kapısının sağ tarafında kalan duvar boyunca kitapların yer aldığı kitaplıklar bulunmaktadır. Giriş kapısının solunda bulunan duvarda ise Atatürk köşesi yer almaktadır. Deniz ve Tarık ile uygulamanın yapıldığı yer okulun fotokopi odasıdır. Giriş kapısının hemen karşısında bir masa ve masanın üzerinde masaüstü bilgisayar bulunmaktadır. Ayrıca masanın bulunduğu duvarda bir adet pencere bulunmaktadır. Giriş kapısının sağ tarafında fotokopi makinesinin bulunduğu bir masa bulunmaktadır. Oda da bir adet bilgisayar sandalyesi bulunmaktadır. Genelleme oturumları okulda bulunan öğretmenler odasında, bilişim teknolojileri atölyesinde ve okul yolunda bulunan kırtasiyede gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğretimi yapılan tüm hedef becerilerde cep telefonu, zil, kurşun kalem, tripod, video kamera, gülen yüz yapıştırıcıları, kronometre, “Kendini İzleme ve Kendini Pekiştirme Kontrol Listesi” ve “Öğrenci Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Fotokopi çekme becerisinin öğretiminde bu araç gereçlere ek olarak fotokopi makinesi, evrak kutusu, etkinlik kağıtları, “Fotokopi Çekme Becerisi Kontrol Listesi” kullanılmıştır. E-posta gönderme becerisinin öğretimi için bu araçlara ek olarak masaüstü bilgisayar, “E-posta Gönderme Becerisi Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Evrak tasnifleme becerisinin öğretimi için ise Şeffaf dosya, evrak klasörü, okul not çizelgeleri, “Evrak Tasnifleme Becerisi Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Genelleme oturumlarında ise öğretim oturumları gerçekleştirilirken kullanılan okul fotokopi makinesinin dışında kırtasiyede bulunan fotokopi makinesi kullanılmıştır. Evrak tasnifleme becerisinin genelleme oturumları için kullanılan araç-gereç ders kategorilerine göre verilmiş olan ve üzerinde tarih bulunan ders etkinlik sayfalarıdır. E-posta gönderme için android işletim sistemi bulunan akıllı telefon kullanılmıştır.

2.4. Bağımlı-Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni ZY olan üç katılımcının mesleki becerileri (e-posta gönderme, fotokopi çekme, evrak tasnifleme) doğru gerçekleştirme düzeyleridir. Beceriler analiz edildikten hemen sonra birbirinden bağımsız ve benzer zorluk düzeyinde olduklarını belirlemek amacıyla mantıksal analiz yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan araştırma deseni gereğince çalışılan becerilerin birbirini etkilemeyecek düzeyde olması amaçlanmıştır. Katılımcıların üçü de bilişim teknolojileri alanında mesleki eğitim almaktadır. Bu nedenle uygulama için sırasıyla fotokopi çekme, e-posta gönderme, evrak tasnifleme becerileri belirlenmiştir. Araştırmada kendini izleme ve kendini pekiştirme, katılımcıların mesleki becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin belirlenmesi, kendini kaydetmesi ve kendini pekiştirmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni kendini yönetme stratejileri içerisinde yer alan kendini izleme ve kendini pekiştirmenin birlikte kullanılmasıdır. Araştırma kapsamında ZY olan bireylere fotokopi çekme, e-posta gönderme ve evrak tasnifleme becerilerinin öğretimi kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini birlikte kullanılmasının etkisi incelenmiştir. Agran ve meslektaşları (2003) tarafından kendini izlemeyi hedef davranışın gözlenmesi ve hedef davranışın yapılp yapılmadığının kaydedilmesi olarak tanımlanmıştır. Agran ve meslektaşları (2003) tarafından geliştirilmiş olan kendini izleme öğretim basamaklarının temel alındığı bu çalışmada, öğretim basamaklarında uyarlamalar yapılmıştır. Aşağıda bağımsız değişkenin uygulanış aşamaları ve deney süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.5. Deney Süreci

Araştırmada deney süreci, pilot uygulama, başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Deney süreci boyunca uygulama öncesinde ortam hazırlığı yapılmış, tüm oturumlar video kamera ile kaydedilmiştir.

2.5.1. Pilot Uygulama Oturumları

Araştırmanın uygulanması sürecinde oluşabilecek olası aksaklıkların önceden belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması için uygulama başlatılmadan önce pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması, uygulamaya katılım gösteren ZY olan bireylerle benzer özellik gösteren bir erkek bireyle yapılmıştır. İlk pilot uygulama oturumu sonunda araştırmanın uygulanmasında bir sorun olmadığı belirlenmiş ve uygulamaya başlanmıştır.

2.5.2. Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında ZY olan katılımcıların mesleki beceriyi gerçekleştirme düzeyine ilişkin veriler toplanmıştır. Çalışma ortamı becerilerin gerçekleştirilmesi için gerekli araç-gereçlerin yer alacağı şekilde hazırlanarak katılımcıyla birlikte ortama gelinmiştir. Katılımcıya çalışma yapılacağı açıklanmış ve dikkati çekilmiştir (Şimdi ... yapacağız. Çalışmak için hazır mısınız?). Daha sonra hedef beceriye uygun olarak yönerge verilmiştir (Bu belgenin fotokopisini çeker misin?/ Bu belgeyi bu adrese e-posta ile gönderir misin?/ Bu evrakları tasnifler misin?) yönergesi verilmiştir. Yönerge verildikten sonra ilk beceri basamağının gerçekleştirilmesi için 5 saniye beklenmiştir. Elde edilen başlama düzeyi verileri her beceriye uygun olarak "Fotokopi Çekme/E-Posta gönderme/Evrak Tasnifleme Becerisi Veri Kayıt Formu"na kaydedilmiştir. Katılımcı basamağı doğru gerçekleştirildiğinde (+) işaretlenmiştir. Gerçekleştirilemeyen beceri basamağı için "Veri Kayıt Formu" na (-) işaretlenmiştir ve oturum sonlandırılmıştır. Tüm katılımcılarla kullanılan desene uygun olarak kararlı veri toplandıktan sonra oturumlar sonlandırılmıştır.

2.5.3. Öğretim Oturumları

Başlama düzeyi oturumu sona erdikten sonra araştırmacı ilk katılımcıyla öğretim oturumlarına başlamıştır. Katılımcıyla önce kısa bir sohbet başlatmış ve öğretim sırasında uyulması gereken kurallardan bahsedilmiştir. Daha sonra kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin adımları uygulanmaya başlamıştır. Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin öğretiminde Agran ve meslektaşları (2003), geliştirdikleri 10 adımda kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri uygulama süreci uyarlanarak öğretim gerçekleştirilmiştir.

Adım 1 Hedef davranışı tanımla: Araştırmacı hedef becerinin nasıl yapılacağını betimlemiş ve beceriyi katılımcıya model olarak göstermiştir. Ayrıca beceri gerçekleştirilirken dikkat edilmesi ve özen gösterilmesi gereken noktaları belirtmiştir.

Adım 2: Hedef davranışların yararlarını tartış: Araştırmacı, bu adımda beceriyi doğru bir şekilde gerçekleştirmenin yararlarını katılımcı ile soru cevap şeklinde tartışmıştır

Adım 3 Hedef davranışın uygun olan ve olmayan örneklerini göster ve uygulama yaptır: Araştırmacı, beceri basamaklarının uygun ve olmayan örneklerini göstermiş, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamaları kullanılacak katılımcıya uygulama yaptırmıştır.

Adım 4 Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinde kullanılacak materyalleri tanıtır ve kendini izleme ve pekiştirmenin yararlarını tartış: Araştırmacı kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin yararlarından bahsederek ve kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin materyallerini tanıtmıştır.

Adım 5 Hedef davranışı kazanma sürecinde kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanmayı öğret: Araştırmacı, kendini izleme ve kendini pekiştirmenin tüm basamaklarını betimleyerek öğrencilere model olmuştur.

Adım 6 Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini uygulat: Bu aşamada araştırmacı model olma aşamasında gerçekleştirdiği beceriyi ve kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin kullanımını katılımcının gerçekleştirmesini istemiştir. Katılımcıya ihtiyaç duyduğu yerde “Şimdi ne yapıyorduk?” gibi hatırlatmalar içeren sözel ipuçları kullanmıştır.

Adım 7 Gerçek durumlarda bağımsız uygulama fırsatını sağla ve değerlendirme yap: Araştırmacı, model olma, rehberli uygulamaların ardından katılımcının kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini uygulamada zil ve kronometre olmadan performansını görmek istediğini belirtmiş, kullanılan bu araç gereçler olmadan da becerinin doğru şekilde yapılabileceğini söylemiştir.

2.5.4. Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları, ZY olan bireylerin her biri için hedeflenen mesleki beceriyi ne düzeyde öğrendiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bireyler ile birinci öğretim oturumu hariç diğer tüm öğretim oturumlarının hemen öncesinde günlük yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlük yoklama oturumlarında başlama düzeyi oturumlarında izlediği sürecin aynısını gerçekleştirmiştir.

2.5.5. İzleme ve Genelleme Oturumları

Araştırmacı, izleme oturumlarını her bir katılımcının kendisi için hedeflenen beceriyi hangi düzeyde sürdürdüğünü belirlemek için gerçekleştirmiştir. İzleme oturumu verileri, öğretim oturumlarının sonlandırılmasından sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda ZY olan katılımcıların öğrendikleri mesleki becerileri gerçekleştirme düzeyini değerlendirmiştir. İzleme oturumlarında yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacının her beceri için hazırlanan “Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu”na kaydedilmiştir.

Araştırmada tüm hedef beceriler için genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Fotokopi çekme becerisi için farklı bir ortam olan kırtasiyede bulunan farklı bir fotokopi makinesi kullanılarak hem ortam hem de araç-gereç genellemesi gerçekleştirilmiştir. E-posta gönderme becerisi için öğretmenler odasında akıllı telefon üzerinden bir e-posta uygulaması kullanılarak farklı bir e-posta adresinden e-posta gönderilmiş ve araç-gereç genellemesi gerçekleştirilmiştir. Evrak tasnifleme becerisi için farklı bir bireye ait olan evraklarının öğretmenler odasında evrak tasniflemesi yapılmış hem ortam hem de araç-gereç genellemesi gerçekleştirilmiştir. Öğretim ve yoklama oturumları sırasında kendiliğinden gelişen ve önlenemeyen bazı değişkenler ortaya çıkmıştır. Örneğin e-posta gönderme becerisi gerçekleştirilirken internette yavaşlama gerçekleşmiş bu nedenle e-posta gönderim süresi uzamıştır ya da fotokopi makinesinde arıza gerçekleşmiş makinenin içine kağıt sıkışması gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Öğretim sırasında meydana gelen bu değişkenler ZY olan bireyler için öğretim içi genelleme özelliği göstermiş ve katılımcıların olağan dışı durumlara kendilerinin duruma göre kendilerini uyarlamalarını sağlamıştır. Genelleme ön test oturumları başlama düzeyi verileri toplandıktan hemen sonra; son test genelleme oturumları ise öğretim tamamlandıktan sonra gerçekleşmiştir. Genelleme oturumlarında yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenmiştir. Elde edilen genelleme verileri “Yoklama, Öğretim, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu” nda ön-test/son-test genelleme sütununa kaydedilmiştir. İzleme ve genelleme verileri çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir.

2.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

2.6.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı etkililik verileri her hedef beceri için hazırlanan beceri analizlerinden oluşan “Öğretim, İzleme ve Genelleme Veri Kayıt Formları” kullanılarak toplanmıştır. Veriler birinci öğretim oturumu hariç her öğretim oturumundan önce gerçekleştirilen günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumları ve öğretim oturumları sonrası gerçekleştirilen genelleme oturumları ile öğretim sona erdikten bir süre sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında toplanmıştır. Her beceriye ilişkin veriler beceri analizi kayıt tekniği ile doğru tepki yüzdeleri $[(\text{doğru gerçekleştirilen basamak sayısı} / \text{tüm basamak sayısı}) \times 100]$ hesaplanmıştır. Veriler çizgi grafiğine yansıtılmıştır.

2.6.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Sosyal geçerlilik verileri, araştırmada kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanarak mesleki beceri öğretimi yapılan ZY olan üç bireylerin kendisinden, ebeveynlerinden ve araştırmacının yapıldığı okulda bulunan alan eğitim öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler her katılımcı grubu için uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümünü birinci araştırmacı gerçekleştirmiştir. Hedef kitleden toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

2.6.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verileri olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda öğretmen olarak görev yapan bağımsız bir gözlemci güvenirlilik verilerini toplamıştır. Verilerin toplanması öncesinde gözlemci kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, hedef beceriler için gerçekleştirilen her evrenin (başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme) en az %30’undan toplanmıştır. Gözlemci elde ettiği verileri her beceri için hazırlanan veri kayıt formuna kaydetmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi için $[(\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır (Gast & Ledford, 2014). Tablo 2.2’de gözlemciler arası güvenirlilik verileri yer almaktadır.

Tablo 2.

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme	Genel Ortalama
Deniz	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Ahmet	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Tarık	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Uygulama güvenirliliği verileri araştırmacının tüm oturumlarının doğru şekilde uygulandığını doğrulama amacıyla toplanmıştır. Bu amaçla her evre için uygulama güvenirliliği formları hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri $[(\text{gözlenen uygulamacı davranışı} / \text{planlanan uygulamacı davranışı}) \times 100]$ formülü ile analiz edilmiştir (Gast & Ledford, 2014). Tablo 2.3’te uygulama güvenirliliği verileri yer almaktadır.

Tablo 3.*Uygulama güvenilirliği verileri*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme	Genel Ortalama
Deniz	%100	%97	%95	%100	%100	%98,4
Ahmet	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Tarık	%100	%100	%100	%100	%100	%100

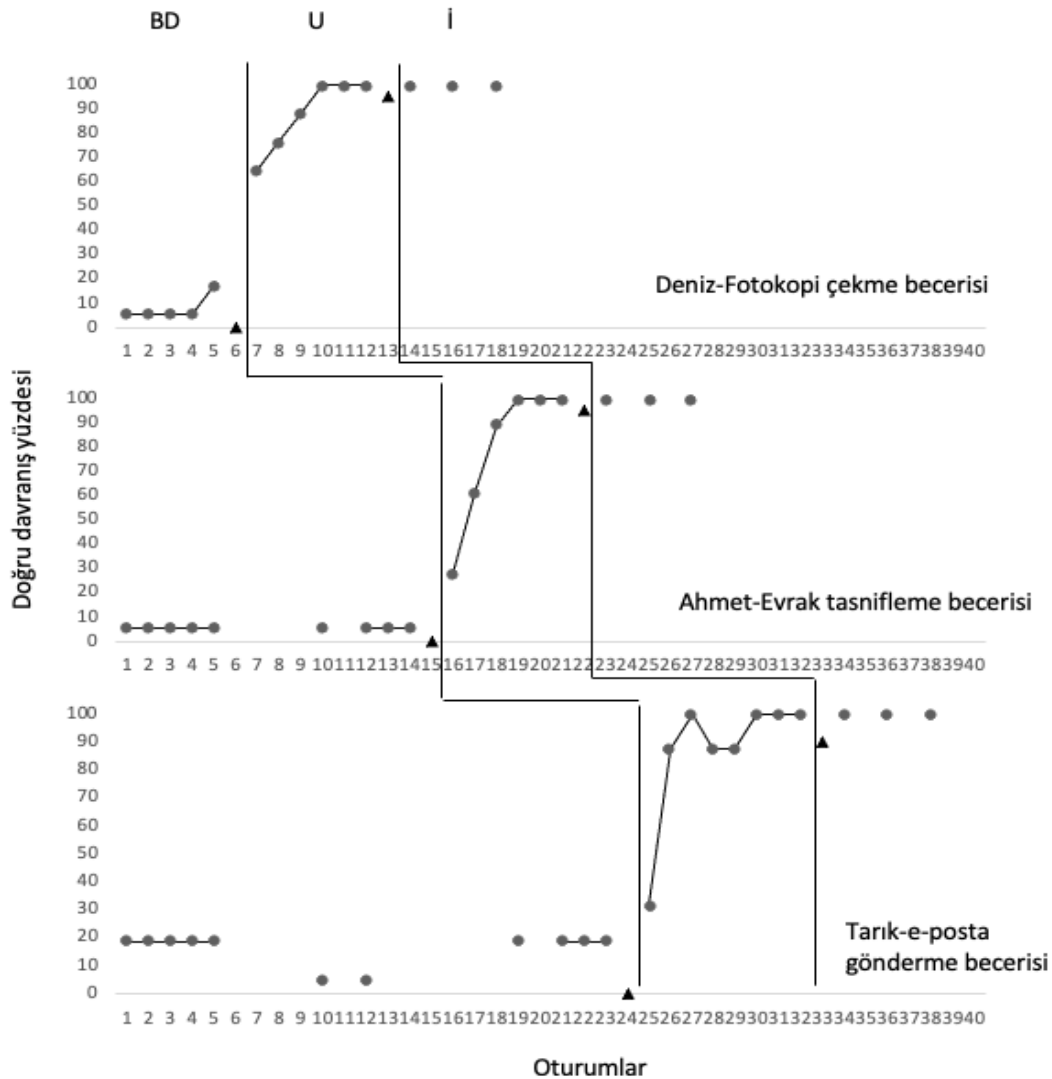
3. Bulgular

3.1. ZY olan Katılımcıların Etkililik Bulguları

Araştırmadaki katılımcıların kendini yönetme stratejilerini kullanarak mesleki becerileri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin etkililik bulguları Şekil 3.1’ de gösterilmiştir.

Şekil 1.

ZY olan bireylerin mesleki becerilere ilişkin başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme bulguları



Şekil 3.1’de görüldüğü gibi birinci katılımcı Deniz’in başlama düzeyi verileri ortalama %4,7’dir. Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonunda yoklama verilerinin ortalaması %88,2’ye yükselmiştir. Öğretim tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında Deniz ortalama %100 performans göstermiştir. Deniz’in genelleme ön-test verisi %0 iken uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen son-test oturumu sonrası performansı %95’ e yükselmiştir. İkinci katılımcı Ahmet’in başlama düzeyi verileri ortalama %5,5’tir. Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonunda yoklama verilerinin ortalaması %79,5’e yükselmiştir. Öğretim tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında Ahmet ortalama %100 performans göstermiştir. Ahmet’in genelleme ön-test verisi %0 iken uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen son-test oturumu sonrası performansı %95’ e yükselmiştir. Üçüncü katılımcı Tarık’ın başlama düzeyi verileri ortalama %18,75’tir. Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonunda yoklama verilerinin ortalaması %99,21’e yükselmiştir. Öğretim tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında Tarık ortalama %100 performans göstermiştir. Tarık’ın genelleme ön-test verisi %0 iken uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen son-test oturumu sonrası performansı %90’e yükselmiştir.

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanmanın mesleki becerilerin öğretimi üzerine etkilerine ilişkin katılımcıların, ebeveynlerin ve alan öğretmenlerinin kullanılan öğretim yöntemine ilişkin görüşleri ve elde edilen bulgular ile çalışmaya ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri tüm katılımcılar ile yarı-yapılandırılmış görüşler gerçekleştirilerek toplanmıştır.

3.2.1. ZY Olan Bireylerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde bireylere çalışma hakkında ne düşündükleri sorulduğunda tüm katılımcılar mesleki becerileri öğrenme konusunda çok istekli ve çok heyecanlı olduklarını belirten olumlu ifadeler kullanmıştır. Bireylere “Çalışma öğretecek olan bu mesleki becerilerin senin için yararlı olacağını düşünüyor musun?” diye sorulduğunda katılımcıların tümü bu becerilerin staj yaparken ya da günlük hayatta kullanılacak beceriler olduğunu söylemişlerdir. Bireylere “Çalışmada bu becerileri öğrenirken zorlanacağını düşünüyor musun?” diye sorulduğunda iki katılımcı zorluk yaşasa bile öğrenmeye çalışacağını söylemiştir. Bir katılımcı ise zorluk yaşayacağını düşünmediği belirtmiştir.

Uygulama sonrası sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında tüm katılımcılar öğretimden memnun kaldıklarını ve kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanarak beceri öğrenmeyi sevdiklerini söylemiştir. Katılımcılara çalışmanın faydalı olup olmadığı sorulduğunda tüm katılımcılar çalışmayı çok faydalı bulduklarını artık bağımsız olarak öğrendikleri becerileri yapabildiklerini ifade etmiştir. Katılımcılara kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanarak öğrenmek istedikleri başka beceriler olup olmadığı sorulduğunda bir katılımcı bilgisayar üzerinden bir belge yazdırmayı öğrenmek için bu stratejileri kullanmak istediğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise kendini pekiştirme stratejisini kullanarak kendini ödüllendirmeyi çok sevdiği yanıtını vermiştir. Araştırmacı çalışmada rahatsız oldukları bir durum olup olmadığını sorduğunda tüm katılımcılar araştırmada kendilerini rahatsız eden bir durum olmadığını belirtmiştir.

3.2.2. Ebeveynlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Uygulama öncesi sorulan görüşme sorularından ilki “Çocuğunuzun fotokopi çekme, evrak tasnifleme, e-posta gönderme gibi mesleki becerilerini sergileme durumuna ilişkin neler söylersiniz?” sorusu olmuştur. Bu soruya katılımcılardan biri E2 “Bilgisi yok fakat bu tür şeylere bir ilgisi var” görüşü bildirmiştir. Bir diğer soru olan “Çocuğunuzun fotokopi çekme, evrak

tasnifleme ve e-posta gönderme gibi mesleki becerilerini öğrenmesinin ona nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsunuz? Bu konuda neler söylersiniz?” sorusuna E3 *“Eşim rahatsız olduğu için ben bırakamıyorum. Ama bazen doktorda ya da başka yerde fotokopi çekmek lazım oluyor öğrenirse işimizde kolay olur. Günlük hayatında çok sık kullanacağını düşünüyorum.”* diyerek çocuğunun bu beceriyi öğrenmesinin ona günlük hayatta kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. “Çocuğunuzun fotokopi çekme/evrak tasnifleme/e-posta gönderme becerilerini öğrenip iş hayatında uygulayabilmesi hakkında neler söylersiniz?/ Sizce bireyler bu becerileri öğrenip iş hayatında uygulayabilir mi? Bu konudaki görüşlerinizi merak ediyorum.” sorusuna ise E1 *“Her türlü şekilde hayatında da mesela bir meslek sahibi olduğunda bilişim üzerine okuduğu için ileri zamanda çok iyi bir kendisine başarı olacağını düşünüyorum.”* derken E2 *“Masa başında ve bilişim üzerine çalışacakları için büro işleri becerilerini bilmek çocuklarımıza kolaylık sağlar.”* demişlerdir. Son olarak *“Çocuğunuzun fotokopi çekme/evrak tasnifleme/e-posta gönderme becerilerini öğrendikten sonra aynı becerileri bağımsız yaşamında başka durumlarda da kullanma durumuyla ilgili neler söylersiniz?”* sorusuna E3 *“Çocuğunun e-posta göndermeyi öğrendikten sonra tek başına bunu yapabileceğini düşünüyorum. Oğlum bunu yapabilen bir çocuk.”* ya da E1 *“Oğlum tek başına fotokopi çeker yeter ki öğrensin.”* diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Uygulama sonrasında *“Çocuğunuzun iş hayatına geçiş döneminde kullanacağı mesleki beceriyi öğrendiği bu araştırmaya katılmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?”* sorusuna E2 *“Düzen konusunda çok iyi oldu eskiden okulun normal dersler için verdiği bir dosyası vardı zarf şeklinde verilen çalışma kağıtlarını hemen onun içine atar giderdi, çantasını ve kitaplarını defterlerini de toplamazdı. Şimdi her şey düzen içerisinde.”* yanıtını vermiştir. *“Çocuğunuzun öğrendiği bu beceri onun yaşamına ne tür katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?”* sorusuna E1 *“Benim ehliyetimin fotokopisi gerekiyordu. Kırtasiyeye gittik beraber kendisi çekmek istedi. Adama rica ettik fotokopiyi o çekti”* derken bir diğer ebeveyn E2 *“Kardeşinin bir okul belgesi vardı bilgisayarda Tarık’a dedim ki bana e-posta olarak at yarın çıkaralım. O da attı bana mailden. Ben önce yapamaz belki dedim ama yaptı.”* diyerek mesleki becerilerin sürdürüldüğüne dair yaşanmış olan olaylardan bahsetmişlerdir. *“Araştırma sürecinde kullanılan kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin mesleki becerilerin öğretilmesine etkisi hakkında neler söylersiniz?”* sorusuna ise E3 *“Etkili, yüzde yüz etkili diye düşünüyorum mesela kendi okulunda aldığı bir dersle mesela Türkçede, matematikte yanlışlarını tekrar öğretmeninde öğreniyor ya sizin öğretmeniz ona bir fayda sağladı mesela hata yaptığında hatasını fark ediyor ben burada hata yaptım aslında bunun böyle olmaması gerekiyordu diyerek yaptığı hatayı düzeltiyor. Öncesinde bu yoktu.”* diyerek görüşünü bildirmiştir.

3.2.3. Meslek Eğitimi Alan Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Uygulama öncesi sorulan *“ZY olan bireylerin fotokopi çekme/evrak tasnifleme/e-posta gönderme gibi mesleki becerilerini sergileme durumuna ilişkin neler söylersiniz?”* sorusuna Ö1 *“Şimdi çocuklara baktığımızda ilk başta hepsi zorlanmış, çoğu beceri basamaklarından işte belki ilkinin yaptıysa ikincisinde takılmış, üçüncüsünde takılmış gibi ama öğrencileri biraz istekli gördüm. Öğrenmeye karşı istekleri var.”* ifadelerini kullanmıştır. *“ZY olan bireylerin fotokopi çekme, evrak tasnifleme ve e-posta gönderme gibi mesleki becerilerini öğrenmesinin ona nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsunuz? Bu konuda neler söylersiniz?”* sorusuna Ö3 *“Çocukların hepsi şu anda en küçük yaş grubundan en büyük yaş grubuna kadar özel ya da sağlıklı bireyler olsun hepsinin önünde bir teknolojik ürün var. Çevrelerini fazlasıyla bu konuda gördükleri her şey teknoloji üzerine. Bizim çocuklarımız burada ki eğitimlerinden sonra meslek seçimi yaparken olsun günlük hayatlarında olsun bir e posta yoluyla bir iş başvurusu yapmak isteyecek günümüzde en önemli ve ilk başvuru adımı bir e posta yoluyla oluyor. Bu durumda çocuklarımızın gelecek hayatlarını yönetme bilme adına ve toplumun gerçek olarak hayata atılmalarını desteklemek adına bunları bilmeleri onların yaşamda var olmalarını sağlayacaktır.”* yanıtını vermiştir ZY olan bireylerin fotokopi çekme/evrak tasnifleme/e-posta gönderme becerileri öğrenip iş hayatında

uygulayabilmesi hakkında neler söylersiniz?/Sizce bireyler bu becerileri öğrenip iş hayatında uygulayabilir mi?” sorusuna Ö1 “*Şu an uygulayamazlar ama eğitimleri aldıklarında çok kolay bir şekilde yerine getirebilirler. Rahat bir şekilde uygulayabilirler hem de öğrenebilirlerse yaparlar, iş hayatında uygulayabilirler.*” diye belirtmiştir. Son olarak “ZY olan bireylerin fotokopi çekme/evrak tasnifleme/e-posta gönderme becerilerini öğrendikten sonra aynı becerileri bağımsız yaşamında başka durumlarda da kullanma durumuyla ilgili neler söylersiniz?” sorusuna Ö2 “*Yani evet, işe girmeleri için yeterlidir. Ama işi sürdürmeleri için yeterli değildir. Çünkü girdikleri işle alakalı kendilerini geliştirmeleri gerekecektir. Bunun için ekstra programları öğrenmeleri gerekecektir ama bunları öğrendikten sonra da diğer programları öğrenmesi uygulayabilmesi daha kolay olacaktır.*” yanıtını vermiştir.

Uygulama sonrasında sorulan “ZY olan bireylerin iş hayatına geçiş döneminde kullanacağı mesleki beceriyi öğrendiği bu araştırmaya katılmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna Ö3 “*Normal gerekli şekilde cihazı kullanma e-posta atma gibi adımları gerçekleştirebiliyorlar. Yani eğitim sonucunda bu çocukların birçok şeyi başardıklarını burada videolardan da görmüş olduk. Özellikle kendini izleme stratejisini kullanarak kendini analiz etmesi konusunda zaten özel eğitim çocuğunun kendi adına karar verebilmesi kendini değerlendirebilmesi çok üst seviye bizim için ve şu anda bunu görmekte çok mutlu etti. Çünkü çocuklarımızın genelde dışardan bakış açısı sürekli bir komut işte birinin kontrolünde olma birinin yönlendirilmesinde olma gibi bir algısı var ama görüyoruz ki videolarda da eğitim sonucunda öğrencilerimiz bırakın cihaz kullanmayı mail atma gibi eğitimde bunları gerçekleştirmeyi kendini değerlendirme boyutunda bile fayda sağlamış.*” yanıtını vermiştir. “ZY olan bireylerin öğrendiği bu beceri onun yaşamına ne tür katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö1 “*Onun yaşamında da şöyle özellikle e-posta gönderme işleminde arkadaşlarıyla olsun ya da iş ortamında olsun e-posta gönderebilir. Oradaki dosyalarını klasörlerini paylaşabilir. Resimlerini bu şekilde e-posta gönderme yoluyla paylaşabilir. Evrak düzenlemede de yine kendi evraklarını dosyalarını gruplara ayırabilme özelliği kazanmış o da güzel. Yine fotokopi çekmede de günlük hayatımızda yeri geliyor nüfus cüzdanı fotokopisi çekme durumunda kalıyoruz yine kendi işlerini bu şekilde yapabilirler.*” diye yanıtlamıştır. Son olarak “Araştırma sürecinde kullanılan kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin mesleki becerilerin öğretilmesine etkisi hakkında neler söylersiniz?” sorusuna ise Ö2 “*Evet etkili buldum çok faydası olmuş. Çünkü bu işlemler bizim günlük hayatımızın vazgeçilmez işlemleri. Çok sık kullandığımızdan dolayı her öğrencimizin her bireyin bunları öğrenmesi gerekiyor.*” diyerek görüşünü bildirmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1.Tartışma

Bu araştırmada ZY olan bireylere kendini yönetme stratejilerinden kendini izleme ve kendini pekiştirme birlikte kullanılarak mesleki becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Buna ek olarak hem ZY olan bireyler, onların ebeveynleri ve meslek eğitim alan öğretmenlerinin uygulama öncesi ve sonrasında ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları ZY olan bireylerin mesleki becerileri kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak kazandıklarını, sürdürdüklerini ve genelleyebildiklerini göstermektedir.

ZY olan bireylerin tümü kendileri için hedeflenen mesleki becerileri bağımsız bir biçimde gerçekleştirebilir duruma gelmişlerdir. Bu bulgu alan yazında kendini yönetme stratejilerinin farklı becerilerin öğretiminde kullanıldığı benzer araştırmaların bulgularıyla (ör. Gevşek, 2016; Lee vd., 2018; Todd & Reid, 2006) tutarlıdır. Mesleki becerilere ilişkin ölçütü karşılamak için gerçekleştirilen oturum sayısı katılımcılar arasında farklılık göstermektedir. Bu araştırmada ölçütü karşılamak için gerçekleştirilen oturum sayısı birinci ve üçüncü katılımcıda dört; ikinci katılımcıda altı oturumdur. İkinci katılımcıda uygulama sırasında performansının %100’den %87,5’e düştüğü görülmektedir. Bu duruma öğretim oturumları sürerken gerçekleşen ara tatil

ve sağlık sorunu sebebiyle okula devam durumunun aksamasının neden olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada öğretim tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. ZY olan tüm katılımcıların öğretim oturumları tamamlandıktan uzun bir süre sonra da karmaşık ve çok basamaklı mesleki becerileri bağımsız şekilde gerçekleştirme durumunu sürdürebilir olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma birden fazla kendini yönetme stratejisinin bir arada kullanıldığı diğer araştırmaların bulgularıyla benzerdir (ör. Gevşek, 2016; Harris vd., 2005). Buna ek olarak mevcut araştırma kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı en uzun süre izleme verisi toplanan araştırmalar içerisinde yer almaktadır. Araştırmanın genelleme bulguları incelendiğinde ZY olan katılımcıların öğrendikleri beceriyi farklı ortam ve farklı araç-gereçler kullanarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların genelleme bulgularıyla tutarlık göstermektedir (ör. Çaka, 2021; Tufan & Aykut, 2018; Moore 2009) Mevcut araştırmada ZY olan tüm katılımcıların uzun basamaklı mesleki becerileri kolaylıkla genelleyebilmelerinin araştırmanın güçlü yönlerinden birisi olduğu düşünülmektedir.

Sözü edilen araştırmaların birisinde sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmekle birlikte son yıllarda araştırmanın etkililiğini daha iyi bir biçimde koyabilmek için sosyal geçerlik verilerinin araştırma öncesinde de toplanmasının uygun olacağına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Uygulama başarısının daha iyi değerlendirilmesi için sosyal geçerlik verileri araştırmanın tüm süreçleri değerlendirmek için toplanmalıdır. Başka bir ifadeye sosyal geçerlik verilerinin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası süreçleri değerlendirmesi önerilmektedir (Değirmenci, 2018). Bu durumda mesleki becerilerin öğretiminde daha uzun süreli verilere gereksinim olduğu ve uygulamanın etkisinin güçlü bir biçimde ortaya konulması için hem uygulama öncesi hem de sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada hem uygulama öncesinde hem de sonrasında katılımcılardan veri toplanmıştır. Bu durumun uygulamanın etkisinin daha iyi bir biçimde görülebilmesi açısından önemli olduğu ve bu bulguların araştırmanın özgün ve güçlü yönlerinden birisi olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak uygulamaya ilişkin sosyal geçerlik verileri uygulamanın doğrudan içerisinde olan ZY olan katılımcılar, onların ebeveynleri ve meslek eğitim alan öğretmenlerinden toplanmıştır. Hedef kitle tarafından uygulamanın etkisinin net bir biçimde görülebilmesi açısından birden fazla gruptan veri toplamının hem kendini yönetme stratejileri hem de mesleki becerilerin öğretimine ilişkin farkındalık yarattığı düşünülmektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde tüm gruplar açısından görüşlerin uygulama sonrasında uygulama öncesine göre olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları alan yazında kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar ile (Çay, 2022; Gönen, 2023) benzerlik göstermektedir.

Kendini yönetme stratejileri kullanılarak ZY olan bireylere mesleki becerilerin kazandırıldığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda yemek pişirme (ör. Dağseven-Emecen vd., 2019) mesleki beceriyi tamamlama ve yardım isteme (ör. Ganz & Sigafos, 2005) becerilerinin çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmaların sayısı kendini yönetme stratejilerinin mesleki becerilerin kazandırılması üzerindeki etkilerinin ortaya konması açısından yeterli olmayabilir. Mevcut araştırmanın hem farklı hem de istihdama katkı sağlayacak bir mesleki beceri grubunun öğretimi üzerine odaklanmasının çalışmanın güçlü yönlerinden birisi olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nın yayınladığı “Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Nisan 2023” raporunda engelli bireylerin istihdam edildikleri meslek alanları incelendiğinde hizmetli, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, memur, öğretmen, bilgisayar işletmeni, hemşire, mühendis, sağlık memuru, tekniker, teknisyen, sağlık teknikeri, imam-hatip, uzman tabip, ebe, şef, gelir uzmanı gibi birçok meslek alanında istihdam edildikleri görülmektedir. Büro işlerini içeren meslek alanları %14,77 ile 3. sırada yer almaktadır (EYHGM,

2023). Yetersizlik grupları içerisinde nispeten dezavantajlı olduğu düşünüldüğünde ZY olan bireylerin bu alanlarda nitelikli mesleki eğitim almalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada büro işlerini içeren becerilerin seçilmesi ve bireylere kazandırılmasının en önemli nedenlerinden birisi de budur. Bireylerin istihdam edilecekleri kamu kurumlarında veya özel sektörde yapılması gereken birçok iş, büro işleri olan fotokopi çekme, evrak tasnifleme ve e-posta gönderme gibi beceriler kullanılarak yapılmaktadır. Bu nedenle ZY olan bireylere büro işlerinin öğretimi gerçekleştirildiğinde birden fazla meslek alanında istihdam edilme olasılığının artacağı düşünülmektedir. Hali hazırdaki mesleki eğitim okullarında bu bireylerin bulundukları coğrafyada (yerel ve/veya ulusal) istihdam edilmeleri muhtemel olan meslek alanlarının belirlenerek bir ön analiz yapılması istihdam oranlarında artış sağlayabilir.

Bu araştırma alan yazında mesleki becerilerin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma vardır. Araştırmada benzer araştırmalardan farklı olarak hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik verileri hem katılımcıların kendilerinden, hem ebeveynlerinden hem de meslek eğitim öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu verilerin meslek becerilerinin kazandırılmasında kendini yönetme stratejilerinin etkisine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasındaki farkın etkililik verilerinin yanı sıra sosyal geçerlilik verileriyle de ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada kendini yönetme stratejilerinin kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak mesleki becerilerin öğretimi gerçekleştirilmiş, kendini yönetme stratejilerini kazandırılması ise ilgili veriler toplanamamıştır. Bu nedenle araştırmada sadece mesleki becerilerin gerçekleştirilmesi ile ilgili ölçüt belirlenmiş, kendini yönetme stratejilerinin kullanım düzeyine ilişkin ölçüt belirlenmemiştir. ZY olan bireyler ile mesleki becerilerin kendini yönetme stratejileri kullanılarak öğretimi gerçekleştirilirken süre kaydı tutulmuş fakat teknolojik birtakım aksaklıklar nedeniyle dolaylı bulgulara süre analizi yapılmamıştır.

4.2. Sonuç

Bu araştırmada ZY olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, hafif düzey ZY olan üç erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin birlikte kullanılması ZY olan bireylerin mesleki becerileri kazanmalarında ve sürdürmelerinde, mesleki becerileri farklı ortamlarda ve farklı araç- gereçler kullanılarak genellemelerinde etkisi incelenmiştir. ZY olan bireylerin, ebeveynlerinin ve meslek öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin mesleki becerileri kazanma ve sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların genelleme bulgularına bakıldığında mesleki becerileri farklı ortam da ve farklı araç-gereç kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında öğrenciler, ebeveynler ve meslek öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin sonuçlarında bireylerin araştırma ile ilgili olumlu yönde görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmada kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri birlikte kullanılarak mesleki becerilerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte farklı kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalar planlanabilir. Bu araştırmada çeşitli teknolojik aksaklıklar nedeniyle süre analizi yapılamamıştır. Kendini yönetme stratejilerinin mesleki beceri öğretiminde kullanıldığı farklı araştırmalarda süre analizi yapılarak araştırmaların bulguları genişletilebilir. Gelecek araştırmalarda kendini izleme stratejilerinin meslek eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, iş koçları tarafından kullanıldığı araştırmalar planlanabilir. Mesleki becerilerin kendini yönetme stratejileri kullanılarak gerçek bir iş ortamında öğretimini hedefleyen araştırmalar planlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (24.02.2023-2023-7) etik izin ve İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni, Temmuz 2023*. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasliistatistik-bulteni/> 22.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aköğretmen, M., (2023). *Bir engelli istihdam yöntemi olarak engelli girişimciliği* (Tez no 834501) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bahçalı, T. (2016). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modellerle öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi
- Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., ve Huffman, J. (2019). Improving behavioral and academic outcomes for students with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 42(2), 225-244. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0011>
- Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi
- Çaka, A. İ. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere ileri teknoloji yoluyla sunulan kendini yönetme stratejilerinin coğrafya dersi kazanımlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi) Biruni Üniversitesi.
- Çankaya, Ö., & Eratay, E. (2011). Effectiveness of simultaneous prompting on teaching stockinette stitching skills to students with mental retardation. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), (4-7).
- Çay, E. (2022). *Zihin yetersizliği olan bireylere serbest zamanın etkili kullanımının kazandırılmasında kendini yönetme stratejilerinin etkililiği* (Doktora tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dağseven Emecen D., Aykut, Ç., Karasu, N., & Dayı, E. (2019). The effects of picture cues and self-instruction in teaching cooking skills to children with intellectual disabilities. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(17), 435-448. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.134>
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 113-118. <https://doi.org/10.1177/10442073020130020701>
- Ganz, J. B., & Sigafoos, J. (2005). Self-monitoring: Are young adults with MR and autism able to utilize cognitive strategies independently?. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 24-33. <https://www.jstor.org/stable/23879769>
- Gast, D. L., & Ledford, J., (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. İçinde Gast, D. L., Llyod, B.P., ve Ledford, J. *Single case research methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences* Routledge.
- Gevşek, S. (2016). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yemek pişirme becerilerini kazandırmada kendini yönetme stratejilerinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi
- Glago, K., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 30(6), 372-380. doi: 10.1177/0741932508324394

- Gönen, A. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kendini yönetme öğretiminin kendini yönetme, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkililiği* (Doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gönülaçan, A. (2016). *Türkiye’de engelli istihdamı ve işverenlerin engelli istihdamına yönelik tutumları: Trabzon örneği* (Yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi
- Harris, K. R., Danoff Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.
- Hoff, K. E., & Ervin, R. A. (2013). Extending self-management strategies: the use of a classwide approach. *Psychology in the Schools*, 151-164. doi: 10.1002/pits.21666
- Kelley, K. R., & Coco, C. M. (2015). Employment practices in a transition program for students with intellectual disability. İçinde AAIDD (Ed.) *Way leads onto way: Paths to employment for people with intellectual disability*. (s. 217-238). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Küçüközyiğit, M. S. (2014). *Görme engelli öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.
- Leblebici, T. (2012). *Zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipuçuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Lee, G. T., Chen, J., Xu, S., Feng, H., & Guo, Z. (2018). Effects of self-monitoring intervention on independent completion of a daily living skill for children with autism spectrum disorders in China. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(2), 148-165. <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1477352>
- Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1124-1135. doi: 10.1007/s10803-007-0499-5
- Moore, D. W., Anderson, A., Glassenbury, M., Lang, R., & Didden, R. (2013). Increasing ontask behavior in students in a regular classroom: Effectiveness of a self-management procedure using a tactile prompt. *Journal of Behavioral Education*, 22(4), 302-311. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9180-6>
- Özdemir, S. (2008). *Türkiye’de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68. <https://doi.org/10.1177/001440290607300103>
- Sayar, K. (2020). *Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi
- Shapiro, E. S. (1989). Teaching self-management skills to learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 12(4), 275-287.

- Sosun-Haytabay, T. (2011). *Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatlerini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi
- Taconet, A. V., Lombardi, A. R., Madaus, J. W., Sinclair, T. E., Rifenbark, G. G., Morningstar, M. E., & Langdon, S. N. (2024). Interventions Focused on Independent Living Skills for Youth With Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47(1), 32-45.
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 167-176. <https://doi.org/10.1177/10883576060210030501>
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A., & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-147. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000224
- Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Elementary Education Online*, 17(2). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *Nüfus ve konut araştırması-2011*. Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Ulugöl, F., & Eratay, E. (2020). Zihin yetersizliği olan bireylere tarım becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 247-272. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.530053>
- Uluyol, M. (2023). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilebilirlik açısından değerlendirilmesi: Keşfedici karma yöntem araştırması* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi)
- Ünal, F. (2003). İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler. *Kurgu Dergisi*, 20(1), 271-288. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kurgu/issue/59553/856749>
- Vauth, R., Corrigan, P. W., Clauss, M., Dietl, M., Dreher-Rudolph, M., Stieglitz, R. D., & Vater, R. (2005). Cognitive strategies versus self-management skills as adjunct to vocational rehabilitation. *Schizophrenia Bulletin*, 31(1), 55-66.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12. <https://www.jstor.org/stable/23879037>
- Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 79-91. <https://doi.org/10.1023/A:1021408405270>
- Wehmeyer, M. (2007). *Promoting the self-determination of students with severe disabilities*. Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education) Updated.
- Yılmaz, Z. (2001). *Avrupa birliğinde ve Türkiye'de özürliülerin mesleki rehabilitasyon uygulamaları*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Ankara.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.

İletişim/Correspondence

Uzman Seda Nur AKIN KAYA
sedanurakin98@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK
eocattik@ogu.edu.tr

Investigation of Teachers' Perceptions Towards Cyberloafing Behaviours in Terms of Various Variables

Burcu ATA BİLGİLİ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-5633-7089
Yaser ARSLAN, Kocaeli University, ORCID ID: 0000-0001-6625-6066

Abstract

The purpose of this research is to determine the perceptions of teachers working in Balıkesir city center and districts regarding cyberloafing behaviors and to examine them in terms of various demographic variables. The study group of the research consists of 400 teachers working in various schools in Balıkesir province, who were determined through the convenient sampling method and participated in the research on a voluntary basis. In the study, the causal comparison model, one of the quantitative research methods, was used. In order to obtain the necessary data for the research, a Personal Information Form and the Cyberloafing Scale developed by Örüçü and Yıldız (2014) were used. The data obtained in the study were analyzed using descriptive statistics, an independent sample t-test, and a one-way ANOVA test. According to the results, the frequency of teachers exhibiting cyberloafing behaviors was found to be low. When the sub-dimensions of cyberloafing were examined, it was determined that teachers exhibited significant cyberloafing behavior at a low level and minor cyberloafing behavior at a medium level. It was determined that teachers' cyberloafing behaviors showed statistically significant differences according to gender and school level. Additionally, teachers' insignificant cyberloafing behaviors showed statistically significant differences according to gender and school level. Suggestions were made to practitioners and researchers in line with the results obtained in the research.

Keywords: Cyberloafing, Cyberslacking, Teacher



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 261-278
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1548715

Article Type
Research Article

Received
11.09.2024

Accepted
06.05.2025

Suggested Citation

Ata-Bilgili, B., & Arslan, Y. (2025). Investigation of teachers' perceptions towards cyberloafing behaviours in terms of various variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 261-278. DOI: 10.17679/inuefd.1548715

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Cyberloafing is defined as employees voluntarily engaging in non-work-related web behaviors using the organization's Internet during work hours (Lim, 2002), using the organization's Internet for personal needs (Blanchard and Henle, 2008), or playing online games or visiting websites for entertainment purposes during work hours (Weatherbee, 2010). In studies conducted in Türkiye, cyberloafing has been conceptualized as the use of the organization's computer and internet for individual purposes (Örücü and Yıldız, 2014: 99) and the use of the business computer and internet for non-work purposes (Özkalp et al., 2012). The concept of cyberloafing, on which there is no full consensus and which has been evaluated from different perspectives, can be considered as avoiding work at work through ineffective use of the internet.

Research reveals that teachers exhibit cyberloafing behaviors. In these studies, it is observed that teachers exhibit cyberloafing behavior frequently (Page, 2015) and at a moderate level (Güllü, 2020). Yıldız (2021) also states that teachers exhibit general and significant cyberloafing behavior at a moderate level and insignificant cyberloafing behavior at a high level. Additionally, the organizational demography approach suggests that demographic characteristics have the potential to affect organizational behavior (Lawrence, 1997).

Purpose

This study aims to determine both how frequently teachers exhibit cyberloafing behavior and whether the level of cyberloafing varies significantly according to demographic variables such as gender, age, marital status, branch, seniority, level of education, and school level.

Method

In this study, the causal-comparative method, one of the quantitative research approaches, was used. The study group consisted of 400 teachers working in various schools in Balıkesir province and was determined by the convenience sampling method. The data were collected using the personal information form prepared by the researchers and the Cyberloafing Scale developed by Örücü and Yıldız (2014). Descriptive statistics, independent sample t-test, and one-way ANOVA test were performed to analyze the data; the data were analyzed after verifying that the assumptions of the relevant tests were met.

Findings

It was found that teachers' perceptions of general and significant cyberloafing behaviors were at a low level, while their perceptions of insignificant cyberloafing behaviors were at a medium level.

Teachers' overall cyberloafing scores do not differ significantly by gender. When the results of the sub-dimensions of the cyberloafing scale are examined, there is no significant difference in the significant cyberloafing behavior dimension by gender. However, there is a significant difference in the insignificant cyberloafing behavior dimension by gender, with male teachers exhibiting insignificant cyberloafing behavior at a higher level than female teachers.

Teachers' cyberloafing levels do not show any significant difference in terms of age, marital status, branch, seniority, and education level variables. Although teachers' significant cyberloafing scores do not differ significantly according to the school level, general cyberloafing and insignificant cyberloafing scores differ significantly according to the school level.

Discussion & Conclusion

The results reveal that teachers' perceptions of general and significant cyberloafing behaviors are at a low level, while their perceptions of insignificant cyberloafing behaviors are at a moderate level. Teachers engage in insignificant cyberloafing behaviors more frequently than significant ones. It is possible to find studies in the literature that reach consistent results to this study (Arık, 2016; Sarıca, 2019; Yıldız, 2021).

The results show that the frequency of teachers exhibiting insignificant cyberloafing behaviors differs according to the gender variable, while the frequency of general and significant cyberloafing behaviors does not. It has been observed that male teachers engage in insignificant cyberloafing behaviors at a higher level than female teachers. Consistent with this study; there are other studies that also find men engage in insignificant cyberloafing behaviors more frequently than women (Ataş, 2017; Hanaylı, 2020). Additionally, some studies reveal no significant difference in cyberloafing behavior levels according to gender (Anandarajan & Simmers, 2004; Kaplan & Çetinkaya, 2014; Kılıç, 2017; Örücü & Yıldız, 2014; Özdemir, 2017), while others reveal a difference (Blanchard & Henle, 2008; Güllü, 2020; Lim & Chen, 2012; Sarıca, 2019; Özdem & Demir, 2015; Vitak, Crouse, & LaRose, 2011).

The results reveal that teachers' cyberloafing levels do not show a significant difference in terms of age, marital status, branch, seniority, or education level. Although teachers' significant cyberloafing scores do not differ significantly according to the school level, general and insignificant cyberloafing scores differ significantly based on the school level. Studies examining whether cyberloafing scores vary by school level are quite limited. Kurun (2019) found no difference in cyberloafing behavior based on school level, while Arık (2016) and Ataş & Yirci (2018) concluded that school level is an important variable influencing cyberloafing.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Burcu ATA BİLGİLİ, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-5633-7089

Yaser ARSLAN, Kocaeli Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6625-6066

Öz

Bu araştırmanın amacı, Balıkesir ili merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan Balıkesir ilinde çeşitli okullarda görev yapan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Örücü ve Yıldız'ın (2014) geliştirdiği Sanal Kaytarma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA testi ve LSD testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarını sergileme sıklıkları düşük düzeydedir. Sanal kaytarmanın alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin önemli sanal kaytarma davranışını düşük düzeyde, önemsiz sanal kaytarma davranışını ise orta düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel sanal kaytarma davranışlarının görev yapılan kademe değişkenine göre; önemsiz sanal kaytarma davranışlarının, cinsiyet ve görev yapılan kademe değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sanal Kaytarma, Siber Aylaklık, Öğretmen



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 261-278
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1548715

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.09.2024

Kabul Tarihi
06.05.2025

Önerilen Atıf

Ata-Bilgili, B., & Arslan, Y. (2025). Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 261-278. DOI: 10.17679/inuefd.1548715

1. Giriş

Ülkemizde ve dünyada bireylerin internete erişim ve interneti kullanma oranları artmaktadır. Datareportal'ın (2024) dünya çapında internet kullanan bireylerin sayıları ve yıldan yıla değişimleri verisi incelendiğinde; Nisan 2014'te 2 milyar 736 milyon bireyin, Nisan 2024'te 5 milyar 438 milyon bireyin interneti kullandığı görülmektedir. Ülkemizde de TÜİK'in (2023) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması verileri incelendiğinde, ülkemizde internete erişim imkânına sahip hanelerin oranının bir önceki yıla göre 1,4 puan artışla %95,5'e ulaştığı görülmektedir. 2012 yılında %47,2 olan hanelerde internet erişim imkânı oranı 2023 yılında %95,5'e yükselmiş ve 2012 yılında %47,4 olan bireylerde internet kullanım oranı 2023 yılında %87,1'e yükselmiştir.

Datareportal'ın (2024) internet kullanımındaki temel nedenler verisi incelendiğinde, bireylerin %60,9'unun bilgiye erişmek, %56,6'sının arkadaş ve aile ile görüşmek, %52,3'ünün video/film izlemek, %51,9'unun haber ve etkinliklerden haberdar olmak için interneti kullandığı belirlenmiştir. TÜİK (2023) verilerine göre, bireylerin %96'sının mesajlaşma, %92,5'inin internet üzerinden sesli/görüntülü arama yapma amacıyla interneti kullandığı görülmektedir. Bireylerin %86,8'i, interneti sosyal medya platformlarında profil oluşturma, mesajlaşma veya fotoğraf gibi içerikler paylaşma amacıyla kullanmakta olup, bu kullanım oranını %71,2 ile mal ve hizmetler hakkında bilgi edinme, %68,1 ile çevrim içi haber siteleri, gazeteler ve haber dergilerini okuma, %67,1 ile internet bankacılığı hizmetlerinden yararlanma ve %66,3 ile sağlık konularında bilgi arama amaçları takip etmektedir.

Türkiye'de, toplumun büyük çoğunluğu tarafından çeşitli amaçlarla internet kullanımının gerçekleştiği görülsede en çok kişisel amaçlar ve sosyal medyaya ulaşma amacıyla internet kullanılmaktadır (TÜİK, 2023). Özellikle internet kullanımının mesai saatleri içerisinde belirtilen amaçlarla gerçekleştirilmesi sonucu işler yavaşlayabilmekte, maddi ve manevi kayıplar yaşanabilmektedir (Weatherbee, 2010). Araştırmacılar, internetin çalışma saatleri içerisinde amaç dışı kullanımına yönelik sanal kaytarma (cyberloafing) terimini kullanmaktadırlar (Blanchard ve Henle, 2008; Lim, 2002).

Sanal kaytarma; çalışanların mesai saatleri içerisinde örgütün internetiyle gönüllü olarak iş dışı web davranışlarında bulunmaları (Lim, 2002: 677), örgütün internetini kişisel ihtiyaçları için kullanmaları (Blanchard ve Henle, 2008: 1067), iş saatleri içerisinde çevrim içi oyun oynamak veya eğlence amaçlı web sitelerini ziyaret etmeleri olarak tanımlanmaktadır (Weatherbee, 2010: 36). Ulusal alan yazınında ise sanal kaytarma; örgütün bilgisayar ve internetinin bireysel amaçlarla kullanılması (Örücü ve Yıldız, 2014: 99), çalışanların iş yerinde işlerini yapabilmesi için verilen bilgisayar ve internetin iş dışı amaçla kullanılması olarak kavramsallaştırılmıştır (Özkalp vd., 2012: 31).

Üzerinde tam bir fikir birliğine varılamayan ve farklı perspektiflerden değerlendirilen sanal kaytarma kavramı, internetin etkisiz kullanımı yoluyla işyerinde iş yapmaktan kaçınmak olarak ele alınabilir (Askew vd., 2014; Lim, 2002). Sanal kaytarma türlerine ilişkin literatür incelendiğinde, sanal kaytarma davranışlarının farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, en çok kabul gören ve yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalardan biri Blanchard ve Henle (2008) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Blanchard ve Henle (2008), sanal kaytarma davranışlarını önemsiz ve önemli sanal kaytarma olarak ikiye ayırmıştır. İşyerinde kişisel email almak/göndermek, haber ve finans sitelerinde gezinmek ya da çevrim içi alışveriş yapmak gibi davranışlar önemsiz sanal kaytarma davranışları; yetişkinlere yönelik sitelere girmek, kumar oynamak, diğer kişilerle sohbet etmek ya da müzik indirmek gibi davranışlar önemli sanal kaytarma davranışları arasında sıralanmıştır.

Sanal kaytarmanın genelde verimlilik, performans ve maddi kayıplar açısından olumsuz durumlara sebebiyet veren negatif yönlü bir bakış açısıyla değerlendirildiği görülsede Özkalp ve Yıldız (2018), Vitak vd. (2011), Yıldız ve Yıldız (2016) gibi araştırmacılar stresi azaltma, örgütsel

öğrenmeyi arttırma, çalışanların yaratıcı ve inovatif yönünü güçlendirme gibi pozitif yönlü bir bakış açısıyla sanal kaytarmanın değerlendirilebileceğini belirtmektedirler.

Bir örgütte çalışanları sanal kaytarma davranışına yönlendiren pek çok neden olabilmektedir. Sanal kaytarma davranışının çalışanlarda görülmesinin nedenlerinden biri, örgütsel politikalar ve normlardır. Çalışanların donanımını getirme serbestliğini tanıyan ve çalışanlara daha serbest çalışma saatleri sunan örgütsel politikalar sanal kaytarma davranışına neden olmaktadır (Kılıç, 2017). Bunun dışında; bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi çoğu mobil teknolojik cihazın daha erişilebilir hale gelmesinin, bu cihazların internet erişimini sağlamasının ve bireylerin teknolojik yeniliklere daha kolay adapte olmasının sanal kaytarma davranışını arttırdığı ifade edilmektedir (Seçkin ve Kerse, 2017).

Uluslararası ve ulusal alan yazınındaki araştırmalar öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda; öğretmenlerin sıklıkla (Page, 2015) ve orta düzeyde sanal kaytarma davranışı sergiledikleri görülmektedir (Güllü, 2020). Yaldız (2021) da öğretmenlerin genel ve önemli sanal kaytarma davranışını orta düzeyde, önemsiz sanal kaytarma davranışını ise yüksek düzeyde sergilediklerini ifade etmektedir.

Diğer taraftan, örgütsel demografi yaklaşımında demografik özelliklerin örgütsel davranışı etkileme potansiyeline sahip olduğu öne sürülmektedir. Demografik özelliklerin davranışı, bireylerin kişisel özelliklerinden bağımsız olarak etkilediğini savunan bu yaklaşım (Lawrence, 1997), demografiyi grup düzeyinde bir özellik olarak ele almakta ve örgütsel demografi yaklaşımını temel alan araştırmalarda cinsiyet, yaş, medeni durum gibi demografik faktörler ile birim, grup ve/veya örgüt çıktıları arasındaki ilişkiler analiz edilmektedir. (Tsui vd., 1992). Demografinin sosyal ilişkiler ve örgütsel davranış üzerindeki etkisi, örgütlerde meydana gelen birçok olayı anlamak açısından demografik özellikleri önemli bir faktör hâline getirmektedir (Pfeffer, 1985: 68-70).

Bu araştırma, hem öğretmenlerin sanal kaytarma davranışını ne sıklıkta gösterdiğini hem de sanal kaytarma düzeyinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan kademe) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- ✓ Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda, gruplar arasında hâlihazırda var olan farklılıkların nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel, vd., 2023).

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Profili (N = 400)

Demografik Özellik	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	298	74,5
Erkek	102	25,5
Yaş		
25 yaş ve altı	3	0,7
26-35 yaş arası	75	18,8

36-45 yaş arası	204	51,0
46-55 yaş arası	86	21,5
56 yaş ve üstü	32	8,0
Medeni Durum		
Bekâr	50	12,5
Evli	350	87,5
Branş*		
Sınıf Öğretmenliği	127	31,8
Yabancı Dil	70	17,5
Sayısal Alan	53	13,2
Uygulamalı Bilimler	49	12,2
Diğer Sözel Alan	38	9,5
Okul Öncesi Eğitimi	32	8
Sosyal Bilimler	31	7,8
Kıdem		
1-5 yıl arası	9	2,2
6-10 yıl arası	46	11,5
11-15 yıl arası	88	22,0
16-20 yıl arası	105	26,3
21-25 yıl arası	68	17,0
26 yıl ve üstü	84	21,0
Eğitim Düzeyi		
Yüksekokul / Enstitü	16	4,0
Lisans	313	78,3
Yüksek Lisans	69	17,2
Doktora	2	0,5
Görev Yapılan Kademe		
Okul öncesi	14	3,5
İlkokul	175	43,8
Ortaokul	165	41,2
Ortaöğretim	31	7,8
Özel Eğitim	14	3,5
Kayıp veri	1	0,2

*Branş: Yabancı Dil [İngilizce + Almanca], Sayısal Alan [Biyoloji + Fen Bilimleri + Fizik + İlköğretim Matematik + Ortaöğretim Matematik], Uygulamalı Bilimler [Beden Eğitimi + Bilişim Teknolojileri + El Sanatları + Görsel Sanatlar + Müzik + Teknoloji ve Tasarım], Diğer Sözel Alan [Özel Eğitim + Rehberlik + Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe], Okul Öncesi Eğitimi [Çocuk Gelişimi + Okul Öncesi], Sosyal Bilimler [Coğrafya + Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe + Sosyal Bilgiler + Tarih]

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Balıkesir ilindeki çeşitli okullarda görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmının çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre demografik bilgilerinin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 102’sinin erkek (%25,5), 298’inin kadın (%74,5) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre incelendiğinde, çalışma grubunun 3’ü (%0,7) 25 yaş ve altı, 75’i (%18,8) 26-35 yaş arası, 204’ü (%51) 36-45 yaş arası, 86’sı (%21,5) 46-55 yaş arası ve 32’si (%8) 56 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin 350’si (%87,5) evli iken, 50’si (%12,5) bekârdır. Branş değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin 127’si (%31,8) Sınıf Öğretmenliği, 70’i (%17,5) Yabancı Dil, 53’ü (%13,2) Sayısal Alan, 49’u (%12,2) Uygulamalı Bilimler, 32’si (%8) Okul Öncesi Eğitimi, 31’i (%7,8) Sosyal Bilimler ve 38’i (%9,5) Diğer Sözel Alanda yer almaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin 9’u 1-5 yıl arası (%2,2), 46’sı 6-10 yıl arası (%11,5), 88’i 11-15 yıl arası (%22), 105’i 16-20 yıl arası (%26,3), 68’i 21-25 yıl arası (%17) ve 84’ü 26 yıl ve üstü (%21) hizmet sürelerine sahiptir. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, 16 Yüksekokul/Enstitü (%4), 313 lisans (%78,3), 71 lisansüstü (%17,7) mezunu öğretmen yer almaktadır. Görev yapılan kademe değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin 14’ü (%3,5) okul öncesinde, 175’i (%43,8) ilkokulda, 165’i (%41,2) ortaokulda, 31’i (%7,8) ortaöğretimde ve 14’ü (%3,5) özel eğitimde görev yapmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Örücü ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilen Sanal Kaytarma Ölçeği (SKÖ) kullanılarak Google Form üzerinden toplanmıştır. Ölçeğin 'önemli sanal kaytarma' boyutunun Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,85, 'önemsiz sanal kaytarma' boyutunun ise 0,853 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise 0,888'dir (Örücü ve Yıldız, 2014). Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları sırasıyla 0,86, 0,91 ve 0,93 olarak hesaplanmıştır. Hem ölçeğin tamamının hem de alt boyutların güvenirlik analizi sonuçlarının kabul edilebilir düzey olan 0,7'nin üzerinde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğin 1-8 arasındaki maddeleri 'önemli sanal kaytarma' davranışlarını, 9-14 arasındaki maddeleri ise 'önemsiz sanal kaytarma' davranışlarını içermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamakta olup, ölçek 5'li Likert tipi olarak "1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her Zaman" şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin analiz edilmesi için SPSS 26 aracılığıyla betimsel istatistik, t-testi, tek yönlü ANOVA testi ve post-hoc testlerinden LSD testi yapılmış; ilgili testlerin varsayımlarının sağlandığı sınıdıktan sonra veriler analiz edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarının düzeyine ait betimsel veriler Tablo 2'de sunulmuştur. Öğretmenlerin; genel ($M=2,43$) ve önemli sanal kaytarma ($M=2,21$) davranışlarına ilişkin algılarının düşük düzeyde; önemsiz sanal kaytarma ($M=2,72$) davranışlarına ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Ölçüm	M	SS
Sanal kaytarma	2,43	0,85
Önemli sanal kaytarma alt boyutu	2,21	0,78
Önemsiz sanal kaytarma alt boyutu	2,72	1,05

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; öğretmenlerin sanal kaytarma davranışı düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan kademe demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sanal kaytarma düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Kadın		Erkek		t	sd	p	Cohen's d
	M	SS	M	SS				
Genel	2,41	0,86	2,50	0,82	-0,96	398	0,33	0,1
Önemli	2,22	0,79	2,20	0,72	0,20	398	0,84	0,02

Önemsiz	2,66	1,04	2,91	1,06	-2,03	398	0,04*	0,23

* $p < 0,05$

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin genel sanal kaytarma puanları cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Sanal kaytarma ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; önemli sanal kaytarma davranışı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmezken ($p > 0,05$), önemsiz sanal kaytarma davranışı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmektedir ($p < 0,05$). Erkek öğretmenlerin ($M=2,91$), kadın öğretmenlere ($M=2,66$) göre önemsiz sanal kaytarma davranışını daha yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Cohen's d etki büyüklüğü değeri 0,23 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1992) göre bu değer, cinsiyetin öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranışları üzerindeki etkisine ilişkin düşük düzeyde etki büyüklüğünü işaret etmektedir.

Öğretmenlerin sanal kaytarma düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre, öğretmenlerin genel sanal kaytarma düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 396) = 1,63$; $p > 0,05$]. Sanal kaytarma ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, önemli [$F(3, 396) = 1,06$; $p > 0,05$] ve önemsiz sanal kaytarma davranışı boyutlarında da yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemektedir [$F(3, 396) = 2,00$; $p > 0,05$].

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sanal kaytarma düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre, öğretmenlerin genel sanal kaytarma puanları medeni duruma göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Benzer biçimde, önemli ve önemsiz sanal kaytarma davranışı boyutlarında da medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	KT	KO	$F(3, 396)$	p
Genel				
Gruplar arası	3,54	1,18	1,63	0,18
Gruplar içi	287,22	0,72		
Önemli				
Gruplar arası	1,94	0,64	1,06	0,36
Gruplar içi	240,99	0,60		
Önemsiz				
Gruplar arası	6,68	2,22	2,00	0,11
Gruplar içi	438,97	1,10		

Tablo 5.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Bekar		Evli		t	sd	p
	M	SS	M	SS			
Genel	2,43	0,91	2,43	0,84	0,06	398	0,94
Önemli	2,26	0,83	2,21	0,77	0,39	398	0,69
Önemsiz	2,65	1,12	2,73	1,04	0,51	398	0,60

Öğretmenlerin sanal kaytarma düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre, öğretmenlerin genel sanal kaytarma düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 396) = 1,09; p>0,05$]. Sanal kaytarma ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, önemli [$F(3, 396) = 0,50; p>0,05$] ve önemsiz sanal kaytarma davranışı boyutlarında da branş değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemektedir [$F(3, 396) = 1,75; p>0,05$].

Öğretmenlerin sanal kaytarma düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin genel sanal kaytarma ortalama puanları ile kıdemleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F(3, 396) = 1,19; p>0,05$]. Sanal kaytarma ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, hem önemli [$F(3, 396) = 0,93; p>0,05$] hem de önemsiz sanal kaytarma davranışı boyutunda kıdeme göre anlamlı bir fark görülmemektedir [$F(3, 396) = 1,24; p>0,05$].

Tablo 6.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	KT	KO	F(3, 396)	p
Genel				
Gruplar arası	4,79	0,79	1,09	0,36
Gruplar içi	285,98	0,72		
Önemli				
Gruplar arası	1,84	0,30	0,50	0,80
Gruplar içi	241,09	0,61		
Önemsiz				
Gruplar arası	11,61	1,93	1,75	0,10
Gruplar içi	434,04	1,10		

Öğretmenlerin sanal kaytarma düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8’e göre, öğretmenlerin genel sanal kaytarma ortalama puanları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$F(3, 396) = 0,52; p>0,05$]. Sanal kaytarma ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, hem önemli [$F(3, 396) = 0,32; p>0,05$] hem de önemsiz sanal kaytarma davranışı boyutunda eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark görülmemektedir [$F(3, 396) = 0,68; p>0,05$].

Tablo 7.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	KT	KO	$F(3, 396)$	p
Genel				
Gruplar arası	3,47	0,86	1,19	0,31
Gruplar içi	287,30	0,72		
Önemli				
Gruplar arası	2,26	0,56	0,93	0,44
Gruplar içi	240,67	0,60		
Önemsiz				
Gruplar arası	5,53	1,38	1,24	0,29
Gruplar içi	440,12	1,11		

Öğretmenlerin sanal kaytarma düzeylerinin görev yapılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin genel sanal kaytarma ortalama puanları [$F(3, 396) = 2,52$; $p < 0,05$] ve önemsiz sanal kaytarma ortalama puanları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(3, 396) = 2,73$; $p < 0,05$]. Genel sanal kaytarmaya ilişkin eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri 0,14 olarak bulunmuştur. Kirk'e (1996) göre bu değer, görev yapılan kademenin öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları üzerindeki etkisine ilişkin yüksek düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Önemsiz sanal kaytarmaya ilişkin η^2 değeri 0,08 olarak bulunmuştur. Bu değer, görev yapılan kademenin öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranışları üzerindeki etkisine ilişkin orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Kirk, 1996). Öğretmenlerin önemli sanal kaytarma ortalama puanları ile eğitim düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark görülmemektedir [$F(3, 396) = 1,98$; $p > 0,05$].

Tablo 8.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	KT	KO	$F(3, 396)$	p
Genel				
Gruplar arası	0,77	0,38	0,52	0,59
Gruplar içi	290,00	0,73		
Önemli				
Gruplar arası	0,39	0,19	0,32	0,72
Gruplar içi	242,54	0,61		
Önemsiz				
Gruplar arası	1,52	0,76	0,68	0,50
Gruplar içi	444,12	1,11		

Tablo 9.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Görev Yapılan Kademe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	KT	KO	F(3, 396)	p	(Eta kare) η^2
Genel					
Gruplar arası	7,23	1,80	2,52	0,04*	0,14
Gruplar içi	282,90	0,71			
Önemli					
Gruplar arası	4,79	1,19	1,98	0,09	0,08
Gruplar içi	238,13	0,60			
Önemsiz					
Gruplar arası	11,95	2,98	2,73	0,03*	0,08
Gruplar içi	430,70	1,09			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sanal kaytarma ortalama puanlarında görev yapılan kademe değişkenine göre saptanan anlamlı farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Sanal Kaytarma Düzeylerinin Görev Yapılan Kademeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Ortaöğretim		Özel Eğitim		Fark(LSD)
	M	SS	M	SS	M	SS	M	SS	M	SS	
Genel	1,91	0,93	2,36	0,81	2,52	0,88	2,63	0,72	2,43	0,85	4>1,2; 3>1
Önemli	1,73	0,73	2,18	0,74	2,27	0,83	2,37	0,72	2,21	0,67	
Önemsiz	2,15	1,28	2,61	1,01	2,86	1,08	2,98	0,84	2,73	1,14	3>1,2; 4>1

LSD testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalara göre, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel sanal kaytarma puanları ($M=2,63$), okul öncesi ($M=1,91$) ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($M=2,36$) genel sanal kaytarma puanlarından yüksektir. Benzer biçimde, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($M=2,52$) genel sanal kaytarma puanları okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($M=1,91$) genel sanal kaytarma puanlarından yüksektir. Önemsiz sanal kaytarma puanları arasındaki farklar incelendiğinde; ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma puanlarının ($M=2,86$), okul öncesi ($M=2,15$) ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($M=2,61$) önemsiz sanal kaytarma puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Önemsiz sanal kaytarma boyutuna ilişkin gruplar arasındaki farklar ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel sanal kaytarma puanlarının ($M=2,98$) okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma puanlarından ($M=2,15$) yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 10).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarını sergileme sıklıkları düşük düzeydedir. Sanal kaytarmanın alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin önemli sanal kaytarma davranışını düşük, önemsiz sanal kaytarma davranışını ise orta düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranışlarını, önemli sanal kaytarma davranışlarına oranla daha sık gerçekleştirdiğini ortaya

koymaktadır. Alan yazınında, bu araştırmadakiyle uyumlu sonuçlara ulaşılan araştırmalar olduğu görülmektedir (Arık, 2016; Sarıca, 2019; Yıldız, 2021). Önemsiz sanal kaytarma davranışlarının, önemli sanal kaytarma davranışlarından daha sık sergilenmesi, öğretmenlerin önemsiz siber davranışları daha kabul edilebilir bulmasıyla açıklanabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin cinsiyete göre önemsiz sanal kaytarma davranışlarını sergileme sıklıklarının farklılaştığını, ancak genel ve önemli sanal kaytarma davranışları açısından cinsiyetler arasında bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, önemsiz sanal kaytarma boyutunda, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ataş (2017) ve Hanaylı (2020) da erkek öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranışlarını kadın öğretmenlerden daha sık gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Sanal kaytarma davranış düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu gibi (Anandarajan ve Simmers, 2004; Erkoç, İsmaylova ve Mutlu-Bayraktar, 2024; Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Kılıç, 2017; Örüçü ve Yıldız, 2014; Özdemir, 2017) fark bulunduğu sonucuna erişilen araştırmalar da bulunmaktadır (Blanchard ve Henle, 2008; Güllü, 2020; Lim ve Chen, 2012; Sarıca, 2019; Özdemir ve Demir, 2015; Vitak, Crouse ve LaRose, 2011). Görüldüğü üzere daha önceki araştırmalar, sanal kaytarma davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik uyumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sanal kaytarma davranış düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuca paralel olarak; Akca (2013), Candan ve İnce (2016), Kılıç (2017) da sanal kaytarmanın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan, sanal kaytarma davranış düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Arık, 2016; Örüçü ve Yıldız, 2014; Vitak, Crouse ve LaRose, 2011). Bu araştırmalarda erişilen farklı sonuçların nedeni, araştırmaların birbirlerinden farklı bağlamlarda yürütülmesi olabilir.

Araştırma sonuçları; öğretmenlerin sanal kaytarma davranış düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Sanal kaytarmanın medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan araştırmalarla birlikte (Bayram, 2020; Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Serttaş ve Şimşek, 2017) medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılığın tespit edildiği araştırmalar olduğu da görülmektedir (Arık, 2016; Ataş ve Yirci, 2018; Çavuşoğlu, Palamutçuoğlu ve Palamutçuoğlu, 2014; Güllü, 2020; Hanaylı, 2020; Örüçü ve Yıldız, 2014).

Öğretmenlerin sanal kaytarma davranış düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Benzer biçimde; Erkoç, İsmayilov ve Mutlu-Bayraktar (2024) da öğretmen adaylarının sanal kaytarma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun aksine, Tüzer (2022) öğretmenlerin sanal kaytarma düzeylerinin; Doğusoy, Sevinç ve Ergün (2020) ise öğretmen adaylarının sanal kaytarma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada branşların birleştirilerek gruplar halinde ele alınması ve analizlere dahil edilmesinin, söz konusu uyumsuzluğun nedeni olabileceği öne sürülebilir.

Araştırma sonuçları; öğretmenlerin sanal kaytarma davranış düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Sağlık (Kaplan ve Çetinkaya, 2014) ve konaklama (Serttaş ve Şimşek, 2017) sektörlerinde yapılan araştırmalarda sanal kaytarma düzeyinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı gibi; işletme (Anandarajan ve Simmers, 2004), güvenlik (Candan ve İnce, 2016) ve eğitim (Kılıç ve Kocabaş, 2017) alanlarında yapılan araştırmalarda sanal kaytarma düzeyinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu uyumsuz sonuçlara, araştırmalarda çalışılan bağlamların çeşitli sektörlerden olması ve söz konusu sektörlerin farklı örgütsel dinamiklere sahip olması neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin sanal kaytarma davranış düzeylerinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçla benzer biçimde; Akca (2013), Bağrıaçık Yılmaz (2017) ile Candan ve İnce (2016) de sanal kaytarmanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan, sanal kaytarma davranış düzeyinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını tespit eden araştırmalar olduğu da görülmektedir (Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Özücü ve Yıldız, 2014; Özkalp, Aydın ve Tekeli, 2012; Vitak vd., 2011). Sıralanan araştırmaların farklı sektörlerde yürütülmüş olmaları nedeniyle, bu araştırmalarda birbirleriyle uyumsuz sonuçlara erişildiği öne sürülebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin önemli sanal kaytarma davranış düzeylerinin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymasına rağmen; genel ve önemsiz sanal kaytarma davranış düzeylerinin görev yapılan kademe değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel sanal kaytarma davranış düzeyleri, okul öncesi ve ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden yüksektir. Benzer biçimde, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel sanal kaytarma davranış düzeyleri de okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel sanal kaytarma davranış düzeylerinden yüksektir. Ek olarak; ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranış düzeyleri, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin önemsiz sanal kaytarma davranış düzeylerinden, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranış düzeyleri okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin önemsiz sanal kaytarma davranış düzeylerinden yüksektir. Öğretmenlerin sanal kaytarma davranış düzeylerini çalışılan kademe değişkenine göre inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Kurun (2019), sanal kaytarma davranış düzeyinin görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit ederken; Arık (2016) ile Ataş ve Yirci (2018) sanal kaytarma davranış düzeyinin görev yapılan kademe değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmaması nedeniyle, sanal kaytarma ve görev yapılan kademe ilişkisini ele alan daha geniş kapsamlı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar yorumlanırken dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar söz konusudur. Bu araştırmanın verileri, Balıkesir ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden uygun örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Gelecekteki araştırmaların farklı bölge, il ve ilçelerde ve/veya öğretmenler dışındaki paydaşlardan da olasılıklı örnekleme yöntemleriyle veri toplanarak yürütülmesi önerilebilir. Araştırmada, öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları önce betimsel istatistiki tekniklerle analiz edilmiş, ardından sanal kaytarma davranışının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sanal kaytarma davranışı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edileceği nicel yaklaşımla yürütülecek araştırmalar ve sanal kaytarma olgusunu derinlemesine incelemeye olanak sağlayacak nitel yaklaşımın kullanıldığı araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 05/07/2024 tarih ve 2024/08 numaralı toplantıdaki 12 sıra sayılı karar ile etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akca, A. (2013). *Okul yöneticilerinin iş dışı internet kullanım (siber aylaklık) davranışlarının incelenmesi*. (Yayın No. 333847) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anandarajan, M. ve Simmers, C. A. (2004). *Constructive and dysfunctional personal web usage in the workplace: Mapping employee attitudes*, M. Anandarajan and C. A. Simmers (Eds.), *Personal web usage in the workplace: A guide to effective human resources management* (s. 1-27) içinde. IGI Global, USA. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-148-3>
- Arık, M. (2016). *Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının sanal kaytarma düzeylerinin yordayıcısı olarak örgüt iklimi: İstanbul ili örneği*. (Yayın No. 440723) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Askew, K. L., Buckner, J. E., Taing, M. U., Ilie, A., Bauer, J. A. ve Coover, M. D. (2014). Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*, 36, 510-519.
- Ataş, M. (2017). *Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 472244) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ataş, M. ve Yirci, R. (2018). İşkoliklikle sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir uygulama. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 86, 428-443. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14595>
- Bağrıacık-Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-134.
- Bayram, A. (2020). *Öğretmenlerde sanal kaytarma davranışının demografik değişkenlere göre incelenmesi*. ECONDER 2020 II. Uluslararası İktisat, İşletme ve Sosyal Bilimler Kongresinde Sunulan Bildiri, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Blanchard, A. L. ve Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067–1084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.008>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, H. ve İnce, M. (2016). Siber kaytarma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik emniyet çalışanları üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 229-235.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çavuşoğlu, S., Palamutçuoğlu, A. ve Palamutçuoğlu, B. T. (2014). Çalışanların demografik özelliklerinin sanal kaytarma (cyberloafing) üzerindeki etkisi: Üniversite çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Research Journal of Busines & Management*, 1(3), 149-168.
- Datareportal (2024). Digital around the world. <https://datareportal.com/global-digital-overview> (Erişim Tarihi:15/05/2024).
- Doğusoy, B., Sevinç, M. ve Ergün, H. (2020). Öğretmen adaylarının siber aylaklık davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1321-1332. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3898>

- Erkoç, B., İsmayilov, S. ve Mutlu-Bayraktar, D. (2024). Öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 676-690. <https://doi.org/10.24315/tred.1370800>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education (11th Ed.)*. McGraw-Hill Publishing Company.
- Güllü, B. F. (2020). Öğretmenlerin gelişmeleri kaçırma korku düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No. 639488) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hanaylı, B. (2020). Örgütsel bağlılığın sanal kaytarma davranışı üzerindeki etkisi. (Yayın No. 636291) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, M. ve Çetinkaya, A. Ş. (2014). Sanal kaytarma ve demografik özellikler açısından farklılıklar: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 26–34. <https://doi.org/10.17123/atad.vol25iss114726>
- Kılıç, G. N. (2017). Öğretmenlerin okulda internet ve teknoloji kullanımına ilişkin sanal kaytarma davranışlarının incelenmesi. (Yayın No. 504424) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, G. N. ve Kocabaş, İ. (2017). Öğretmenlerin okulda internet ve teknoloji kullanımına ilişkin sanal kaytarma davranışlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(10), 715-731. <https://doi.org/10.18020/kesit.1236>
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746–759. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005002>
- Kurun, M. (2019). Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No. 562157) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lawrence, B. S. (1997). Perspective - The black box of organizational demography. *Organization Science*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.1287/orsc.8.1.1>
- Lim, V. K. G. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694. <https://doi.org/10.1002/job.161>
- Lim, V. K. G. ve Chen, D. J. (2012). Cyberloafing at the workplace: Gain or drain on work? *Behaviour and Information Technology*, 31(4), 343-353. <https://doi.org/10.1080/01449290903353054>
- Örücü, E. ve Yıldız, H. (2014). İşyerinde kişisel internet ve teknoloji kullanımı: Sanal kaytarma, *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 99-114. <https://doi.org/10.21121/eab.2014118071>
- Özdem, G. ve Demir, A. (2015). Okul yöneticilerinde sanal kaytarma davranışı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1029-1042. <https://doi.org/10.17860/efd.46151>
- Özdemir, H. Ö. (2017). Yöneticilerin otantik liderlik tarzlarının çalışanların sanal kaytarma ve sinizm davranışları üzerine etkileri. (Yayın No. 483420) [Doktora tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkalp, E., Aydın, U. ve Tekeli, S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma yaşamında yeni bir olgu: Sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Dergisi*, 26(2), 18-33.
- Özkalp, E. ve Yıldız, H. (2018). Olumlu ve olumsuz sanal kaytarma davranışlarının işteki stres üzerindeki etkisi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(1), 57-74. <https://doi.org/10.4026/isguc.422382>
- Page, D. (2014). Teachers' personal web use at work. *Behaviour & Information Technology*, 34(5), 443–453. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.928744>

- Pfeffer, J. (1985). Organizational demography: Implications for management. *California Management Review*, 28(1), 67-81. <https://doi.org/10.2307/41165170>
- Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin siber kaytarma davranışları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 559283) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Seçkin, Z. ve Kerse, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışları ve bu davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Ampirik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-110.
- Serttaş, O. ve Şimşek, G. (2017). Konaklama işletmelerinde siber aylaklık: Çalışanların demografik özellikleri ile siber aylaklıkları üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Özel Sayı 1*, 20-34.
- Tsui, A. S., Egan, T. D. ve O'Reilly, C. A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly*, 37, 549-579. <https://doi.org/10.2307/2393472>
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2023). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. TÜİK haber bülteni, Ağustos. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) (Erişim Tarihi:15/09/2023)
- Tüzer, A. C. (2022). *Ortaokul ve lise öğretmenlerinin siber aylaklık düzeyleri ile öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 765683) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vitak, J., Crouse, J. ve La Rose, R. (2011). Personal internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1751-1759. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.03.002>
- Weatherbee, T. G. (2010). Counterproductive use of technology at work: Information & communications technologies and cyberdeviancy. *Human Resource Management Review*, 20(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.03.012>
- Yaldız, M. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sanal kaytarma davranışlarının incelenmesi*. (Yayın No. 671219) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, H. ve Yıldız, B. (2016). Sanal kaytarma yapmak kötü bir şey değildir ama?, *Harvard Business Review Türkiye*, Eylül, 108-115.

İletişim/Correspondence

Burcu ATA BİLGİLİ

burcuatabilgili@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yaser ARSLAN

yaser.arslan@kocaeli.edu.tr

An Investigation Of Learning Centers In Kindergartens

Yeliz BOLAT, Hitit University, ORCID ID:0000-0002-1661-1645

Tuba CAMCI, Hitit University, ORCID ID: 0009-0004-2421-1520

Emre DEMİR, Hitit University, ORCID ID: 0009-0003-7675-604X

İlker TAŞÇI, Hitit University, ORCID ID: 0009-0004-4436-9747

Zeynep YÜKSEL, Hitit University, ORCID ID: 0009-0003-1405-3971

Abstract

Current study aims to investigate the processes involved in creating learning centers within kindergartens, including factors such as the duration and frequency of use, physical characteristics, organization methods, challenges faced in their usage, and suggestions for the improvement of new centers. The research, conducted during the 2022-2023 academic year, employs a qualitative approach with a case study design. Data were collected through interviews, surveys, and checklists. Participants were chosen through convenience sampling, and 72 classrooms from 16 schools were observed, with interviews conducted with 21 teachers. The data were examined using descriptive statistics and content analysis. The results revealed that the classrooms reviewed included the learning centers recommended by the preschool curriculum, with science and music centers being the least common, and block and book centers being the most widely implemented. Additionally, it was found that teachers primarily developed these centers by leveraging online resources and collaborating with parents and students. The centers were generally used at the beginning of the day for periods ranging from 16 to 25 minutes and were reorganized on a monthly basis. The most common challenges faced in the utilization of these centers included limited physical space, lack of materials, and overcrowded classrooms.

Keywords: *Preschool education, Learning environment, Learning centers.*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 279-302
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1549474

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
13.09.2024

[Accepted](#)
31.01.2025

Suggested Citation

Bolat, Y., Camci, T., Demir, E., Taşçı, İ. & Yüksel, Z. (2025). An investigation of learning centers in kindergartens, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 279-302. DOI: 10.17679/inuefd.1549474

This research was presented as an oral presentation at an international congress in 2023.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Currently, both public and private preschool education institutions in Turkey implement the preschool curriculum developed by the Board of Education, which was most recently revised in 2013. This curriculum is an eclectic, balanced, play-based, and student-centered program that emphasizes learning through discovery. It incorporates creativity, cultural and universal values, family involvement, the needs of students with special requirements, and the use of learning centers. The curriculum recommends the establishment of learning centers where students can engage in individual or group learning activities within the classroom or in outdoor settings such as the school garden.

Purpose

This study aims to investigate the learning centers in kindergarten classrooms. Specifically, it examines which learning centers are present, how they are organized within the classroom, their physical characteristics, the processes involved in their creation, the duration and methods of their use, the challenges encountered in their implementation, and recommendations for the development of new centers.

Method

This research was designed as a case study, utilizing one of the qualitative research methodologies. The study was conducted across 16 public kindergartens, involving 72 classrooms within these institutions, and included interviews with 21 teachers employed at these schools. Data were collected through a checklist, a questionnaire, and a semi-structured interview form. Observational data were gathered using the checklist, while the teachers' perspectives were captured through the questionnaire and semi-structured interviews. The gathered data were analyzed using frequencies, percentages, and content analysis.

Findings

The study determined that the classrooms analyzed generally included learning centers recommended by the Ministry of National Education. Block and book centers were the most prevalent, while science and music centers were the least common. Seventy-one of the participating teachers reported creating learning centers using internet resources, with assistance from parents and students. Teachers predominantly found the materials in block and art centers to be sufficient, whereas material shortages were most pronounced in music and science centers. Observations revealed that in many classrooms, the names and symbols of learning centers were prepared in various colors but were not displayed at a height accessible to children. In most cases, the cabinets and shelves within the centers were appropriately designed to suit children's heights. The most frequently reported challenges related to learning centers were insufficient physical space, a lack of materials, and overcrowded classrooms. The study also found that learning centers were typically utilized at the beginning of the day for durations of 36–45 minutes and were reorganized on a monthly basis. Additionally, three key recurring issues were identified in the use of these centers.

Discussion & Conclusion

The findings of this research indicate that in the examined kindergartens, learning centers such as blocks, books, art, dramatic play, science, and music are commonly included, whereas other types of learning centers are less frequently established. Similarly, Ögelman and Karakuzu (2016) found in their study on learning centers in preschool institutions that block, book, dramatic play, and art centers are predominantly featured, with temporary interest centers receiving limited attention.

Most teachers participating in this study expressed the view that the physical space and materials available for learning centers in their educational environments are inadequate, identifying this as the most frequently encountered challenge in practice. This finding aligns with several other studies on learning centers (Aysu and Aral, 2016; Demirci and Şıvgın, 2017; Güzelyurt et al., 2019; Özsirkintı, Akay, and Yılmaz Bolat, 2014; Sazlı, 2019; Şahin, 2020). McLennan (2011) highlights the importance of physical conditions and materials in enhancing the quality of learning centers, while Rentzou (2014) underscores the significance of the physical environment in preschool institutions, emphasizing that it plays a crucial role in achieving the learning objectives of educational programs.

The study also revealed that in some classrooms, block and dramatic play centers were distinctly separated from other centers, while in others, no clear separation was observed. The lack of physical separation in certain classrooms may lead to distractions, reduced focus, and disruptions caused by activities in neighboring centers.

Moreover, the finding that learning centers are primarily used at the start of the day suggests a positive impact on learning outcomes, as students are more energetic and capable of active participation during this time.

Anaokullarındaki Öğrenme Merkezlerinin İncelenmesi

Yeliz BOLAT, Hitit Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-1661-1645
Tuba CAMCI, Hitit Üniversitesi, ORCID ID: 0009-0004-2421-1520
Emre DEMİR, Hitit Üniversitesi, ORCID ID: 0009-0003-7675-604X
İlker TAŞÇI, Hitit Üniversitesi, ORCID ID: 0009-0004-4436-9747
Zeynep YÜKSEL, Hitit Üniversitesi, ORCID ID: 0009-0003-1405-3971

Öz

Öğrenme merkezleri, öğrencilerin aktif öğrenmelerini ve kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu merkezler, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgi almalarını değil, kendi keşifleri ve deneyimleri yoluyla öğrenmelerini sağlar. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan eğitim programında dersliklerde kitap, sanat, blok, fen, müzik ve dramatik oyun merkezlerinin bulunması gerektiği belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı, anaokullarındaki öğrenme merkezlerinin oluşturulma süreçlerini, kullanım sürelerini ve biçimlerini, fiziksel özelliklerini, yapılandırılma yöntemlerini, kullanımda karşılaşılan sorunları ve yeni öğrenme merkezlerinin oluşturulması için sunulan önerileri incelemektir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, durum çalışması deseniyle 2022-2023 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler toplama aracı görüşme formu, anket ve kontrol listesi ile toplanmıştır. Araştırmada, katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle seçilen ve 16 okuldaki 72 derslik incelenmiş ve 21 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Veriler, betimsel istatistik ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, incelenen dersliklerde okul öncesi eğitim programında tavsiye edilen öğrenme merkezlerinin bulunduğunu, bunlar arasında en az fen ve müzik merkezine, en fazla ise blok ve kitap merkezine yer verildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, bu merkezleri internet kaynakları kullanarak, veliler ve öğrencilerle birlikte oluşturdukları; merkezlerin en çok güne başlama saatlerinde ve 16-25 dakika süreyle kullanıldığı ve genellikle aylık olarak yeniden düzenlendiği tespit edilmiştir. Öğrenme merkezlerinin kullanımında en sık karşılaşılan sorunlar ise fiziki alanın ve materyallerin yetersizliği ile sınıflardaki öğrenci sayısının kalabalık olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Öğrenme ortamı, Öğrenme merkezleri.



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 26, Sayı 1, 2025
 ss. 279-302
 DOI
 0.17679/inuefd.1549474

Makale Türü
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
 13.09.2025

Kabul Tarihi
 31.01.2025

Önerilen Atıf

Bolat, Y., Camcı, T., Demir, E., Taşçı, İ. ve Yüksel, Z. (2025). Anaokullarındaki öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 279-302. DOI: 10.17679/inuefd.1549474

Bu araştırma 2023 yılında Uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Eğitim programı, bir eğitim kurumunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların, hangi içerikle, etkinliklerle verileceğini ve nasıl değerlendirileceğini gösteren bir tasarımdır. Eğitim programı öğeleri hedefler, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere birbiriyle yakından ilişkili dört öğeden oluşmaktadır. Hedefler, eğitim programının temelini oluşturur ve diğer öğelerin belirlenmesini sağlar. İçerik, hedeflere ulaşmak için gerekli olan tutum, bilgi ve becerileri kapsar. Öğretim-öğrenme süreci, hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemleri, teknikleri ve materyalleri içerir. Değerlendirme, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için kullanılan yöntemleri, teknikleri ve materyalleri kapsar. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve yaşları dikkate alınarak her eğitim kademesi için (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) farklı eğitim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitim programlarının düzenlenmesinde, öğrencinin aktif katılımını teşvik eden ve çocuğun ilgi alanlarına uygun öğretim yöntemleri yaygın olarak benimsenmektedir (Epstein, 2007). Bu programlar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmeye yönelik olup, eleştirel ve analitik düşünme, sorun çözme ve iş birliği yapma gibi becerileri desteklemektedir (Coppie and Bredekamp, 2009). Çok yönlü bir yapı sunan okul öncesi eğitim programları, çocuk gelişiminin biyolojik, psikolojik ve sosyal yönlerini de dikkate alarak hazırlanır. Montessori, Waldorf, Reggio Emilia gibi uluslararası eğitim yaklaşımlarının bazı özelliklerinin de benimsendiği programlarda, oyun temelli öğrenme, çocuk merkezli öğretim, açık uçlu materyal kullanımı ve keşfederek öğrenme gibi unsurlar yer almaktadır (Aljabreen, 2020).

Ülkemizdeki anaokulu ve anasınıflarında 2013 yılında MEB' e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen okul öncesi eğitim programı uygulanmaktadır. Yurtiçinde ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalardan yararlanılarak sarmal ve eklektik bir yapıda organize edilen Bu program, okul öncesi eğitimin kalite standartlarını yükseltmek için okul öncesi eğitimi güçlendirme projesi kapsamında geliştirilmiştir (Köksal ve ark., 2016; MEB, 2013). Eklektik bir yapıda olan program, uluslararası çeşitli model ve yaklaşımları temel almakta ve bu yaklaşımların özelliklerini programda yer alan kazanım ve göstergelere yansıtarak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme-öğretme süreçleri hazırlanmasına ve uygulanmasına imkân vermektedir (Köksal v ark., 2016).

Okul öncesi eğitim programının üç temel amacı vardır. İlk hedef, gelişmiş öğrenme deneyimleri yoluyla okul öncesi dönemdeki tüm çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimini desteklemektir. İkinci hedef, öğrencilere yardımcı olarak onların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dilsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak, üçüncü hedef ise çocuklara temel özbakım becerilerini edindirmek ve onları bir üst eğitim kademesine hazırlamaktır (MEB, 2013). Bu amaçlar doğrultusunda program geliştirme yaklaşımı olarak sarmal ve eklektik yapı benimsenmiştir. Okul öncesi eğitim programı özel gereksinimli öğrencileri dikkate alan, yaratıcılığı, keşfederek öğrenmeyi, kültürel ve evrensel değerleri, aile katılımını, öğrenme merkezlerini önemseyen, oyun temelli, dengeli, öğrenci merkezli bir programdır. Programda öğrencilerin bireysel ya da grup halinde öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri, kapalı ya da açık alanda farklı öğrenme merkezlerinin oluşturulması önerilmektedir.

Öğrenme merkezleri günlük olarak planlanan etkinliklerde yer alan kazanım ve göstergelere göre seçilmiş çeşitli materyalleri barındıran, farklı malzemelerle (yere yapıştırılan bantlar, farklı renkte halılar, pano, dolap/raflar veya yer döşemeleri vb.) birbirinden ayrılmış olan oyun alanlarıdır (MEB, 2013). Bu merkezler, öğretmenin yönlendirmesi olmadan öğrencilerin kendi kararlarını vererek materyaller yardımıyla öğrendikleri bir alandır (Pattillo and Vaughan, 1992).

Öğrenme merkezleri, öğrencilerin aktif öğrenmelerini ve kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu merkezler, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgi

almalarını değil, kendi keşifleri ve deneyimleri yoluyla öğrenmelerini sağlar. Bu sayede, öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif olurlar ve öğrendiklerini daha iyi anlarlar. Öğrenme merkezlerinde çocuk öğrenme sürecine aktif olarak katılacağı için, bu merkezler çocuğun kendisini ifade etmesine, yaratıcılığını geliştirmesine, yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği içerisinde çalış alışkanlığı kazanmasına, sorumluluk alma, görev bilinci ve üstlendiği görevi yerine getirerek sonuçlandırmasına, sorun çözme, karar verme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmesine ve motor becerilerini geliştirmesine imkan tanır (Aral ve ark., 2011). Anaokullarda öğrenme merkezlerinin yer alması, dikkat süreleri sınırlı olan okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim etkinliklerine yönelik ilgilerinin daha uzun süre canlı tutulmasına katkı sağlamaktadır (Orcan Kaçan ve ark., 2021). Öğrenme merkezleri, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine, öğrenme süreçlerini planlamalarına ve öğrenmelerini değerlendirmelerine olanak tanır. Böylece öğrenciler öğrenme sürecini daha fazla kontrol ederler ve öğrenmelerini daha etkili bir şekilde yönetirler. Bu merkezler ayrıca farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun, çeşitli materyaller ve etkinlikler sunduğu için tüm öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun şekilde öğrenebilirler. Öğrenme merkezlerinde öğrencilerin birlikte çalışmasını ve iletişim kurmasını gerektiren etkinlikler bulunduğundan, öğrenciler işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkinliklerle öğrenciler yeni fikirler üretmeyi ve sorunlara çözümler bulmayı da öğrenirler. Öğrenme merkezleri öğrencilerin dil gelişimi ve kelime haznesini geliştirme açısından zengin fırsatlar ve imkanlar tanıyan bir öğrenme ortamıdır (Goldstein and Randolph, 2017). Öğrenme merkezleri, erken çocukluk eğitiminde, çocukların aktif öğrenmelerini destekleyen önemli bir öğretim aracıdır. Çocukların belirli beceriler üzerinde yoğunlaşabilmelerini sağlamak için farklı alanlardan ayrılan bu merkezler, keşif, oyun ve grup etkileşimi yoluyla öğrenmeyi destekler. Bank Street eğitim modelinde de benzer bir şekilde, öğrencinin çevresinde etkin bir öğrenme yaşantısı geçirebilmesi için sınıf ortamı çeşitli merkezlere ayrılmakta ve bu merkezlerde öğrencinin bireysel ilgi alanlarını keşfetmesi sağlanmaktadır (Nager and Shapiro, 2007).

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan eğitim programında dersliklerde kitap, sanat, blok, fen, müzik ve dramatik oyun merkezlerinin bulunması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu merkezlerin yanında ayrıca okul öncesi eğitim programında çocukların günlük hayat becerilerini geliştirip, onlara uygulama fırsatı yaratacak mağaza, restoran, postane, pazar yeri, hastane, banka vb. yerlerde geçici öğrenme merkezleri oluşturulabileceği de belirtilmektedir. Öğrenme merkezleri oluşturulurken öğretmen, sınıfın fiziksel özelliklerini ve sınıf mevcudunu ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine ve ilgilerini dikkate almalıdır. Bunun yanı sıra oluşturulan öğrenme merkezleri; aylık plana ve belirli gün ve haftalara uygun olarak güncellenmelidir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programında verilen bu öneriler kurumdaki uygulamalara ne düzeyde yansımaktadır? Bu soru doğrultusunda araştırmada okul öncesi çocuklar için hazırlanan eğitim programında öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve yapılacak uygulamalar için verilen önerilerin kurumlarda yerine getirilip getirilmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı anaokullarındaki öğrenme merkezlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

1. Anasınıflarında hangi öğrenme merkezleri (sayısı/çeşidi) bulunmaktadır?
2. Öğrenme merkezlerinin oluşturulma şekilleri nasıldır?
3. Öğrenme merkezlerinin fiziki özellikleri nasıldır?
4. Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları ve süreleri nasıldır?
5. Öğrenme merkezlerinin düzenlenme sıklığı nasıldır?
6. Öğrenme merkezlerinin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

7. Öğrenme merkezlerinin daha nitelikli olması için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

8. Sınıflarda bulunanların dışında hangi öğrenme merkezleri oluşturulabilir? Niçin?

İlgili alanyazında anasınıflarındaki öğrenme merkezleri ile ilgili yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi; öğrencilerin görüşüne göre düzenledikleri öğrenme merkezlerindeki faaliyetlerin incelendiği; bu merkezlerin düzenlenmesinin ve kullanılmasının değerlendirildiği; bu merkezlerin çocukların serbest oyun davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı; öğretmenlerin öğrenme merkezleri ile ilgili görüşlerinin ve faaliyetlerinin belirlendiği; serbest zaman uygulamalarının incelendiği; öğrenme merkezlerinde zaman geçiren engelli çocukların sosyal etkileşiminin incelendiği; öğrenme merkezlerinin dil ve akademik becerilerin gelişimine etkisinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmüştür (Aktın ve Aşçı 2021; Aktulun ve Kızıltepe, 2018; Aysu ve Aral, 2016; Brown and Bergen, 2009; Çakır, 2011; Çelebi Öncü, 2017; Erşan, 2011; Gülay Ögelman, 2014; Gülay Ögelman ve Karakuzu, 2016; Metin, 2017; Orcan Kaçan ve ark., 2021; Özyürek ve Aydoğan, 2011; Özyürek ve Kılınç, 2015). Öğrenme merkezleri ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu araştırmada yapılan araştırmalardan farklı olarak hangi öğrenme merkezlerinin yer aldığı, öğrenme merkezlerinin oluşturulma şekilleri, kullanıma süreleri ve şekilleri, fiziki özellikleri, yapılandırma şekilleri, kullanımda karşılaşılan sorunlar ve oluşturulabilecek yeni merkezler ile ilgili tavsiyeler de araştırılmıştır. Araştırma bu açıdan diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçlar okul öncesi eğitim ortamlarında öğrenme merkezlerinin zenginleştirilmesi, uygulamalarda karşılaşılan sorunların çözümü açısından okulöncesi öğretmenlerine öneriler sunmakta ve böylece daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmada yardımcı olmaktadır. Ayrıca var olan öğrenme merkezlerinden farklı olarak oluşturulabilecek yeni öğrenme merkezlerinin belirlenmesi, hem öğretmenlerin öğretim ortamlarını zenginleştirmeleri, hem de öğrencilere yeni öğrenme fırsatları ve deneyimleri sunulması açısından önem arz etmektedir. Çalışmadan elde edilecek sonuçlar eğitim programı uzmanlarının okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi açısından da veri sunmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada anaokullarındaki öğrenme merkezlerinin incelenmesi amaçlandığı için, nitel araştırma yaklaşımı temel alınmış ve durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışması, "nasıl" ve "neden" sorularını inceleyen bir araştırma yöntemidir, bu sorular katılımcıların bakış açılarını ve algılarını yorumlamada önemi taşır ve araştırmacı, kontrollü olarak dahil olmadığı bir olguyu veya olayı keşfedebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yürütülen durum çalışmasında "Bütüncül Tek Durum Deseni" esas alınmıştır. Bu yaklaşımda analizin yalnızca bir bileşeni (birey, kurum, program veya okul) vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada anaokulu tek bileşen olarak ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken örnekleme yöntemi olarak amaçlı yöntem kullanmış ve kolay ulaşılan bir durum seçilmiştir. Bu örneklemede araştırmanın amacına uygun, araştırmacının ulaşılması kolay olan yakın durum seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ildeki 16 devlet anaokulu ve bu okullardaki 72 derslik araştırma kapsamında incelenmiş, bu dersliklerde görev yapan 72 öğretmen anket doldurmuş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 21 öğretmen ile de görüşme yapılmıştır. Katılımcılara ait kişisel özelliklere ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Katılımcıların Kişisel Özellikleri (N=72)*

Özellikler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	71	98.6
	Erkek	1	1.4
Medeni durum	Evli	58	80.6
	Bekar	14	19.4
	5 yıldan az	3	4.2
	6-10 yıl	4	5.6
Kıdem	11-15 yıl	45	62.5
	16-20 yıl	8	11.1
	21 yıl ve üstü	12	16.7
	Eğitim Fakültesi	47	65.3
Mezun olunan fakülte	Sağlık Bil. Fak.	2	2.8
	Açık Öğretim Fak.	21	29.2
	Diğer	2	2.8
Lisansüstü eğitim yapma	Evet	9	12.5
	Hayır	63	87.5
	10-15 öğrenci	28	38.9
Sınıf mevcudu	16-20 öğrenci	26	36.1
	21 ve üstü öğrenci	18	25
	36-48 ay	10	13.9
Öğrenci yaş grubu	49-60 ay	23	31.9
	61-72 ay	39	54.2

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 71'i kadın 1'i erkektir. Bu katılımcıların 58'i evli, 14'ü bekârdır. Öğretmenlerin 3'ü 5 yıldan az; 4'ü 6-10 yıl arası; 45'i 11-15 yıl; 8'i ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu 11-15 yıl kıdeme sahip deneyimli, öğretmenlerdir. Mezun olunan fakülteye baktığımızda öğretmenlerin 47'sinin eğitim fakültesi, 2'sinin sağlık bilimleri fakültesi, 21'nin açık öğretim fakültesi ve 2'sinin de diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Bu öğretmenlerden sadece 9'u lisansüstü eğitim yapmıştır. Öğretmenlerin 28'i 10-15 kişilik sınıflarda, 26'sı 16-20 kişilik sınıflarda ve 18'i 21 kişi v üstü sınıflarda görev yapmaktadır. Çalıştıkları öğrenci yaş gruplarına bakıldığında 10'nun 3-4 yaş; 23'nün 4-5 yaş; 39'nun ise 5-6 yaş grubu çocuklarla çalıştıkları görülmektedir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacıların geliştirdiği anket, kontrol listesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu araçlar tasarlanırken, konuyla ilişkili literatür ve MEB okul öncesi eğitim programındaki öğrenme merkezleri özellikleri incelenmiş ve maddeler yazılmıştır. Veri toplama araçları eğitim bilimleri ve çocuk gelişimi alanında birer uzman tarafından incelenmiş, görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gözlem verileri kontrol listesiyle, öğretmen görüşleri ise görüşme ve anket ile elde edilmiştir. Kontrol listesi çalışmanın sorularına yönelik hazırlanan 9 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler evet-hayır ya da var-yok şeklinde iki cevaptan oluşmaktadır. Öğretmen görüşleriyle ilgili anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak hazırlanan birden fazla seçeneğin seçilebildiği 5 soru; evet-hayır olarak cevaplanan 3 soru; yeterli, yetersiz, kısmen olarak cevaplanan 2 soru, çoktan seçmeli 3 soru ve 2 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak hazırlanmış 9 açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket geliştirilirken araştırmanın genel amacı ve alt amaçları dikkate alınarak madde havuzu oluşturmuş, iki uzman tarafından incelenmiş, görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketin ön uygulaması örneklem dışındaki okullarda görev yapan yirmi öğretmenle yapılmış ve

anlaşılmayan maddeler düzeltilerek anket kullanıma hazır hale getirilmiştir. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Kontrol listesi ve anket ile toplanan veriler betimsel olarak frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiş, görüşme ile toplanan bilgiler içerik analizi ile kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, olaylar ve gerçekler hakkında temel kavramların ortaya çıkarılması için kodların, temaların ve kategorilerin kapsamlı bir şekilde incelenmesini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu süreç, kayıtlı kelime, cümle, paragraf veya pasaj gibi analiz birimlerinin desteklenmesini gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşmelerden elde edilen metinler satır satır okunarak kodlar oluşturulmuş, kodlar ise temalar altında toplanmış ve böylelikle analizde tümevarımsal bir süreç izlenmiştir. Kodlamadaki güvenilirliği sağlamak için, analizde eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip ikinci kodlayıcı kullanılmıştır. Analizlerin güvenilirliği güvenilirlik formülü ile belirlenmiştir (Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) (Miles and Huberman, 1994). Kodlama yapan uzmanlar arasındaki güvenirlilik .91 olarak belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar ve temalar tablolar yardımıyla sunulmuş, inandırıcılığı arttırmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında 72 dersliğin gözlenmesi için kontrol listesi ve 72 öğretmenin görüşleri için anket kullanılmıştır. Araştırmada daha derin ve zengin veriler toplamak için 21 öğretmenle görüşme yapılmış ve toplanan veriler analiz edilmiş, bulgular birleştirilerek araştırmada cevap aranan sorulara uygun olarak sunulmuştur.

3.1. Anasınıflarında Bulunan Öğrenme Merkezlerine (Sayısı/Çeşidi) İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Anasınıflarında hangi öğrenme merkezleri (sayısı/çeşidi) bulunmaktadır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabını bulmak için sınıfta gözlem yapılmış ve kontrol listesine tik atarak veriler toplanmıştır. Anasınıflarında bulunan öğrenme merkezlerine yönelik analiz sonuçları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Anasınıflarında Bulunan Öğrenme Merkezlerine (Sayısı/Çeşidi) Yönelik Bulgular

Öğrenme Merkezleri	Var		Yok	
	f	%	f	%
Blok merkezi	69	95.8	3	4.2
Kitap merkezi	65	90.3	7	9.7
Müzik merkezi	39	54.2	33	45.8
Sanat merkezi	56	77.8	16	22.2
Fen merkezi	41	56.9	31	43.1
Dramatik oyun merkezi	55	76.4	17	23.6

Tablo 2’ye göre çalışmada gözlem yolu incelenen 72 dersliğin 69’unda blok merkezi; 65’inde kitap merkezi; 56’sında sanat merkezi; 55’inde dramatik oyun merkezi; 41’inde fen merkezi; 39’nda müzik merkezi bulunmaktadır. Bu bulgulara göre incelenen dersliklerde en çok blok ve kitap merkezi, en az fen ve müzik merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerden farklı olarak. 5 derslikte matematik, 3 derslikte evcilik, 2 derslikte trafik, 2 derslikte kozmik ve dil köşesi, bir derslikte ise yap-boz köşesi bulunmaktadır.

3.2. Öğrenme Merkezini Oluşturma Şekline İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrenme merkezlerinin oluşturulma şekilleri nasıldır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabını bulmak için ankette yararlanılmıştır. Anketi dersliklerde görev yapan 72 öğretmen doldurmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekansları hesaplanarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğrenme Merkezlerinin Oluşturulma Şekillerine ile İlgili Bulgular*

Öğrenme Merkezini Oluşturma Şekli	f	%
Kendim oluşturdum.	43	59.7
Okul yönetiminin yardımıyla oluşturdum.	28	38.9
Öğretmen arkadaşlarımın yardımıyla oluşturdum.	56	77.8
Öğrencilerin yardımıyla oluşturdum.	71	98.6
Velilerin yardımıyla oluşturdum.	71	98.6
Sponsor yardımıyla oluşturdum.	0	0
İnternet yardımıyla oluşturdum.	71	98.6

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 71'i öğrenme merkezlerini internetten yararlanarak, velilerin yardımıyla ve öğrencilerle birlikte oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 56'sı okuldaki öğretmen arkadaşlarının yardımıyla oluşturmakta, 46'sı ise kendi başına oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sadece 28'i okul idaresinden yardım aldığını belirtmiştir. Öğrenme merkezlerini sponsor yardımıyla oluşturan öğretmen bulunmamaktadır.

3.3. Öğrenme Merkezlerinin Fiziki Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "Öğrenme merkezlerinin fiziki özellikleri nasıldır?" şeklindedir. Bu sorunun cevabını bulmak için kontrol listesi, anket ve görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

3.3.1. Öğrenme Merkezlerinin Fiziki Alanı İle İlgili Anket Verilerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Öğrenme merkezlerinin fiziki alanının yeterliliği ile ilgili analiz bulguları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.*Öğrenme Merkezlerinin Fiziki Alanının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Öğrenme merkezlerinin fiziki alanı	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
	7	9.7	41	56.9	24	33.3

Öğretmenlerin 41'i öğrenme merkezlerinin fiziki alanının kısmen yeterli olduğunu; 24'ü yetersiz olduğu; 7'si ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğrenme merkezlerindeki materyallerin yeterliliği ile ilgili analiz bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Öğrenme Merkezlerindeki Materyallerin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Öğrenme merkezlerindeki materyaller	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Blok merkezi	38	52.8	22	30.6	12	16.7
Kitap merkezi	24	33.3	27	37.5	21	29.2
Müzik merkezi	10	13.9	12	16.7	50	69.4
Sanat merkezi	32	44.4	16	22.2	24	33.3
Fen merkezi	15	20.8	10	13.9	47	65.3
Dramatik oyun merkezi	26	36.1	17	23.6	29	40.3

Öğrenme merkezlerinde yer alan materyallerin durumu ile ilgili olarak öğretmenlerin 38'i blok merkezlerindeki materyallerin yeterli, 22'si kısmen yeterli, 12'si yetersiz olduğu

belirmiştir. Kitap merkezindeki materyallerle ilgili olarak 24'ü yeterli, 27'si kısmen yeterli, 21'i yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Müzik merkezindeki materyallerle ilgili olarak 10'u yeterli, 12'si kısmen yeterli, 50'si yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sanat merkezindeki materyallerle ilgili olarak 32'si yeterli, 16'sı kısmen yeterli, 24'ü yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Fen merkezindeki materyallerle ilgili olarak 15'i yeterli, 10'u kısmen yeterli, 47'si yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dramatik oyun merkezindeki materyallerle ilgili olarak 26'sı yeterli, 17'si kısmen yeterli, 29'u yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler en çok blok merkezi ve sanat merkezindeki materyallerin yeterli olduğu görüşündedir. En fazla materyal eksikliğinin ise müzik ve fen merkezinde olduğu bulgular arasındadır.

3.3.2. Öğrenme Merkezlerinin Fiziki Alanı İle İlgili Gözlem Verilerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Öğrenme merkezlerinin adları ve sembolleri farklı renklerde hazırlanarak, çocukların görebileceği şekilde yapıştırılma durumuna yönelik analiz bulguları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Öğrenme Merkezlerinin Adları Ve Sembolleri Farklı Renklerde Hazırlanarak, Çocukların Görebileceği Şekilde Yapıştırılma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrenme merkezlerinin adlandırılması	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Blok merkezi	23	31.9	49	68.1
Kitap merkezi	21	29.2	51	70.8
Müzik merkezi	16	22.2	56	77.8
Sanat merkezi	21	29.2	51	70.8
Fen merkezi	18	25.0	54	75.0
Dramatik oyun merkezi	23	31.9	49	68.1

Öğrenme merkezlerinin adları ve sembolleri farklı renklerde hazırlanarak, çocukların görebileceği şekilde yapıştırılma durumu ile ilgili olarak yapılan gözlemlerde blok merkezlerinin 49'unun; kitap merkezlerinin 51'nin; müzik merkezlerinin 56'sının; sanat merkezlerinin 51'nin; fen merkezlerinin 54'sinin, dramatik oyun merkezlerinin 49'unun adı ve sembolü çocukların görebileceği şekilde yapıştırılmamıştır. Bu bulgulara göre gözlem yapılan dersliklerin çoğunda öğrenme merkezlerinin adları ve sembolleri farklı renklerde hazırlanarak, çocukların görebileceği şekilde yapıştırılmamıştır.

Öğrenme merkezindeki dolaplar/raflar çocukların boyuna uygunluğuna yönelik analiz bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenme Merkezindeki Dolaplar/Raflar Çocukların Boyuna Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Öğrenme merkezlerinin çocukların boyuna uygunluğu	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Blok merkezi	67	93.1	5	6.9
Kitap merkezi	60	83.3	12	16.7
Müzik merkezi	36	50.0	36	50.0
Sanat merkezi	51	70.8	21	29.2
Fen merkezi	31	43.1	41	56.9
Dramatik oyun merkezi	49	68.1	23	31.9

Öğrenme merkezindeki dolaplar/raflar çocukların boyuna uygunluğu ile ilgili yapılan gözlemlerde blok merkezlerinin 67'sinin; kitap merkezlerinin 60'nin; müzik merkezlerinin 36'sinin; sanat merkezlerinin 51'nin; fen merkezlerinin 31'inin, dramatik oyun merkezlerinin 49'unun dolaplarının ve raflarının çocukların boyuna uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre

incelenen dersliklerin çoğunda öğrenme merkezindeki dolapların/rafların çocukların boyuna uygunluğunun dikkate alındığı söylenebilir.

Öğrenme merkezleri birbirinden bantla/ farklı renklerdeki yer döşemesi ya da halı ile ayrılma durumu ile ilgili elde edilen analiz bulguları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrenme Merkezleri Birbirinden Bantla/ Farklı Renklerdeki Yer Döşemesi Ya Da Halı İle Ayrılma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrenme merkezlerinin birbirinden ayrılması	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Blok merkezi	27	37.5	45	62.5
Kitap merkezi	6	8.3	66	91.7
Müzik merkezi	1	1.4	71	98.6
Sanat merkezi	2	2.8	70	97.2
Fen merkezi	1	1.4	71	98.6
Dramatik oyun merkezi	23	31.9	49	68.1

Öğrenme merkezleri birbirinden bantla/ farklı renklerdeki yer döşemesi ya da halı ile ayrılma durumu ile ilgili yapılan gözlemde blok merkezlerinin 27’sinin; kitap merkezlerinin 6’sının; müzik merkezlerinin 1’inin; sanat merkezlerinin 2’sinin; fen merkezlerinin 1’inin, dramatik oyun merkezlerinin 23’nün diğer merkezlerden ayrıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular gözlem yapılan dersliklerde blok ve dramatik oyun merkezlerinin bir kısmının diğer merkezlerden ayrıldığını, diğer merkezlerin ise ayrılmadığını göstermektedir.

Öğrenme merkezleri konumlandırılırken sesli ve sessiz çalışarak merkezler dikkate alınma durumu ile ilgili elde edilen analiz bulguları Tablo 9’de yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğrenme Merkezleri Konumlandırılırken Sesli Ve Sessiz Çalışarak Merkezler Dikkate Alınma Durumu Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrenme Merkezlerinin konumlandırılması	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Blok merkezi	34	47.2	38	52.8
Kitap merkezi	18	25.0	54	75.0
Müzik merkezi	18	25.0	54	75.0
Sanat merkezi	40	55.6	32	44.4
Fen merkezi	27	37.5	45	62.5
Dramatik oyun merkezi	31	43.1	41	56.9

Öğrenme merkezleri konumlandırılırken sesli ve sessiz çalışarak merkezler dikkate alınma durumu ile ilgili yapılan gözlemde blok merkezlerinin 34’nde; kitap merkezlerinin 18’inde; müzik merkezlerinin 18’inde; sanat merkezlerinin 40’ında; fen merkezlerinin 27’sinde, dramatik oyun merkezlerinin 31’nde bu durumun dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu bulgular gözlem yapılan dersliklerde özellikle çok gürültü ve ses olan müzik merkezlerinde ve sessizliğe ihtiyaç duyulan kitap merkezlerinde bu durumun çok az dikkate alındığını göstermektedir.

3.3.3. Öğrenme Merkezlerinin Fiziki Alanı İle İlgili Görüşme Verilerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Çalışmaya katılan ve görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin fiziki alanı ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden bazıları öğrenme merkezlerinin fiziki alanının yeterli (f:7), bazıları kısmen yeterli (f:7), bazıları ise yetersiz (f:7) olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö7 (yeterli): “Öğrenme merkezleri çocukların rahat hareket edebilmelerine olanak sağlayacak şekildedir.”

Ö18 (kısmen yeterli) : “Fiziki özellikleri çok yeterli değil sınıfımızda yani ben isterdim ki daha geniş alanlarda daha bol materyallerle öğrenme merkezleri oluşturulsun yani mesela bir dramatik oyun merkezi ile blok merkezi bazen iç içe girmiş de olabiliyor. Öğrenci sayısı da sınıflarımızda fazla olduğu için bir evcilik merkezi ile bazen kitap merkezi bile iç içe girmiş olabiliyor. Ne kadar ayırsak da alan dar olduğu için yan yana bitişik bir şekilde çocuklar oynamaya çalışıyorlar.”

Ö3 (yetersiz) : “Şöyle yeterli malzemeye maalesef sahip değiliz. Biraz sınıf alanı olarak küçük olduğu için bazen öğrenme merkezlerinde sıkıntı yaşıyoruz yani alan olarak.”

3.4. Öğrenme Merkezlerinin Kullanılma Zamanları ve Sürelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları ve süreleri nasıldır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabını bulmak için anketten yararlanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekansları hesaplanarak Tablo 10’da ve 11’de sunulmuştur:

Tablo 10.

Öğrenme Merkezlerinin Kullanılma Zamanları İlişkin Bulgular

Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları	f	%
Güne başlama zamanı	41	56.9
Oyun zamanı	12	16.7
Etkinlik zamanı	11	15.3
Günü değerlendirme zamanı	3	4.2
Serbest zaman	44	61.1
Güne başlama zamanı	41	56.9

Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları ile ilgili olarak öğretmenlerin 41’i güne başlama zamanında, 12’si oyun zamanında, 11’i etkinlik zamanında, 3’ü günü değerlendirme zamanında, 44’ü ise serbest zamanda kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara göre öğrenme merkezleri en çok serbest zamanda ve güne başlama zamanında kullanılmaktadır.

Tablo 11.

Öğrenme Merkezlerinin Kullanılma Süreleri İlişkin Bulgular

Öğrenme merkezlerinin kullanılma süresi	f	%
15 dakikadan az	4	5.6
16-25 dakika	26	36.1
26-35 dakika	18	25.0
36-45 dakika	19	26.4
45 dakikadan fazla	5	6.9

Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları ile ilgili olarak öğretmenlerin 4’ü 15 dakikadan az; 26’sı 16-25 dakika; 18’i 26-35 dakika; 19’u 26-45 dakika ve 5’i 45 dakikadan fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Bulgular öğretmenlerin öğrenme merkezlerini en çok 16-25 dakika kullandıklarını göstermektedir.

3.5. Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenme Sıklığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğrenme merkezlerinin düzenlenme sıklığı nasıldır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabını bulmak için anketten yararlanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekansları hesaplanarak Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12.*Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenme Sıklığına İlişkin Bulgular*

Öğrenme merkezlerini düzenleme sıklığı	f	%
Hafta bir	25	34.7
Ayda bir	30	41.7
Dönemde bir	14	19.4
Yılda bir	3	4.2
Düzenlemem	0	0

3.6. Öğrenme Merkezlerinin Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğrenme merkezlerinin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabını bulmak için anketten ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekansları hesaplanarak Tablo 13’te sunulmuş ve görüşmelerden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 13.*Öğrenme Merkezlerinin Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular*

Öğrenme merkezlerinin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar	f	%
Fiziksel alan yeterli değildir.	21	29.2
Materyal eksikliği bulunmaktadır.	35	48.6
Sınıf mevcudu kalabalıktır.	15	20.8
Öğrenme merkezleri birbirine çok yakındır.	19	26.4
Günlük etkinliklerden dolayı zaman kalmamaktadır.	5	6.9

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin kullanımında en çok karşılaştıkları sorun materyal eksikliğidir (f: 35). Bu sorunu öğrenme merkezlerinin fiziki alanlarının yetersizliği (f: 21); öğrenme merkezlerinin birbirine çok yakın olması (f: 19) ve sınıf mevcudunun kalabalık olması (f: 15) takip etmektedir. En az karşılaşılan sorun ise günlük etkinliklerden dolayı zaman kalmamasıdır (f: 5). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda da temel sorunların materyal eksikliği (f: 9) ve fiziki alanlarının yetersizliği (f: 8) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği diğer sorunlar ise aynı merkeze yoğun ilgi gösterilmesi (f: 5) ve öğretmen meslek bilgisinin yeterli olmaması (f: 2) ve okulda ve evde benzer materyallerin bulunmasıdır (f:1).

Çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin kullanımında yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri şöyledir:

Ö3: “...yeterli materyal çocuk sayısına göre yok. Çeşit noktasına maalesef sıkıntılarımız var. Biz öğretmenler olarak ne kadar tamamlamaya çalışsak da ancak belli bir yere kadar bunu tamamlayabiliyoruz maalesef. Bu konu da maalesef sıkıntılı.”

Ö16: “...Materyalde eksik, sınıfın büyüklüğü de çok önemli, çünkü sınıfımıza öğrenci olarak 25 öğrenci alıyorsak 25 öğrencinin olduğu bir ortamda aynı zamanda birçok merkezde olması, en azından 6 merkezimiz var, bunları yerleştirmek ve korumak çok zor oluyor...”

Ö18: “Alanın darlığı en çok karşılaştığımız sorun. Bir de şöyle çok karşılaşılabiliyor; birden çok öğrenci aynı merkezde oynamak isteyebiliyor yani on öğrenci birden blok merkezinde oynamak isteyebiliyor. O yüzden bir yoğunlaşma oluyor orada. Ayırmaya çalışıyoruz beş öğrenci, beş öğrenci yönlendirmeye çalışıyoruz ama o zaman da aklı orada kalıyor, bizi biraz zora sokuyor.”

3.7. Öğrenme Merkezlerinin Daha Nitelikli Olması İçin Öğretmenler Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu “Öğrenme merkezlerinin daha nitelikli olması için öğretmenlerin önerileri nelerdir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabı görüşmelerden toplanan verilerin analizi ile elde edilmiş ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

Öğrenme Merkezlerinin Daha Nitelikli Olması İçin Öğretmenler Önerilerine İlişkin Bulgular



Şekil 1’e göre öğrenme merkezlerinin daha nitelikli olması için öğretmenler: Materyal sayısı ve çeşitliliğini arttırma (f: 15); Yeterli fiziki alan sağlanması (f: 8); Maddi imkânların arttırılması (f: 3); Sınıf mevcudunun azaltılması (f: 3); Materyallerin yenilenmesi (f:3); Doğal malzeme tercihi (f:1); Öğrenme merkezlerinin sadeleştirilmesi (f:1); Öğretmenlere gerekli mesleki bilgilerin kazandırılması (f:1) ve Belirli gün ve haftalara uygun düzenleme yapılması (f:1) önerilerinde bulunmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin niteliğini arttırma ile ilgili bazı önerileri şöyledir:

Ö14: “O merkezlere uygun tamamen donanıma sahip, öğrenme merkezlerini yönlendirecek hem materyal hem uyarıcılar hem de fizik ortamın oluşturulmuş olması lazım. Birçok öğretmen merkezlerin ne işe yaradığı ile ilgili sıkıntı yaşıyor ve merkezlere ilgiyi tam oturtamadığı için de öğrenciye ne vereceğini düşünüyorsunuz ister istemez. Böyle olduğu zaman bu da merkezlerin çok amacına ulaştığını düşündürmüyor.”

Ö11: “Öğrenci mevcutlarının az olması, kırılan materyallerin yenilenmesi, sınıfın fiziksel koşullarının daha kullanışlı hale getirilmesi.”

Ö10: “Öğrenme merkezlerine daha fazla alan ayırarak ve dayanıklı bol malzeme sağlayarak daha nitelikli hale getirebiliriz.”

3.8. Sınıflarda Bulunanların Dışında Oluşturulabilecek Öğrenme Merkezlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu “Sınıflarda bulunanların dışında hangi öğrenme merkezleri oluşturulabilir? Neden?” şeklindedir. Bu sorunun cevabı görüşmelerden toplanan verilerin analizi ile elde edilmiş ve şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2.

Sınıflarda Bulunanların Dışında Oluşturulabilecek Öğrenme Merkezlerine İlişkin Bulgular



Şekil 2'ye göre çalışmaya katılan öğretmenler sınıfta bulunan öğrenme merkezleri dışında Akıl - zekâ oyunları merkezi (f: 8); Gerçek yaşama merkezi (mutfak, tamir, yapı-inşa, bahçe-bitki yetiştiriciliği) (f: 5); Drama merkezi (f: 3); Bilim merkezi (f: 3); Geçici öğrenme merkezi (f: 2); yap-boz merkezi (f: 2); matematik merkezi (f: 1); kodlama (f: 1); Özel gereksinimli çocuklar için merkez (f: 1) önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden bazıları bu önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö8: “Tamir köşeleri(erkeklerin ilgi alanı olduğu için), puzzle köşesi, zeka oyunları(bilişsel anlamda çocukları destekleyeceğini düşündüğüm için.)”

Ö9: “Akıl ve satranç oyunlarına çocuklar ilgi duydukları için bu merkezlerde uzun vakit geçirirler, strateji becerilerini geliştirirler ve işbirliğini öğrenirler.”

Ö13: “Dikkat geliştirme (akıl oyunları) merkezi çocukların zihinlerini geliştirdiği için çocuğun dikkatini toplayıp bilgileri özümseydiği dikkat çekici oyuncaklar bulundurulabilir. Geçici farklı merkezler ve çocukların ilgilerine göre merkezler oluşturulabilir.”

Ö14: “Biraz daha yenilikçi yaklaşmak adına artık yeni bilgiler öğrenme adına kodlama merkezi olabilir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerimize yönelik merkezlerin olması gerektiğini düşünüyorum madem merkezler olacak ve devam edecekse. Bir de çocukların yaratıcılığını ön plana çıkartacak merkezler olabilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin niteliğini arttırmada iyi hazırlanmış eğitim programları kadar, eğitim programlarına uygun olarak tasarlanmış eğitim ortamlarına da gereksinim vardır. Eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi için yapılacak planlama ve uygulamalarda eğitim programının amaçlarına göre düzenlenmiş eğitim ortamlarının önemi büyüktür. Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı gelişmiş öğrenme deneyimleri yoluyla okul öncesi dönemdeki tüm çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimini desteklemek, öğrencilere yardımcı olarak onların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dilsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak, çocuklara temel özbakım becerilerini edindirmek ve onları bir üst eğitim kademesine hazırlamayı

amaçlamaktadır (MEB, 2013). Bu amaçlar doğrultusunda programda yer alan kazanımların ve becerilerin kazandırılmasında öğrenme merkezleri önemli bir araçtır. Öğrenme merkezleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş, farklı öğrenme fırsatları sunan alanlar olarak tanımlanabilir. Bu merkezler, çocukların gelişimlerinin tüm alanlarında ilerlemelerine katkıda bulunur. Öğrenme merkezleri, çocukların farklı alanlarda deneyimler edinmelerine ve farklı öğrenme stratejileri geliştirmelerine; çocukların farklı alanlarda deneyimler edinmelerine ve ilgi alanlarına göre seçim yapmalarına; çocukların aktif olarak öğrenmelerine ve bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla edinmelerine; kendi ilgi ve meraklarına göre seçimler yapmalarına, işbirliği ve paylaşma becerilerini geliştirmelerine, problem çözme becerilerini güçlendirmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanır.

Bu araştırmada gözlem, anket ve görüşme yoluyla anaokullarındaki dersliklerde hangi öğrenme merkezlerinin bulunduğu, bu merkezlerin fiziki özellikleri, düzenleme sıklıkları, kullanılma zamanları ve süreleri, karşılaşılan sorunlar ve niteliği arttırmak için öğretmen önerileri ile oluşturulabilecek farklı öğrenme merkezleri araştırılmıştır.

Anaokulu ve anasınıflarında bulunması gereken öğrenme merkezleri; fen, blok, müzik, kitap, dramatik oyun ve sanat merkezidir. Gözlem yoluyla incelenen 72 dersliğin 69'unda blok merkezi; 65'inde kitap merkezi; 56'sında sanat merkezi; 55'inde dramatik oyun merkezi; 41'inde fen merkezi; 39'nda müzik merkezi bulunmaktadır. Bu bulgulara göre dersliklerde en çok blok ve kitap merkezi, en az fen ve müzik merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerden farklı olarak 5 derslikte matematik, 3 derslikte evcilik, 2 derslikte trafik, 2 derslikte kozmik ve dil köşesi, bir derslikte ise yap-boz köşesi bulunmaktadır. Bazı öğretmenlerin farklı öğrenme merkezleri oluşturması, öğrencilerin motivasyonu, öğrenmeye yönelik tutumları açısından oldukça önemlidir. Farklı öğrenme merkezleri öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artırma ve canlı tutmada etkili bir yöntemdir. Bu araştırma bulgularına göre incelenen anasınıflarında blok, kitap, sanat, dramatik oyun, fen ve müzik merkezlerine yer verilmekte, farklı öğrenme merkezlerine daha az yer verilmektedir. Ögelman ve Karakuzu'nun (2016) okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerini incelediği çalışmada benzer olarak anasınıflarında en fazla blok, kitap, dramatik oyun ve sanat merkezlerinin bulunduğu, geçici ilgi merkezlerine pek verilmediğini belirlemiştir. Benzer olarak Aktın ve Aşçı'nın (2021) anasınıflarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında önerilen öğrenme merkezlerini oluşturdukları ve bunların dışına pek çıkmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Dülgeroğlu ve Gunindi'nin (2022) yaptığı çalışmada incelenen anasınıflarında en çok blok ve kitap merkezlerine yer verildiği, farklı öğrenme merkezlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 71'i öğrenme merkezlerini internetten yararlanarak, velilerin yardımıyla ve öğrencilerle birlikte oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 56'sı okuldaki öğretmen arkadaşlarının yardımıyla oluşturmakta, 46'sı ise kendi başına oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sadece 28'i okul idaresinden yardım aldığını belirtmiştir. Öğrenme merkezlerini sponsor yardımıyla oluşturan öğretmen bulunmamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenme merkezlerini farklı ve çeşitli kaynaklardan ve kişilerden yardım alarak yaptığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu merkezleri işbirliği içinde oluşturmaları, öğrenme merkezlerinin niteliğini arttırmaya yardımcı olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu eğitim ortamında öğrenme merkezlerinin fiziki alanın ve materyallerini yetersiz olduğu görüşündedir ve bu durumun uygulamada en fazla karşılaşılan sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu sınıfta yapılan gözlem bulguları ile de paraleldir. Fiziki alanın yetersizliği öğrenme merkezlerinin birbirine çok yakın olmasına neden olmakta ve bu da karşımıza bir sorun olarak çıkmaktadır. Öğretmenler karşılaştıkları bu sorunları sınıf mevcutlarıyla da ilişkilendirmekte ve öğrenme merkezlerinin kullanımda niteliği arttırmak için bu sorunların giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenme merkezleri ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Aysu ve Aral 2016, Güzelyurt ve ark., 2019; Özsrıkıntı ve ark.,2014; Sazlı, 2019; Şahin, 2020).

Araştırmanın bulgularına benzer olarak Aysu ve Aral'ın (2016), yaptığı araştırmada merkezleri oluşturmaya etkisi olan faktörlerin başında sınıfın fiziki alanı ve materyal yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Özsrıkınt ve ark.'nın (2014) Adana ilindeki 73 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin dersliklerin fiziksel yapısı ve sınıf mevcudu nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Demirci ve Şıvın'ın (2017) 24 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı görüşmelerde de öğretmenler öğrenme merkezlerini düzenlerken fiziksel alanın ve materyallerin yetersizliği nedeniyle problem yaşadıklarını belirtmiş, sınıfın fiziki özellikleri ve materyallerin öğrenme merkezleri için önemine dikkat çekmiştir. Farklı yıllarda ve yerlerde yapılan araştırmalar bu sorunların zamanla çözülmediğini hala sürdüğünü şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi için hazırlanan eğitim programında bulunan kazanımların ve becerilerin kazandırılmasında etkin bir role sahip olan öğrenme merkezlerinde yaşanan bu sorun, programda yer alan kazanım ve becerilerin eksik veya yetersiz olarak kazandırılmasına; çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesinde güçlük yaşanmasına; çocukların aktif öğrenmesinin kısıtlanmasına; çocukların motor gelişimi, dil gelişimi; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine ve öğretim hizmetinin niteliğinin düşmesine neden olabilir. McLennan (2011) öğrenme merkezlerinin niteliğini arttırmada fiziki koşulların ve materyallerin önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. Rentzou (2014) de okul öncesi eğitim kurumların fiziksel ortamının önemini vurgulamakta ve fiziksel ortamın programın öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlamada katkısı olduğunu ve bunun göz ardı edilemeyecek bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Sınıf içerisinde öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında fiziki alanın önemi çok büyüktür ve bu göz ardı edilecek bir faktör değildir. Ancak MEB'in 2013 okul öncesi eğitim programında "Fiziksel alanın daha sınırlı olduğu sınıflarda tüm öğrenme merkezlerinin yer alması mümkün olmayabilir. Bu gibi durumlarda mevcut öğrenme merkezleri birden fazla işlevi karşılayacak şekilde düzenlenebilir." açıklamasına yer vermiştir. Bu açıklama programın esnek yapısına uygun olmakla birlikte öğretmen seçenek de sunmaktadır.

Eğitim ortamlarında öğrenme merkezlerinin fiziksel alanlarının ve materyallerinin yetersizliği bulgusu, öğretim kalitesini etkileyen temel sorunlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Literatür, fiziksel alan kısıtlamalarının öğrencilerin bireysel ve grup etkinliklerine yeterince katılım göstermesini engellediğini ve öğrenme merkezlerinin amaçlanan etkililiğe ulaşmasını zorlaştırdığını destekler. Özellikle sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin serbest hareket alanlarını kısıtlayarak öğrenme merkezleri arasındaki mesafeyi daraltır ve gürültü gibi olumsuz etkilere yol açar (Lippman, 2010).

Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES), sınıfların fiziksel düzeninin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğrenme merkezleri arasındaki yetersiz alan, öğrencilerin merkezde odaklanmasını ve etkin bir şekilde etkileşimde bulunmasını zorlaştırır. Bu tür sınırlamalar aynı zamanda öğretmenlerin etkili yönetim ve rehberlik sağlamasını da güçleştirir. Örneğin, sınıfın sıkışık düzeni veya materyal eksikliği, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun faaliyetlere katılımını azaltabilir ve öğretmenlerin gruplar arası gözlem yapmasını zorlaştırabilir.

Öğretmenlerin bu durumu sınıf mevcudu ile ilişkilendirmesi de dikkat çekicidir. Araştırmalar, sınıf mevcudunun azalmasının, öğretmenlerin öğrencilerle daha bireysel etkileşimde bulunabilmesine ve öğrenme merkezlerinin amacına uygun şekilde kullanılabilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, daha geniş ve nitelikli materyal ile donatılmış öğrenme merkezleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olumlu bir katkı sunabilir ve sınıf ortamının genel niteliğini iyileştirebilir (Barrett et al., 2015).

Öğrenme merkezlerinin adları ve sembolleri farklı renklerde hazırlanarak, çocukların görebileceği şekilde yapıştırılma durumu ile ilgili olarak yapılan gözlemde blok merkezlerinin 49'unun; kitap merkezlerinin 51'nin; müzik merkezlerinin 56'sının; sanat merkezlerinin 51'nin;

fen merkezlerinin 54'sinin, dramatik oyun merkezlerinin 49'unun adı ve sembolü çocukların görebileceği şekilde yapıştırılmamıştır. Bu bulgulara göre gözlem yapılan dersliklerin çoğunda öğrenme merkezlerinin adları ve sembolleri farklı renklerde hazırlanarak, çocukların görebileceği şekilde yapıştırılmamıştır. Ögelman ve Karakuzu'nun (2016) farklı okullarda bulunan 20 anasınıfı inceledikleri araştırmada öğrenme merkezlerinin yazı ya da resimle etkilenmesinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrenme merkezlerinin adlarının ve sembollerinin farklı renklerde hazırlanarak yapıştırılması, öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekmesi, öğrenme merkezini anlamasını sağlaması, kimseden yardım almadan bağımsız olarak öğrenme merkezini seçmesini kolaylaştırma açısından oldukça önemlidir. Öğrenme merkezlerinin adları ve sembollerinin farklı renklerde hazırlanarak, çocukların görebileceği şekilde yapıştırılması, çocukların öğrenme merkezlerini daha kolay fark etmelerine, anlamalarına, bağımsızlıklarını geliştirmelerine ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesini kolaylaştırmalarına yardımcı olur. Bu bulgu, öğrenme merkezlerinin çocukların dikkatini çekecek şekilde etiketlenmemesinin, öğrenme ortamlarının etkili kullanımını sınırlandırabileceğini göstermektedir. Simon ve Nemeth'in (2013) yaptığı bir çalışmada, sınıf ortamındaki görsel ve işitsel uyaranların çocukların alan farkındalığını geliştirdiği, dikkat süresini artırdığı ve öğrenme alanlarını aktif kullanmalarına destek olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, gözlem bulguları, çocukların ilgi ve dikkatini çekmek için öğrenme merkezlerinin isim ve sembollerinin daha görünür bir şekilde ve farklı renklerde hazırlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrenme merkezindeki dolaplar/raflar çocukların boyuna uygunluğu ile ilgili yapılan gözlemlerde blok merkezlerinin 67'sinin; kitap merkezlerinin 60'nın; müzik merkezlerinin 36'sının; sanat merkezlerinin 51'nin; fen merkezlerinin 31'inin, dramatik oyun merkezlerinin 49'nun dolaplarının ve raflarının çocukların boyuna uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre incelenen dersliklerin çoğunda öğrenme merkezindeki dolapların/rafların çocukların boyuna uygunluğunun dikkate alındığı söylenebilir. Çocukların kendi başlarına öğrenme materyallerine ulaşabilmeleri için, bu materyallerin çocukların boyuna uygun olması gerekir. Dolaplar/raflar çok yüksekse, çocuklar materyallere ulaşabilmek için yetişkinlerin yardımını almak zorunda kalır. Bu, çocukların bağımsızlıklarını geliştirmelerine engel olur ve onların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir. Öte yandan, dolaplar/raflar çok alçaksa, çocuklar materyallere ulaşabilmek için eğilmek veya uzanmak zorunda kalır. Bu, çocukların yaralanmalarına neden olabilir. Bu nedenle, öğrenme merkezindeki dolaplar/raflar çocukların boyuna uygun olmalıdır. Bu sayede, çocuklar kendi başlarına öğrenme materyallerine ulaşabilir ve bağımsızlıklarını geliştirebilir.

Öğrenme merkezleri birbirinden bantla/farklı renklerdeki yer döşemesi ya da halı ile ayrılma durumu ile ilgili yapılan gözlemlerde blok merkezlerinin 27'sinin; kitap merkezlerinin 6'sının; müzik merkezlerinin 1'inin; sanat merkezlerinin 2'sinin; fen merkezlerinin 1'inin, dramatik oyun merkezlerinin 23'nün diğer merkezlerden ayrıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular gözlem yapılan dersliklerde blok ve dramatik oyun merkezlerinin bir kısmının diğer merkezlerden ayrıldığını, diğer merkezlerin ise ayrılmadığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, odaklanma güçlüğü yaşamalarına, farklı merkezlerdeki etkinliklerden rahatsız olmalarına neden olabilir.

Öğrenme merkezleri konumlandırılırken sesli ve sessiz çalışarak merkezler dikkate alınma durumu ile ilgili yapılan gözlemlerde blok merkezlerinin 34'nde; kitap merkezlerinin 18'inde; müzik merkezlerinin 18'inde; sanat merkezlerinin 40'ında; fen merkezlerinin 27'sinde, dramatik oyun merkezlerinin 31'inde bu durumun dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu bulgular gözlem yapılan dersliklerde özellikle çok gürültü ve ses olan müzik merkezlerinde ve sessizliğe ihtiyaç duyulan kitap merkezlerinde bu durumun çok az dikkate alındığını göstermektedir. Bu durumda öğrenciler farklı merkezlerdeki etkinliklerden rahatsız olabilir, yaptıkları etkinliğe odaklanmada zorlanabilir, dikkatler dağılacağı için öğrenme etkinlikleri verimsiz geçebilir.

Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları ile ilgili olarak öğretmenlerin 41'i güne başlama zamanında, 12'si oyun zamanında, 11'i etkinlik zamanında, 3'ü günü değerlendirme zamanında, 44'ü ise serbest zamanda kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara göre öğrenme merkezleri en çok serbest zamanda ve güne başlama zamanında kullanılmaktadır. Merkezlerin en çok bu zamanda kullanılması, öğrencilerin daha enerjik olması ve böylelikle etkinliklere daha aktif katılabilmesi öğrenme açısından olumlu katkılar sunabilir. Böylece öğrenciler yapacakları etkinliğe daha rahat odaklanabilir.

Öğrenme merkezlerinin kullanılma zamanları ile ilgili olarak öğretmenlerin 4'ü 15 dakikadan az; 26'sı 16-25 dakika; 18'i 26-35 dakika; 19'u 36-45 dakika ve 5'i 45 dakikadan fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Bulgular öğretmenlerin öğrenme merkezlerini en çok 36-45 dakika kullandıklarını göstermektedir. Bir öğrenme merkezinin kullanılma süresi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, meraklarına, yaşlarına göre değişiklik gösterebilir. Sınıf içerisinde öğretmenler öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, ilgilerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bu süreyi belirleyebilir. Erşan'ın (2011) bağımsız anaokullarındaki 40 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezlerini genellikle ilk etkinlik olarak serbest zaman etkinliklerinde ve yaklaşık bir saat kullanılacak şekilde planlama yaptıklarını belirlemiş olması, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğrenme merkezlerinin düzenlenme sıklığı ile ilgili olarak öğretmenlerin 25'i haftada bir; 30'u ayda bir; 14'ü dönemde bir; 3'ü yılda bir düzenlediğini belirtmiştir. Öğrenme merkezlerini hiç düzenlemem diyen öğretmen bulunmamaktadır. Bu durumda öğretmenler öğrenme merkezlerini en çok ayda bir ve haftada bir düzenlemektedir. Öğrenme merkezlerine yeni materyallerin eklenmesi ya da merkezin yeniden farklı bir şekilde düzenlenmesi, öğrencinin o merkeze yönelik ilgisini ve merakını arttırmayı, öğrenme isteğini canlı tutmayı sağlayabilir. Altay'ın (2018) 122 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, öğretmenler öğrenme merkezlerini kısa aralıklarla yeniden düzenlemenin öğrencilerin ilgilerini canlı tutacağını ve bu düzenlemelerin yapılırken öğrenci görüşlerinin de alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenme merkezlerinin daha nitelikli olması için öğretmenler: materyal sayısı ve çeşitliliğini arttırmayı; yeterli fiziki alan sağlanmasını; maddi imkânların artırılmasını; sınıf mevcudunun azaltılmasını; materyallerin yenilenmesini; doğal malzeme tercih edilmesini; öğrenme merkezlerinin sadeleştirilmesini önermişlerdir. Bu öneriler öğrenme merkezlerinin niteliğini arttırabilir. Böylece öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi kolaylaşabilir. Davis ve ark., (2011) tarafından yapılan bir çalışma, sınıflarda çeşitli ve kaliteli materyallerin bulunmasının çocukların keşif ve deneyim yoluyla öğrenmesini desteklediğini belirtir. Bu araştırmacılar, doğal malzemelerin özellikle erken çocukluk döneminde duyu gelişimini teşvik ettiğini ve çevreyle bağ kurmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin doğal materyal kullanımını önermeleri çocukların merak ve yaratıcılığını artırabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler sınıfta bulunan öğrenme merkezleri dışında Akıl - zekâ oyunları merkezi; Gerçek yaşama merkezi (mutfak, tamir, yapı-inşa, bahçe-bitki yetiştiriciliği); Drama merkezi; Bilim merkezi; Geçici öğrenme merkezi; yap-boz merkezi; matematik merkezi; kodlama; Özel gereksinimli çocuklar için öğrenme merkezi oluşturulabileceği önerilerinde bulunmuşlardır. Bir anasınıfında hangi merkezlerin oluşturulması gerektiği okul öncesi eğitim programında belirtilmiştir. Bu merkezlerin dışında yeni bir öğrenme merkezi eklemek için öncelikle öğrencilerin hangi konulara ilgi duyduğu belirlenmelidir. Daha sonra sınıfın fiziksel koşulları dikkate alınmalı, gerekli materyaller hazırlandıktan sonra öğrencilerle yeni bir öğrenme merkezi oluşturulmalıdır. Öğrencilerle oluşturulacak yeni öğrenme merkezleri, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve isteğini arttırmada etkili olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri (Proje No:1919B012219437) kapsamında TÜBİTAK tarafından finansal olarak desteklenmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'dan (2023-97) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Aktın, K., & Aşçı, A. (2021). Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 57-66. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/298>
- Aktulun, Ö. U., & Kiziltepe, G. I. (2018). Using learning centers to improve the language and academic skills of preschool children. *World Journal of Education*, 8(6), 32-44. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p32>
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın No. 493116) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim/okul öncesi eğitim programı* Ya-Pa Yayınları.
- Aysu, B. & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/318061>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın No. 308952) [Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304923>.
- Davis, P., Peters, A., & Bergman, J. (2011). Material Variety in Early Learning Environments: Impact on Child Development. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 115-126.
- Demirci, F. G., & Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 271-292. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies> .
- Dülgeroğlu, Ş. T., & Günindi, Y. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerinin sınıflara yansması: Aksaray ili örneği. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-97. <https://doi.org/10.38122/ased.61.5>
- Erşan, E. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayın No. 298406) [Doktora Tezi Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Epstein, A. S. (2007). The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

- Goldstein, P. A., & Randolph, K. M. (2017). Preschool through grade 1: word play: promoting vocabulary in learning centers. *YC Young Children*, 72(1), 66-73. <https://www.jstor.org/stable/90001492>
- Güzelyurt, T. , Dayanan, F. , Ahmetoğlu, A. & Çakır, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2 (1) , 62-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/728917>
- Köksal, O. , Dağal, A. & Duman, A.(2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies. International Journal Of Social Science* 46, 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Lippman, P. C. (2010). Can the physical environment have an impact on the learning environment?. CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments 2010. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/5km4g21wpwr1-en>
- Mark Brown & Doris Bergen (2002). Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 26-37. <https://doi.org/10.1080/02568540209594996>
- McLennan, D. P. (2011). Meeting standards in the changing landscape of today's kindergarten. *Young Children*, 66(4), 106-111. <https://www.proquest.com/openview/3a058ce0601d95e4a942a40a06b9e6a1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27755>
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.19128/turje.267357>
- Nager, N., & Shapiro, E. (2007). A progressive approach to the education of teachers: Some principles from Bank Street College of Education. *Occasional Paper Series*, 2007(18), 1.
- Orcan Kaçan, M., Dedeoğlu Aktuğ, N., Karaçelik, S. & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451. <https://doi.org/10.21666/muefd.761825>
- Ögelman, G. H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19572/208481>
- Ögelman, G. H., & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/25163/265818>
- Özsırkıntı, D., Akay, C.& Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313- 331. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854538>
- Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41- 58.
- Özyürek, A., & Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11218/133961>
- Pattillo, J., & Vaughan, E. (1992). *Learning Centers for Child-Centered Classrooms. NEA Early Childhood Education Series*. NEA Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT .

- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233. <https://doi.org/10.24130/eccd-jees.196720182258>
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.891991>
- Sazlı, E. K. (2019). *Anasınıfı ve bağımsız anaokullarında bulunan öğrenme merkezlerinin öğretmen görüşlerine ve gözleme dayalı olarak incelenmesi* (Yayın No. 602554) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Simon, M., & Nemeth, K. (2013). "Visual and Auditory Cues in Classroom Design: Impact on Young Learners' Engagement and Spatial Awareness" in *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 215-229.
- Şahin, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları* (Yayın No. 6618063) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (16 baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Yeliz BOLAT,
yelizbolat@hitit.edu.tr.

Tuba CAMCI,
tubacamci0@gmail.com

Emre DEMİR,
emre64860@gmail.com

İlker TAŞÇI,
tasciilker802@gmail.com

Zeynep YÜKSEL,
zeynepyukse0770@gmail.com

Artificial Intelligence: Possibilities and Risks

Arzu BOZDAĞ TULUM, Malatya Turgut Özal University, ORCID ID: 0000-0001-6925-0145

Abstract

The aim is to reveal the perceptions of "Generation Z" youth about artificial intelligence from a sociological perspective by identifying the mental images developed by "Generation Z youth" regarding the concept of "Artificial Intelligence". 374 Generation Z students participated in the research. A mixed research method was used in the research. The research data were collected through a two-stage questionnaire. The questionnaire was created with a personal information form that included questions regarding some demographic information of the participant students and a question including the statement "Artificial Intelligence is similar/like, because....." in order to reveal their mental images regarding the concept of "Artificial Intelligence". Maxqda 20 was used in the content analysis of qualitative data and SPSS 25 package program was used in the analysis of quantitative data. In the research, it was observed that Generation Z participants produced a total of 149 different metaphors regarding the concept of "Artificial Intelligence". The metaphors most frequently expressed by the participants were; Human, robot brain, computer, intelligence, assistant, mind, future, technology, child, convenience, telephone, mind and software. The mental associations of Generation Z students regarding the concept of "Artificial Intelligence" are divided into 3 main and 6 sub-themes according to the meanings they carry. These themes are classified as follows; Main theme I. Possibility /positive perceptions main theme title; Human Characteristics Sub-theme, Benefit Sub-theme, Development, and Transformation Sub-theme titles are classified as 3 sub-themes. Main theme II. Fear/negative perceptions main theme; Risk Sub-theme title is evaluated. Main theme III. Perceptions without bias main theme title; Technical and Scientific Sub-theme and Nature Sub-theme are included. In addition, it was observed that some demographic variables created a statistically significant difference in the sub-themes.

Keywords: Artificial Intelligence, Digital Native, Metaphor



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 303-326
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1552261

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
18.09.2024

[Accepted](#)
05.03.2025

Suggested Citation

Bozdağ Tulum, A. (2025). Artificial intelligence: possibilities and risks, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 26(1), 303-326. DOI: 10.17679/inuefd.1552261

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Artificial intelligence refers to the use of reasoning and prediction power, which are characteristics of human intelligence, by machines in solving complex problems and making decisions by taking into account changing conditions.

Artificial intelligence has been the subject of research in many branches of science due to its structure and effects. In terms of the social changes it has created, it seems to be one of the topics emphasized in sociology research, especially in recent studies.

Today, artificial intelligence technology is used in many areas. In this respect, it is important to understand artificial intelligence technologies, their advantages and disadvantages. In this respect, determining how young people perceive artificial intelligence, which is increasingly entering their lives day by day, will provide data to understand how their awareness on this subject can be increased.

Purpose

The aim of this research conducted in this context is; The aim is to reveal the artificial intelligence perceptions of "Gen Z" by identifying the mental images they have developed regarding the concept of "Artificial Intelligence".

Method

In this study, a mixed research method, also called methodological pluralism, was used. While the phenomenology pattern, one of the qualitative techniques, was used in the research, the scanning technique, one of the quantitative method techniques, was used. 374 Generation Z students participating in the research constitute the sample group of the research. In this research, a survey consisting of two parts was used as a data collection tool. In the first part, the survey questions are aimed at revealing demographic information of Generation Z students such as gender, age level, school type, income level, and place of residence. In the second part; The question "Artificial Intelligence is similar to because.....", which was asked to reveal the mental images of Generation Z students regarding the concept of artificial intelligence, was added to the form.

Findings

As a result of the research, it was seen that the participants of Generation Z produced a total of 149 different metaphors. The mental associations of Generation Z students about the concept of "Artificial Intelligence" are divided into main themes according to the meanings they carry. These main themes are; Under the title of main theme I. Opportunity / positive perceptions main theme; It is classified into 3 sub-themes: Human Characteristics Sub-Theme, Benefit Sub-Theme, Development and Transformation Sub-Theme. Main theme II. Under the main theme of Fear /negative perceptions; It was evaluated under the heading of Risk Sub-Theme. Main theme III. Under the main theme of perceptions without bias; It is classified into 2 sub-themes: Technical and Scientific Sub-Theme and Nature Sub-Theme. The sub-themes of Generation Z students regarding the concept of "Artificial Intelligence" were examined in the context of their demographic characteristics. According to the T-test and ANOVA analyses performed for this purpose; It was observed that the variables gender, age, and school type created a statistically significant difference in the sub-metaphor categories.

Discussion & Conclusion

As a result, although not all, the majority of Generation Z students see artificial intelligence as an opportunity and have a positive approach. When the answers given by Generation Z students are examined, they believe that artificial intelligence can offer significant opportunities on the one hand, while on the other hand, they think that it can pose threats, albeit at a lower rate. The findings of this study show that some demographic factors

play an important role in the perception of artificial intelligence as an opportunity/positive or fear/negative. In order for this research, which has been determined that the positive approaches of Generation Z young people, the first residents of this period, to Artificial Intelligence, which will be the main actor of the Industry 5.0 period, to be valuable in the literature and to obtain more explanatory data, the study group should be kept larger and a wider sample group and examinations and observations should be made in different countries and at different age levels.

Yapay Zeka: Olanaklar ve Riskler

Arzu BOZDAĞ TULUM, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6925-0145

Öz

Bu araştırmanın amacı; “Z kuşağı gençlerin” ‘Yapay Zeka’ kavramına ilişkin geliştirdikleri zihinsel imgeleri tespit ederek “Z kuşağı” gençlerin yapay zeka algılarını sosyolojik açıdan ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya 374 Z kuşağı öğrenci katılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri iki aşamalı bir soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Soru formu katılımcı öğrencilerin bazı demografik bilgilerine yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu ve “Yapay Zeka” kavramına dair zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak amacıyla “Yapay Zeka.....benzer/gibidir, çünkü.....” ifadesinin yer aldığı soru ile oluşturulmuştur. Nitel verilerin içerik analizinde MAXQDA 20 ve nicel verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada Z kuşağı katılımcıların “Yapay Zeka” kavramına dair birbirinden farklı toplam 149 metafor ürettikleri görülmüştür. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen metaforlar; insan, robot beyin, bilgisayar, zekâ, hizmetçi, akıl, gelecek, teknoloji, çocuk, kolaylık, telefon, zihin, yazılım gibi metaforlardır. Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zekâ” kavramına dair zihinsel çağrışımları, taşıdıkları anlam özelliklerine göre 3 ana ve 6 alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar ise; Ana tema I. İmkân/olumlu algılar ana teması başlığında İnsana Dair Özellikler Alt Teması, Fayda Alt Teması, Gelişim ve Dönüşüm Alt Teması başlıklarında 3 alt tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Ana tema II. Korku/olumsuz algılar ana teması ise, Risk Alt Teması başlığında değerlendirilmiştir. Ana tema III. Taraf içermeyen algılar ana teması başlığında ise, Teknik ve Bilimsel Alt Teması ve Doğa Alt Teması yer almaktadır. Ayrıca bazı demografik değişkenlerin alt temalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, Z kuşağı, Metafor.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 303-326
DOI
10.17679/inuefd.1552261

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
18.09.2024

Kabul Tarihi
05.03.2025

Önerilen Atıf

Bozdağ Tulum, A. (2025). Yapay zeka: olanaklar ve riskler, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 303-326. DOI: 10.17679/inuefd.1552261

1. Giriş

Değişme sosyolojinin temel kavramlarından biridir. Sosyoloji, toplumsal yapıyı oluşturan toplumsal kurumların, birey ve grup bazında toplumsal ilişkilerin, normların ve değerlerin süreç içinde geçirdiği değişim ve dönüşümü ele alarak anlamaya ve açıklamaya çalışır (Bozkurt, 2006). Ünlü filozoflardan Herakleitos'un da ifade ettiği gibi değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. İnsan türü tarih sahnesine çıktığı andan itibaren sürekli bir şekilde, içinde bulunduğu doğayı, çevreyi anlama, tanıma ve koşulları kendi yararına değiştirme faaliyetine girişmiştir. Bu da dünya tarihinde sürekli bir değişimin gerçekleşmesine neden olmuştur. Bu değişim kendi içerisindeki dinamikler ve farklılıklar dikkate alınarak farklı ve birbirini takip eden süreçlerde incelenmektedir.

Bu değişimin ilk basamağında Toplum 1.0 olarak adlandırılan dönem yer almaktadır. Bu dönemde mikro bir çevrenin istismarına dayalı olan bir yaşam şekli uzun zaman devam etmiştir ancak nüfusun artması, kaynak yetersizliği ve göç faaliyetinin zorlaşması vb. gibi nedenler ile ilk tarımsal faaliyetler başlamış ve bu dönem yeni bir yaşam şeklinin ortaya çıkması ile son bulmuştur.

Toprağın ekilip biçilmesi ve artı ürünün elde edilmesi, toprağa yerleşilmesi, ilk kentlerin ortaya çıkması ile Toplum 1.0'dan çok farklı bir yaşam şekli ortaya çıkmıştır. Tarıma dayalı olarak ortaya çıkan bu toplum modeli ise Toplum 2.0 olarak adlandırılmaktadır. M.Ö. 13.000'li yıllarda başlayan ve 18. yy'ın sonuna kadar devam eden bu dönem insanlığın yaşamış olduğu en uzun dönemlerden birisidir.

18. yy'ın sonundan 20. yy'ın başlarına kadar olan ve Endüstrileşme ile karakterize edilen sanayi toplumu ise, Toplum 3.0 olarak adlandırılmaktadır. Su ve buharla çalışan mekanik araçların icat edilmesi ile başlayan bu dönemde, elektriğin kullanılması, montaj hatları vasıtasıyla seri üretme geçilmesi ile insanoğlunun hayatında çok büyük bir dönüşüm gerçekleşmiştir.

1970'li yıllara gelindiğinde elektronik ve bilgi sistemlerinin devreye girmesi, otonom robotların kullanılmaya başlanması, aklın ve bilginin ön plana çıkması ile yeni bir döneme girilmiştir. Bilgi toplumu başka bir ifadeyle Toplum 4.0 olarak isimlendirilen bu yeni dönem dijital tedarik zincirinin kurulduğu, akıllı üretimin yapıldığı, dijital iş ve hizmetlerin üretildiği bir dönemdir.

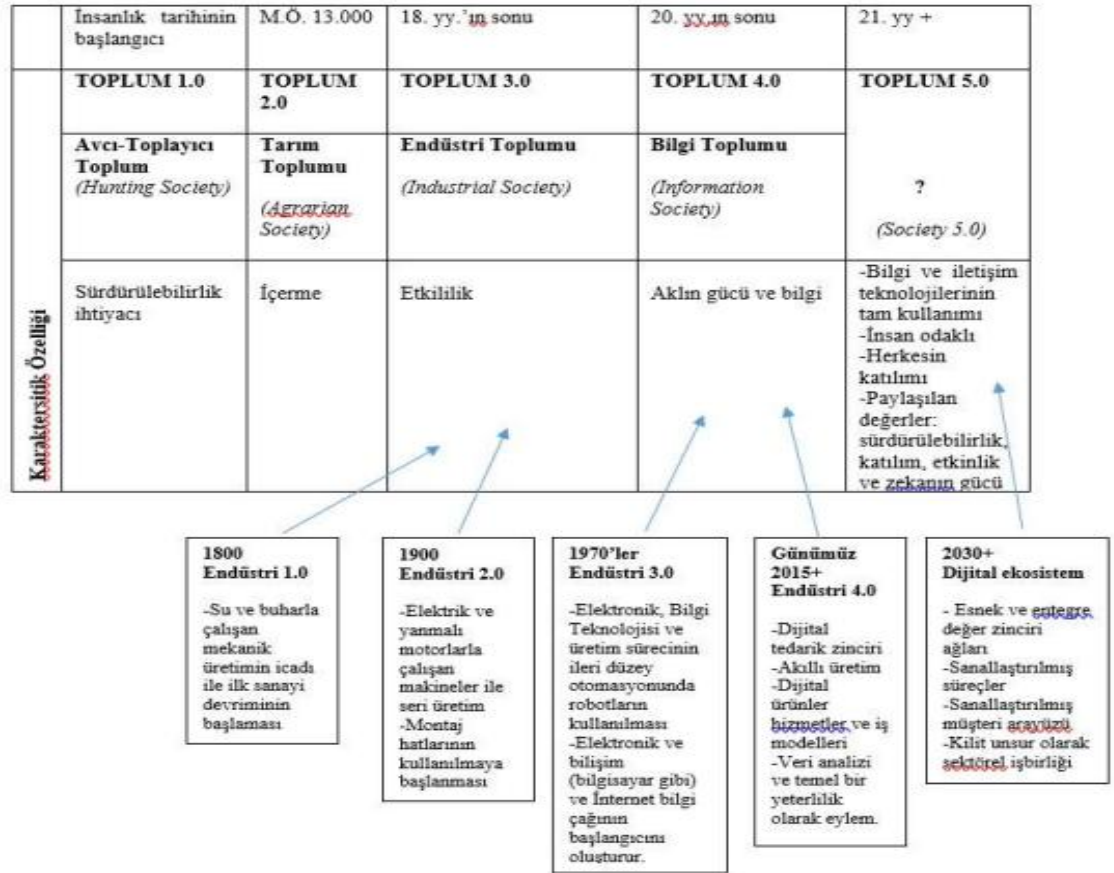
Günümüze gelindiğinde ise "dijital ekosistem" olarak ifade edilebilecek yeni bir döneme girildiğinden bahsedilmektedir. Dünyanın gün geçtikçe artan bir hızla, dijital hale geleceği ve 2030 ve sonrasında yaşanacağı ön görülen bu yeni dönem; Toplum 5.0 olarak adlandırılmaktadır. Özellikle yapay zekanın (AI) şekillendireceği bu yeni dönem uzun süre devam edecek gibi görünmektedir. Toplum 5.0; yapay zeka, nesnelerin interneti, otomasyon, otomat robotlar, büyük veri ve bulut bilişim gibi teknolojilerden elde edilen verimliliğin toplumsal sistemlere entegre edilmesi sonucunda insanlığın mücadele ettiği sorunlara çözüm getirerek insan hatasının en aza indirilmesini hedeflemektedir. Toplum 5.0 kendinden önceki sanayi devrimlerinden farklı olarak, teknoloji ile insan arasındaki bağı güçlendiren ve toplumun her kesimini hem ekonomik hem de sosyolojik olarak ilgilendiren bir içeriğe sahiptir (Kozacıoğlu, 2022).

İnsanoğlunun karmaşık ve zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kalması, artan enerji ve gıda ihtiyacı, sağlık ve eğitim imkânlarından toplumun her kesiminin adil ve eşit bir şekilde faydalanamaması gibi zorlayıcı durumların yaşanması, insanoğlunu bu sorunların çözümü noktasında bir arayışa götürmüştür. Bu arayış, teknolojik gelişmelerin bu problemlerin çözümünü sağlayacak şekilde kullanılması ile neticelenmiş, böylece süper akıllı toplum modelini ön gören Toplum 5.0 kavramı doğmuştur.

Şekil 1’de İnsan Toplumunun Gelişimi ve Endüstri Devriminin Aşamaları sunulmuştur. Her toplum modelinin karakteristik özellikleri ile birlikte verildiği görselde, tarih boyunca insanlığın hangi aşamalardan geçerek evrimleşmiş olduğu görülmektedir.

Şekil 1.

İnsan Toplumunun Gelişimi ve Endüstri Devriminin Aşamaları



Kaynak: Keidanren, s. 2. <http://www.keidanren.or.jp/en/> ; Schrauf ve Bertram, 2018, ve Salgues, 2018’ den akt. Eren, 2020.

Parsons (1977), teknolojik ve bilimsel gelişmelerin sosyal sistemlerde gerilime ve yeni bir denge arayışına yol açan önemli bir değişim faktörü olduğunu vurgular. Bu değişimin tek başına değil, kurumlar, nüfus ve çevre gibi diğer faktörlerle etkileşim içinde gerçekleştiğini belirtir. Kısacası, teknolojik ilerlemelerin sosyal değişimi tetiklediği ve bu üç unsuru da dönüştürdüğünü ifade etmekle birlikte teknolojik değişimin bazen tek başına, bazen de diğer faktörlerle birlikte sosyal değişimi yönlendirdiğini belirtir (Chaudhry & Venugopal, 2004’den akt. Toksoy Çağal, 2022).

1.1. Teorik ve Kavramsal Çerçeve

Yapay zekâ, yapısı ve etkileri bakımından birçok bilim dalında araştırma konusu olmuştur. Yarattığı toplumsal değişimler açısından ise sosyoloji araştırmalarında özellikle son dönem çalışmalarda üzerinde durulan konulardan biri olduğu görülmektedir (Adaş ve Erbay, 2022).

Sosyolojik açıdan; bilgiye, iletişim teknolojilerine, otonom robotlara vs. dayanarak üretilen yapay zekânın, gelecekte toplumu, yaşama ve düşünme biçimlerini nasıl etkileyeceğini ve nasıl değiştireceğini anlamak ve atılacak adımları ön görmek önemlidir. 21. yy’da bireysel ve toplumsal hayatın kaçınılmaz bir parçası haline gelen yapay zekâ araçları, insanların ve

toplumların yaşamlarının hemen her safhasına dâhil olarak toplumlarda değişim ve dönüşümlerin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Özbey & Tan, 2022:1559).

Toplumların yaşama ve düşünme biçimlerini değiştirme ve dönüştürme potansiyeli çok yüksek olan yapay zekânın temelleri teorik olarak Turing tarafından atılmış olsa da, ilk kullanımı 1956 yılında düzenlenen Dartmouth Konferansı'nda John McCarthy tarafından gündeme getirilmiştir. Dartmouth Konferansı, yapay zekâ çalışmalarının doğuşu olarak kabul edilmektedir (Crevier, 1993:49). Toplum 5.0'ın en önemli belirleyici unsuru olan yapay zekayı, makinelerin sergilediği zeka olarak tanımlamak mümkündür. Yapay zeka, insan zekasının özellikleri olan muhakeme ve tahmin gücünün makineler tarafından karmaşık problemlerin çözümünde ve değişen koşulları dikkate alarak karar vermede kullanılmasını ifade etmektedir. Yapay zekâ, makinelerin performansını artırarak onları daha zeki ve kullanışlı hale getirmektir (Obschonka ve Audretsch, 2020: 530; Dereli, 2020: 97). Bu bağlamda yapay zeka araçları vasıtasıyla, insanoğlunun sahip olduğu bilgi birikimi ve teknoloji gücünü birleştirerek akıllı bir toplum yaratmayı amaçlayan Toplum 5.0 dönemine girilmektedir. Toplum 5.0 felsefesinin kurguladığı "Süper Akıllı Toplum" modeli; toplumların baş etmek durumunda oldukları eşitsizlik, tabakalaşma, göç, işsizlik, nüfus artışı ve sağlık sorunları gibi sorunlar karşısında, bireyleri teknoloji ile uyumlu hale getirerek çözüm odaklı bir refah anlayışı geliştirmeye çalışmaktadır (Saracel ve Aksoy, 2020).

Sosyoloji alanında yapay zeka literatürüne dair yapılan taramalarda, yapay zekanın işleyişinde iki genel paradigmanın hakim olduğu görülmektedir. Birinci grup çalışmalar, genel epistemolojik çerçevede hümanist bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yaklaşım yapay zekâyı sadece yetkili ve teknik bir olgu değil, aynı zamanda kültürel bir olgu olarak ele almakta ve yapay zekanın toplumsal birimlerin, toplumsal süreçlerin içinde yer alması ve toplumsal olarak anlam bulması üzerinde çalışmalar yürütmektedir. İkinci gruptaki analizler ise, yapay zekanın makineleşmiş ve ruhsuz bir varlık olarak, insanın dünyasında bir tehdit unsuru olarak görüldüğü bir imaj taşıdığı ifade edilmektedir. Bu çalışmalar, sosyolojide her dönem tartışılan toplumsallık ve faillik tartışmaları bağlamında ele alınarak, insan olmayan şeylerin de toplumsallığın üretimine dâhil edilmesi gerekliliğini yapay zekâ bağlamında gündeme getirmektedir (Adaş ve Erbay, 2022).

Hümanist geleneğin yapay zekâ sosyolojisine yapabileceği katkılar son derece önemli olsa da, yapay zekânın toplumsal bir aktör olarak işlevini ortaya çıkarma noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda sosyolojik açıklamalarda post-hümanist düşünce ve ekollerin de göz önünde bulundurulması, sosyoloji alanında yapay zekanın daha bütüncül bir şekilde ele almasını sağlamaktadır (Adaş ve Erbay, 2022).

Son yıllarda teknoloji ve özellikle yapay zeka üzerine yapılan tartışmalar, bu alanda tekil çalışmalar ve bu çalışmalarda belirli açıklamalar ve yorumlamalara dayanarak şekillenmektedir. Bu durum, söz konusu teknolojinin gündeme getirdiği sorunları ve bu sorunlar temelinde devam eden tartışmaları sıklıkla gündeme getirmektedir. Oysaki konunun ayrıntılarının ortaya konulduğu bir bakış açısı, günümüzde insanlık tarafından üretilen en kapsamlı ve karmaşık oluşumlardan biri olan yapay zekanın toplumsal bir aktör olarak işlevinin çözümlenmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Sosyoloji alanında oluşan yapay zeka literatürüne katkı sağlama çabasında olan bu araştırma, özellikle yapay zekanın şekillendireceği ve 2030 yılı itibarıyla girileceği ön görülen Toplum 5.0 döneminin etkin sakinleri olacak Z kuşağı özeline odaklanmaktadır. Z kuşağı olarak anılan ve 2000- 2011 yılları arasında doğan genç kitle, dijitalleşmenin en derin etkilerini üzerinde taşıyan ve bu yeni vaziyetin yaratıcısı konumunda duran bireylerden oluşmaktadır. Z kuşağı mobil teknolojileri ve sosyal ağları yoğun bir şekilde kullanmaktadır. Bu durum, teknoloji ve bilgidен etkilenme düzeyi açısından yaşı önemli bir değişken haline getirmiştir. Yaş ve teknoloji etkileşimi bağlamında "Z kuşağı" kavramı, bu araştırmada odaklanılan genç grubu adlandırmak üzere literatüre girmiş bir kavramdır (Karanfiloglu ve Sağlam; 2021:233)

“Z kuşağı” kavramını Prensky (2001) “Dijital yerli” kavramı ile ifade etmektedir. “Z kuşağı” (Dijital yerli) ona göre; interneti, sanal oyunları dijital bir dile çevirerek iletişim kuran yeni nesli tanımlamak için kullanılmaktadır. Z kuşağı; “Dijital yerli”, “İ kuşağı”, “Net generation”, “The gamer generation”, “Next generation”, “N- generation”, “Cyber kids”, “Homo zappiens”, “Grasshopper mind” gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Zur ve Zur, 2012: 1; Pedro, 2006: 1).

“Z kuşağı” öğrencilerin “Yapay Zeka”ya dair yaklaşımlarını belirlemek için bir metafor çalışması yapılmıştır. Metafor, dilin sembolik kullanımına bağlı olarak bir kavram ya da durumu başka bir kavram ya da durumla ifade etme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Abrams, 1999:155'den akt. Aydın ve Pehlivan, 2010).

Yapay zekâyı metaforlar üzerinden inceleyen çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalar şunlardır: “Sağlık Profesyonellerinin Yapay Zekâyı İlişkin Görüşleri: Metaforik Bir Araştırma” (Gündüz Hoşgör, Güngördü ve Hoşgör, 2023), “Çocukların ‘Yapay Zeka’ Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi” (Saçan, Tozduman Yaralı ve Kavruk, 2022), “İlkokul Eğitim Paydaşlarının Yapay Zekâyı Yönelik Metaforik Algıları (Demirtaş ve Türksoy, 2023), “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yapay Zeka, Bir Metafor Çalışması” (Aktaş, 2021).

Yapılmış olan bu çalışma kapsamında analiz birimi olarak, farklı demografik değişkenlere sahip olan ve yapay zeka teknolojisini kullanan, deneyimleyen aktörler olarak z kuşağı gençlerin, yapay zeka teknolojisine yüklediği anlam üzerine yoğunlaşmıştır. Zira z kuşağı gençlerin; yapay zeka teknolojisine yüklediği anlam bu teknolojinin toplumsal yapı içerisinde ve inşasında önemli bir yere sahip olacaktır. Bu bağlamda Toplum 5.0 felsefesi ile şekillenecek yeni toplumun sakinleri olacak Z kuşağı gençlerin, yapay zekâyı dair yaklaşımlarının ne olduğunu anlamak önem arz etmektedir. Yapay zekanın konu edildiği çalışmalara bakıldığında “Z kuşağı” gençlerin yapay zeka algılarının ne olduğuna dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma ile alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Bu bağlamda yapılmış olan bu araştırmanın amacı; Toplum 5.0 felsefesi ile şekillenecek yeni toplumun sakinleri olacak “Z kuşağı” gençlerin “Yapay Zeka” kavramına ilişkin geliştirdikleri zihinsel imgeleri tespit ederek “Z kuşağı” gençlerin yapay zeka algılarını sosyolojik açıdan ortaya çıkarmaktır.

Yukarıda bahsedilen düşüncelerden hareketle araştırmanın temel problemini “Z kuşağı gençler ‘Yapay Zeka’ kavramını sosyolojik açıdan nasıl algılamaktadır?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın problemi çerçevesinde geliştirilmiş olan hipotez cümleleri şunlardır:

1. Z kuşağı gençlerin “Yapay Zeka” kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar imkan/olumlu, korku/olumsuz ve taraf içermeyen ana temalar altında toplanmaktadır.

2. Z kuşağı gençlerin bazı demografik değişkenleri “Yapay Zeka” kavramına dair tespit edilmiş olan alt temalarda anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada metodolojik çoğulculuk olarak da adlandırılan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi olarak fenomenoloji deseni tercih edilmiş iken, nicel araştırma modellerinden tarama tekniği kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplanma Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, iki bölümden oluşan bir soru formu oluşturulmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine dair sorular, ikinci bölümde ise “Yapay Zeka benzer/gibidir, çünkü.....” sorusu yer almaktadır.

Ankete verilen yanıtlar SPSS 25 ile analiz edilerek frekans ve yüzdeler hesaplanmış, açık uçlu sorudan elde edilen nitel veriler üzerinde ise Maxqda20 programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi yardımıyla ana ve alt temalar belirlenmiş ve daha sonra katılımcıların demografik değişkenleri ile birlikte alt temalar karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

“Z kuşağı” niteliği taşıyan gençler araştırmanın genel evrenini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 374 Z kuşağı öğrenci ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları gönüllülük esasına bağlı olarak seçilmiş, amaçlı örnekleme yöntemine göre maksimum çeşitlilik gözetilerek tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler incelendiğinde katılımcıların 192'si (%51,4) kız öğrencilerden oluşurken, 182'si (%48,6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş seviyeleri açısından değerlendirildiğinde katılımcıların 152'si (%41,5) 12-14 yaş aralığındayken 147'si (%39,8) 15-18 yaş aralığında 75'i ise (%18,6) 19-23 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 54 öğrenci (%14,7) Ortaokul, 64'ü (%17,5) FL, 147'si (%38,7) AL, 16'sı (%4) İHL, 27'si (%7,1) MTL ve 66'sı (%18,1) Üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Gelir seviyeleri açısından katılımcıların; 282'si (%78,2) orta düzey gelir seviyesine sahipken, katılımcıların 260'ı (%72,3) Büyük şehirde yaşadığını ifade etmiştir. Araştırma Türkiye'deki 7 bölgenin her birinden seçilmiş 7 il örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Katılınan şehir değişkeni açısından incelendiğinde katılımcıların 44'ü (%11,8) Kırşehir, 54'ü (%14,5) Bursa, 127'si (%34) Malatya, 16'sı (%4,3) Gaziantep, 27'si (%7,2) Rize, 56'sı (%15,1) Mersin ve 50'si (%13,4) İzmir'den katılmışlardır.

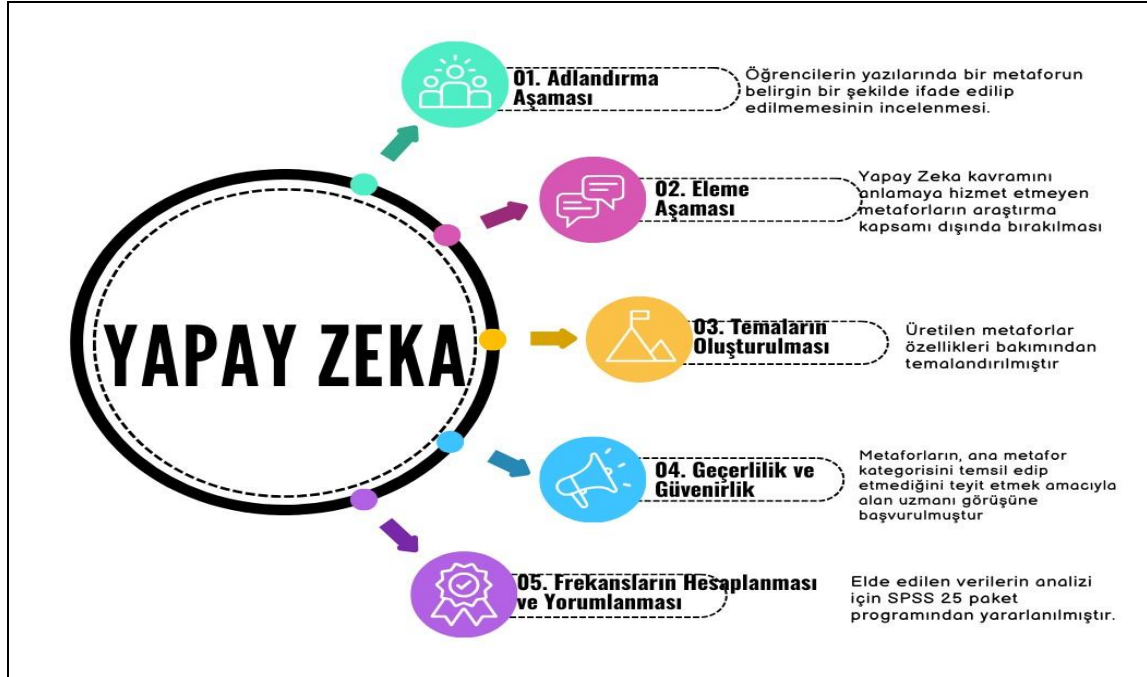
2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada hazırlanmış olan anketler bölgesel uzaklık göz önünde bulundurularak Google anket olarak hazırlanmış ve sanal ortamda öğrencilere öğretmenleri aracılığıyla ulaştırılmıştır. İkinci bölümdeki yapay zeka kavramı üzerine metafor yazmadan önce yine öğretmenleri aracılığıyla metafor ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Anketler 12 Mayıs-12 Haziran 2024 tarihleri arasında uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Şekil 2.

Verilerin Analizi



Şekil2 de yapay zeka kavramına dair üretilmiş olan verilerin analiz basamakları yer almaktadır. Elde edilmiş olan veriler Maxqda20 programına aktarılmış, betimsel içerik analiz yöntemi kullanılarak 5 aşamada çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Saban, 2004).

Adlandırma Aşaması: Bu aşamada öğrencilerin anlamlı metaforlar oluşturup oluşturmadıkları kontrol edilmiştir.

Eleme Aşaması: Üretilen her bir metaforun Yapay Zeka kavramının anlaşılmasına hizmet edip etmediği incelenmiş ve amaca hizmet etmeyen metaforlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Tema Oluşturma Aşaması: Üretilen metaforlar betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Maxqda20 programı aracılığıyla temalandırılmıştır. Metaforlar özellikleri bakımından 3 ana ve 6 alt tema şeklinde sınıflandırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirliğin Sağlanması: Araştırmada elde edilen 3 ana ve 6 alt tema altında verilen metaforların söz konusu tema ile uyumlu olup olmadığının tespit edilebilmesi amacıyla alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla oluşturulan temalar ve ilgili metaforlar bir liste haline getirilerek alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve bu iki listeyi karşılaştırması istenilmiştir. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak güvenilirlik puanı hesaplanmıştır. Ortaya çıkan 149 metafora eşdeğer olduğu düşünülen 3 ana ve 6 alt temada toplam 15 metaforun ilgili kategoriye uygun olmadığı alan uzmanı tarafından tespit edilmiştir. Bu durumda; $\text{Güvenirlik} = \frac{149}{149 + 15} = 0,908$ olarak hesaplanmıştır.

5. Frekansların Hesaplanması ve Yorumlanması: Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 25 kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin ve ana ve alt temaların analizinde; yüzde ve frekans dağılımlar verilerek, demografik değişkenlerin alt temalarda farklılığa neden olup olmadığını anlamak amacıyla T-testi ve Anova analizleri yürütülmüştür. Ayrıca oluşturulmuş olan her tablo içine ilgili veriler yazılmış ve örnek

metaforlar eklenmiştir. Her örnek metaforun yanına metaforu üreten öğrencinin okul türü ve cinsiyeti (Örneğin, Üniversite, Erkek ve kodu 1 (ÜE1) şeklinde) kodlanarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde öncelikle örneklem grubunu oluşturan Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına dair üretmiş oldukları metaforların Ana Temalar ve Alt Temalar dağılımına değinilmiştir. Daha sonra ikinci hipotezin açıklığa kavuşturulması amacıyla katılımcıların demografik özelliklerinin alt temalarda bir farklılık oluşturup oluşturmadığının anlaşılması için yapılan analizlere ait tablolar ve yorumları sunulmuştur.

3.1. Katılımcıların “Yapay Zekâ” Kavramına Dair Geliştirdikleri Metaforlar ve Üretilen Ana ve Alt Temalar

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına dair birbirinden farklı toplam 149 adet zihinsel imge ürettikleri görülmektedir. Üretilmiş olan metaforlar incelendiğinde, metaforların sıklıklarının 38 ile 1 arasında değişmekte olduğu ve en sık dile getirilen metaforların; İnsan (%11,3), robot (%9,3) ve beyin (%9) metaforları olduğu görülmektedir. Katılımcıların Yapay Zeka kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 1’de görüldüğü gibi ortak özelliklerine göre 3 ana ve 6 alt tema altında değerlendirilmiştir.

Tablo 1.

Yapay Zeka Kavramına Dair Üretilen Ana Temalar ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Tema I; İmkan/Olumlu Algılar	İnsana Dair Özellikler Alt Teması Fayda Alt Teması Gelişim ve Dönüşüm Alt Teması
Tema II; Korku/Olumsuz Algılar	Risk Alt Teması
Tema III; Taraf İçermeyen Algılar	Teknik ve Bilimsel Alt Teması Doğa Alt Teması

3.2. Katılımcıların “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algılarının Ortak Özellikleri Açısından Oluşturulmuş Ana ve Alt Temalar Dağılımı

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların içerik analizi ile elde edilen ana temalar ve alt temalar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algılarına İlişkin Oluşturulmuş Ana ve Alt Temalar Dağılımı

		Alt Temalar						Toplam
Ana Temalar		İnsana Dair Özellikler Alt Teması	Fayda Alt Teması	Risk Alt Teması	Gelişim ve Dönüşüm Alt Teması	Teknik ve Bilimsel Alt Teması	Doğa Alt Teması	
İmkan/Olumlu		138	46	0	28	0	0	212
		65,1%	21,7%	0,0%	13,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	Korku/Olumsuz	0	0	58	0	0	0	58
		0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Tema III; Taraf		0	0	0	0	73	31	104

İçermeyen	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	70,2%	29,8%	100,0%
Toplam	138	46	58	28	73	31	374
	36,90%	12,30%	15,51%	7,49%	19,52%	8,29%	100,00%

Tablo 2’de görüldüğü gibi Z kuşağı öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar içerik analizi sonucunda 3 ana ve 6 alt tema altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar değerlendirildiğinde; oluşturulan ana temalar açısından en yüksek oranda imkan/olumlu ana temada metafor oluşturulduğu görülmektedir. Tablo 2 alt temalar açısından değerlendirildiğinde ise en yüksek oranda “İnsana Dair Özellikler Alt Temasında” metafor oluşturulduğu görülmektedir. Tablo 2’ye dayanarak, katılımcıların yapay zeka kavramına dair zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirlemenin, çoğunlukla imkan/olumlu temalar çerçevesinde gerçekleştiği ve “İnsana Dair Özelliklere atıflar yapıldığı ifade edilebilir.

3.2.1. Katılımcıların “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Algılarının Ortak Özellikleri Açısından Oluşturulmuş Alt Temalar Dağılımı

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zekâ” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların içerik analizi ile elde edilen alt temalardan “İnsana Dair Özellikler Alt Teması” dağılımı Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3.

İnsana Dair Özellikler Alt Temasında Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

	F	%
İnsan	38	10,2
Beyin	32	8,6
Çocuk	7	1,9
Zeka	7	1,9
Akıl	7	1,9
Zihin	4	1,1
Öğretmen	4	1,1
Hamarat	4	1,1
Bilen Biri	4	1,1
Arkadaş	4	1,1
İnsan Taklidi	3	0,8
Düşünce	2	0,5
Gelecek Hakimi	1	0,3
Aile	1	0,3
İnsan Hafızası	1	0,3
Yönetici	1	0,3
Zekice Bir Şey	1	0,3
Sporcu	1	0,3
Duygu	1	0,3
İnsan Kafası	1	0,3
Yönetilebilen Akıl	1	0,3
İnsani Sistem	1	0,3
Kendi Gibi	1	0,3
Üst Akıl	1	0,3
Mantıklı Cevap Veren	1	0,3
İnsanların Yaptığı	1	0,3
Devlet	1	0,3
İnsan Hareketleri	1	0,3
Yapay İnsan	1	0,3
Birey	1	0,3
Hafız	1	0,3
Bebek	1	0,3
Tanrı Gibi İnsan	1	0,3
Profesör	1	0,3

Toplam	138	36,9

Üretilen toplam metafor: 34 (%36,9)

Tablo 3'te görüldüğü gibi "*İnsana Dair Özellikler Alt Temasında* birbirinden farklı toplam 34 metafor oluşturduğu ve bunlardan en çok (f=38 ve %10,2) insan ve (f=32 ve %8,6) beyin metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre katılımcılar, Yapay Zeka kavramına dair çoğunlukla insan ve insana ait nitelikler temasında benzeşim kurmuşlardır. Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Yapay zeka insan gibidir; çünkü onunda aklı var"(MLK55)

"Yapay Zeka beyin gibidir; çünkü beynimizle yaptığımız işleri yapabiliyor"(ALE10)

Katılımcıların "Yapay Zeka" kavramına dair üretmiş oldukları metaforlardan "Fayda Alt Teması"nda yer alan metaforlar (f=46 ve %12,3) Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 4.

Fayda Alt Temasında Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

	F	%
Hizmetçi	7	1,9
Kolaylaştırıcı	4	1,1
Bilgin	3	0,8
Jet	3	0,8
Güç	2	0,5
Kurtarıcı	2	0,5
Pusula	2	0,5
Oyun	2	0,5
İyi Arkadaş	2	0,5
Sihir	1	0,3
Pratiklik	1	0,3
Falçı	1	0,3
Aracı	1	0,3
Ürün	1	0,3
Vitamin	1	0,3
Destan	1	0,3
Tuz	1	0,3
Ekmek	1	0,3
Şans	1	0,3
Mantık	1	0,3
Yardım	1	0,3
Yardımcı	1	0,3
Matruşka	1	0,3
Doğanın Sırlarını Bilen	1	0,3
Akıllı İhtiyar	1	0,3
Şaheser	1	0,3
Dijital Bilgin	1	0,3
Matematik	1	0,3
Toplam	46	12,3

Üretilen toplam metafor: 28 (%13,0)

"Fayda Alt Teması"na dair veriler Tablo 4'te görülmektedir. Tabloya göre katılımcıların bu kategoride birbirinden farklı 28 metafor oluşturduğu ve bunlardan en çok (f=7 ve %1,9) Hizmetçi, (f=4 ve 1,1)kolaylaştırıcı, (f=3 ve %0,8)bilgin ve jet metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre katılımcılar Yapay Zekanın insana ve topluma faydalı olma yönüne daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

"Yapay Zeka yardımcı gibidi;, çünkü işimizi kolaylaştırır"(ALE15)

“Yapay Zeka kolaylaştırıcı gibidir; çünkü bizim çok fazla yorulmadan işimizi kolayca yapabilmemize yardım etmeye başladı”(FLE12)

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan “Gelişim ve Dönüşüm Alt Teması”nda yer alan metaforlar (f=28 ve %7,5) Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5.

Gelişim ve Dönüşüm Alt Temasında Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

	F	%
Gelişme	6	1,6
Adım Atmak	3	0,8
Okul	2	0,5
İlerleme	1	0,3
Keşif	1	0,3
Hayat	1	0,3
Tekamül	1	0,3
Bahar	1	0,3
Enerji	1	0,3
Pencere	1	0,3
Büyümek	1	0,3
Evrin	1	0,3
Resim Yapmak	1	0,3
Beste	1	0,3
Kapı	1	0,3
Yol	1	0,3
Dönüşüm	1	0,3
Zaman	1	0,3
Yenilik	1	0,3
Başlangıç	1	0,3
Toplam	28	7,5

Üretilen Toplam Metafor: 20 (%7,5)

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılar “Gelişim ve Dönüşüm Alt Teması”nda toplam 20 metafor oluşturmuştur. “Gelişim ve Dönüşüm Alt Temasında” en çok vurgu yapılan metafor (f=6 ve %1,6) gelişme metaforudur. Bu kategorideki metaforlara göre katılımcılar daha çok Yapay zekanın değiştirme ve dönüştürme yönüne vurgular yapmaktadır. Bu kategoriyi oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Yapay zeka gelişme gibidir; çünkü gelecekte bir çok işi gelişmiş yapay zeka araçları yapacak”(ÜE112)

“Yapay zeka keşif gibidir; çünkü yapay zeka çok önemli bir keşiftir, gelecek yapay zekaya sahip olanlar tarafından kurulacak”(FLK16)

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan “Risk Alt Teması”nda yer alan metaforlar (f=58 ve %15,5) Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6.

Risk Alt Temasında Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

	F	%
Hiçbir Şey	10	2,7
Simülasyon	4	1,1
Nükleer Enerji	4	1,1
Savaş	3	0,8
Bıçak	3	0,8
Katil	3	0,8
Zehirli Aş	3	0,8
Kutu	2	0,5
Rus Ruleti	2	0,5

Hayal	2	0,5
Balon	2	0,5
Karanlık Evren	2	0,5
Bal	2	0,5
Küresel Isınma	2	0,5
İnsansız Yaşam	1	0,3
Atom Bombası	1	0,3
İşsizlik	1	0,3
Hırsız	1	0,3
Tekeri Patlak Tır	1	0,3
Korku Filmi	1	0,3
İşçi	1	0,3
İllüzyon	1	0,3
Kötülük	1	0,3
Virüs	1	0,3
Dönüşü Olmayan Yol	1	0,3
Düdüklü Tencere	1	0,3
Hastalık	1	0,3
Yaşamın Sonu	1	0,3
Toplam	58	15,5

Üretilen Toplam Metafor: 28 (%15,5)

Tablo 6’da “Risk Alt Teması”nda yer alan metaforlar görülmektedir. Tablo 6’ya göre yapay zeka risk unsuru olarak görülmekte ve olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların “Risk Alt Teması” nda en çok (f=10 ve %2,7)hiçbir şey, (f=4 ve %1,1)simülasyon ve nükleer enerji, (f=3 ve %0,8)savaş, bıçak, katil ve zehirli aş metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre Yapay zeka kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla yapay zekanın olası riskleri ve buna karşı duyulan korku temasıdır. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Yapay zeka işçi gibidir, gelecekte bir çok iş yapay zeka tarafından yapılacak insanlar işsiz kalacak” (ÜE22)

“Yapay zeka hiçbir şey gibidir; çünkü insanların tam olarak bilgisi yoktur”(MLK51)

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan “Teknik ve Bilimsel Alt Teması’nda yer alan metaforlar (f=21 ve %19,5) Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7.

Teknik ve Bilimsel Alt Teması’nda Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

	F	%
Bilgisayar	33	8,8
Robotlar	10	2,7
Teknolojik Alet	5	1,3
Bilgisayar Yazılımı	5	1,3
Cep Telefonu	4	1,1
Teknik Cihaz	1	0,3
Hard Disk	1	0,3
Araba	1	0,3
Sensörler	1	0,3
Bilim	1	0,3
Hesap Makinesi	1	0,3
Sistemler	1	0,3
Chatgpt	1	0,3
Bilimsel Ürün	1	0,3
Mekanik Beyin	1	0,3
Araç	1	0,3
Makine	1	0,3
Algoritma	1	0,3
İnternet	1	0,3
Data	1	0,3

Büyük Veri	1	0,3
Toplam	73	19,5

Üretilen Toplam Metafor: 21 (%19,5)

Tablo 7’de görüldüğü gibi Z kuşağı öğrenciler tarafından “Teknik ve Bilimsel Alt Temasında” birbirinden farklı 21 adet metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok (f=33 ve %8,8) bilgisayar, (f=10 ve %2,7) robotlar metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu alt temadaki temel belirleme Yapay zekanın bilim ve teknoloji ile bağlantısıdır. Bu alt temayı oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Yapay zeka robot gibidir; çünkü kendisine verilen komutları yerine getirir”(FLE19)

“Yapay zeka bilgisayar gibidir, çünkü soru sorunca cevap verir, çeviriler yapar ve bunları sesli de yapar”(ALK54)

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zeka” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan “Doğa Alt Temasında” yer alan metaforlar (f=18 ve %6,7) Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

Doğa Alt Temasında Yer Alan Metaforların Frekans Dağılımı

	F	%
Eğitilmiş Hayvan	4	1,1
Dünya	3	0,8
Evren	3	0,8
Uzay	3	0,8
Gökyüzü	3	0,8
Hayat	2	0,5
Doğa	2	0,5
Madde	1	0,3
Elmas	1	0,3
Örümcek Ağı	1	0,3
Civa	1	0,3
Damlayan Su	1	0,3
Papağan	1	0,3
Oksijen	1	0,3
Güneş	1	0,3
Elma	1	0,3
Canlı	1	0,3
Metal	1	0,3
Toplam	31	8,3

Üretilen Toplam Metafor: 18 (%6,7)

Tablo 8’de görüldüğü gibi Z kuşağı öğrenciler tarafından “Doğa Alt Teması”nda birbirinden farklı 18 adet metafor oluşturulduğu ve bunlardan en çok (f=4 ve %1,1) eğitilmiş hayvan, (f=3 ve %0,8) dünya, evren, uzay, gökyüzü metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlara göre “Yapay Zeka” kavramına zihinlerde karşılık bulan imgelerden ortaya çıkaran temel belirleme çoğunlukla doğal unsurlar teması çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu kategoriye oluşturan bazı ifadeler şöyledir:

“Yapay zeka cıvaya benzer; çünkü en küçük delikten bile sızan akışkan başlangıç ile bağını koparmayan yapıya sahip”(FLK9)

“Yapay zeka uzay gibidir, çünkü uçsuz bucaksızdır”(ALK55)

3.3. Katılımcıların “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algılarının Ortak Özellikleri Açısından Oluşturulan Alt Temaları ve Bazı Demografik Değişkenler İle İlişkisi

Katılımcıların Yapay Zeka kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özelliklerine göre 6 alt tema altında değerlendirilmiştir. Ortaya çıkmış olan alt temaların bazı demografik değişkenlerine göre farklılığı Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9.

Katılımcıların “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algıları Açısından Oluşturulan Alt Temaların Bazı Demografik Değişkenler İle İlişisine Dair T-Testi ve Anova Analizleri

Alt Temalar		n	X	ss	t	p	Fark
Cinsiyet	(1)Kadın	182	3,0714	1,8716	2,408	0,017	1>2
	(2)Erkek	172	2,6047	1,7689			
Yaş		n	x	ss	F	p	Fark
	(1)12-14	147	2,6599	1,84501	3,31	0,006	2>1,3
	(2)15-18	141	3,0213	1,89159			
	(3)19-23	66	2,8788	1,66886			
Okul Türü		n	x	ss	F	p	Fark
	(1)Ortaokul	52	2,2500	1,76985	3,68	0,006	2,3,4,5,6>1
	(2)FL	63	2,9365	1,88263			
	(3)AL	136	2,9191	1,87796			
	(4)İHL	14	3,7857	1,71772			
	(5)MTL	25	2,8400	1,84120			
	(6)Üniversite	64	2,8750	1,69500			
Katılım Sağlanan Şehir		n	x	ss	F	p	Fark
	(1)Kırşehir	44	2,2500	1,76985	1,68	0,25	Yok
	(2)Bursa	54	2,9365	1,88263			
	(3)Malatya	127	2,9191	1,87796			
	(4)Gaziantep	16	3,7857	1,71772			
	(5)Rize	27	2,8400	1,84120			
	(6)Mersin	56	2,8750	1,69500			
	(7)İzmir	50	2,9852	1,70000			
Gelir		n	x	ss	F	p	Fark
	(1)Alt	42	2,9286	1,70212	1,746	0,123	Yok
	(2)Orta	277	2,8195	1,83857			
	(3)Üst	35	2,9429	1,99916			
Yerleşim Birimi		n	x	ss	F	p	Fark
	(1)Köy	19	2,8421	1,83373	0,646	0,665	Yok
	(2)İlçe	39	3,2308	1,97965			
	(3)Şehir	40	2,9000	1,91887			
	(4)Büyükşehir	256	2,7773	1,80230			

Z kuşağı gençlerin zihinlerinde yapay zekâ kavramına dair oluşturulan alt temalarında demografik değişkenlerin bir farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti amacıyla T-testi ve Anova analizleri yürütülmüştür. Bu balamda yapılan analizlere göre oluşturulmuş olan Tablo 9.'da katılımcıların Yapay Zekâ kavramına dair zihinsel imgelerinin alt temalarında, bazı demografik değişkenler açısından analizleri görülmektedir.

Elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni için yapılan T-testi sonucu $p=0,017$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre cinsiyetin alt temalar açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p=0,017 < .05$).

Tablo9 Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde; yaş değişkeninin alt temalarda bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu $p=0,006$ olarak bulunmuştur. Bu veriye dayanarak yaş değişkeninin alt temalarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilebilir ($p=0,006$). Bu farklılığın hangi yaş düzeyinden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için yapılan post-hoc LSD testi sonucunda 15-18 yaş aralığındaki katılımcılar ile 12- 14 ve 19-23 yaş aralığında bulunan katılımcılar arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Okul türü değişkeni açısından Tablo 9 değerlendirildiğinde okul türü değişkeninin alt temalarda bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova testi yapılmıştır. Bu analiz sonucu $p=0,006$ olarak bulunmuştur. Bu veriye

dayanarak Okul türü değişkeninin alt temalarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilebilir ($p=0,006$). Bu farklılığın hangi okul türünden kaynaklandığının tespit edilebilmesi için yapılan post-hoc LSD testi sonucunda Ortaokul öğrencileri ile FL, İHL ve AL öğrencileri arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. ($p=.006<.05$)

Katılım sağlanan şehir değişkeninin alt temalarda bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova analizi yürütülmüştür. Bu analiz sonucu $p=0,250$ olarak bulunmuştur. Bu veriye dayanarak katılım sağlanan şehir değişkeninin alt temalar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p=0,250 >.05$).

Gelir düzeyi değişkeninin alt temalarda bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova analizi yürütülmüştür. Bu analiz sonucu $p=0,123$ olarak bulunmuştur. Bu veriye dayanarak gelir seviyesi değişkeninin alt temalar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($p=0,123 >.05$).

Yerleşim birimi değişkeni açısından Tablo9 değerlendirildiğinde, yerleşim birimi değişkeninin alt temalarda bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova analizi yürütülmüştür. Bu analiz sonucu $p=0,665$ olarak bulunmuştur. Bu veriye dayanarak yerleşim birimi değişkeninin ana metafor kategorilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir ($p=0,665$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Z kuşağı gençlerin “Yapay Zekâ” kavramına dair zihinsel çıkarımları metaforlar aracılığıyla incelenmiş ve “Z kuşağı gençler” in “Yapay Zeka” kavramına dair zihinsel çağrışımları tespit edilerek, yapay zekaya dair algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada Z kuşağı katılımcıların “Yapay Zeka” kavramına dair toplam 149 metafor ürettikleri görülmüştür. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen metaforlar; İnsan, robot beyin, bilgisayar, zeka, yardımcı, akıl, gelecek, teknoloji, çocuk, kolaylık, telefon, zihin, yazılım gibi metaforlardır. Araştırmada elde edilmiş olan bu sonuçlarla benzer şekilde bir çalışma “İlkokul Eğitim Paydaşlarının Yapay Zekâya Yönelik Metaforik Algıları (Demirtaş ve Türksoy, 2023) isimli çalışmadır. Bu çalışmaya göre de bizim çalışmamız ile benzer şekilde en çok üretilen metaforlar; bilgisayar, robot, beyin, metaforlarıdır.

Z kuşağı öğrencilerin “Yapay Zekâ” kavramına dair zihinsel çağrışımları taşıdıkları anlam özelliklerine göre ana ve alt temalara ayrılmıştır. Bu temalar; Ana tema I. İmkân/olumlu algılar ana teması başlığında; İnsana Dair Özellikler Alt Teması, Fayda Alt Teması, Gelişim ve Dönüşüm Alt Teması başlıklarına 3 alt tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Ana tema II. Korku/olumsuz algılar ana teması; Risk Alt Teması başlığında değerlendirilmiştir. Ana tema III. Taraf içermeyen algılar ana teması başlığında ise Teknik ve Bilimsel Alt Teması ve Doğa Alt Teması başlıklarında 2 alt tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu veriler ile araştırma hipotezlerinden “H1. Z kuşağı gençlerin ‘Yapay Zekâ’ kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar imkân/olumlu, korku/olumsuz ve taraf içermeyen ana temalar altında toplanmaktadır” hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırma sonucunda Z kuşağı gençlerin yapay zekaya ilişkin ürettikleri metaforların hem imkân/olumlu hem de Risk/olumsuz etkileriyle değerlendirilmesi Veysel Bozkurt ve Doğan Gürsoy tarafından yapılan “Yapay Zeka Paradoksu: İnsanlık İçin Fırsat mı Tehdit mi?” başlıklı araştırmanın sonuçları ile uyumaktadır. Bozkurt ve Gürsoy(2023), söz konusu çalışmalarında yapay zekâ algısının demografik faktörlere, dini bağlılığa, bilime güvene vs. göre incelemektedirler. Söz konusu araştırmanın verilerine göre katılımcıların bir kısmı yapay zekânın hayatı kolaylaştıracağına, verimliliği artıracağına ve bu nedenle yapay zekâ gelişiminin teşvik edilmesi gerektiğine inanırken, katılımcıların önemli bir kısmı da yapay zekanın işsizliği artıracağından endişe etmekte ve sosyal eşitsizliklere nede olacağını düşünmektedir. Bu

yönüyle söz konusu çalışma araştırmamızın mevcut bulguları ile benzerlik göstermekte ve araştırmayı desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, Z kuşağı gençlerin yapay zeka kavramına dair ürettikleri metaforların, ana ve alt temaları sınıflandırılması ile elde edilmiş sonuçları “Çocukların “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi” (Saçan vd., 2022), isimli çalışmanın verileri ile benzer nitelikler taşımaktadır. Bu çalışmaya göre; yapay zekanın benzetildiği metaforlar incelendiğinde verilen yanıtlar İnsanlığa Yönelik, Zekaya Yönelik ve Robotik olmak üzere 3 ana temada sınıflandırılmıştır.

Aktaş (2021), tarafından gerçekleştirilen “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yapay Zekâ, Bir Metafor Çalışması” isimli araştırmada üretilen metaforların toplandığı temalar ise; bu çalışmanın sonuçları ile benzer bir yapıya sahiptir. Söz konusu çalışmaya göre, Yapay zekâ; gelişim gösteren varlıktır, insani özellikleri vardır, hayatı kolaylaştırır, tehlikelidir, komutlara göre davranır şeklinde oluşmuştur. Bu yönüyle bu araştırma, bizim araştırmamızın mevcut bulguları ile benzerlik göstermekte ve araştırmayı desteklemektedir.

Yine konu ile ilgili başka bir araştırma, çocukların akıllı cihazlar, oyuncakları ile mevcut yapay zekâ teknolojilerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Amerika, Almanya, Danimarka ve İsveç örnekleminde yapılmıştır. Bu araştırmaya göre; çocukların başlangıçta yapay zekâ teknolojilerine şüpheyle yaklaştıkları ancak yapay zekâ teknolojilerini kullanmaya başladıktan sonra yapay zeka teknolojilerinden keyif aldıkları ve onları arkadaş canlısı olarak nitelendirdikleri ifade edilmektedir (Druga vd., 2019).

Z kuşağı öğrenciler tarafından üretilen metaforların demografik etkenler açısından değerlendirmesi yapıldığında ise, cinsiyet değişkeninin yapay zekâ kavramı algısında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir. Bozkurt ve Gürsoy (2023) yukarıda ismi belirtilen söz konusu çalışmalarında bu çalışmanın elde ettiği sonuçlarını destekler nitelikte cinsiyetin yapay zeka algısı üzerindeki etkisinin karmaşık ve bazen tutarsız olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bazı araştırmalar cinsiyetin yapay zeka algısı üzerinde net bir etkisinin olmadığını ve cinsiyetin yapay zekaya yönelik tutumları yordamadığını savunurken (Kaya vd., 2022; Yeh vd., 2021), bazı araştırmalarda ise bunun tam tersinin savunulduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar erkeklerin genel olarak Yapay zekaya kadınlara göre daha olumlu bir tutumla yaklaştıklarını belirtirken, diğer çalışmalar böyle bir etkinin olmadığını ortaya koymaktadır (Araujo vd. 2020; Kaya vd., 2022; Yeh vd., 2021; Zhan vd., 2023). Bazı araştırmalar ayrıca kadınların yapay zeka ve algoritmalar konusunda daha şüpheci görüşlere sahip olduğunu, sağlık hizmetlerinde yapay zeka kullanımına daha dikkatli yaklaştığını ve genel olarak yapay zekaya daha az güvendiğini göstermektedir (Fritsch vd., 2022).

Yaş değişkeninin yapay zekaya yönelik algı üzerindeki etkisinin anlaşılabilmesi amacıyla yapılan analizlere göre; alt temalarda yaş değişkeninin anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmüştür. Konu ile ilgili literatürde araştırmalar, yapay zeka algısının yaşa göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Eski alışkanlıklara daha fazla bağlı olan yaşlı bireyler, genç bireylere kıyasla yapay zekaya karşı daha az olumlu tutumlara sahiptir (Araujo vd., 2020; Yeh vd., 2021; Yiğitcanlar vd., 2022; Zhan vd., 2023; O'Shaughnessy vd, 2023; Liao vd., 2012'den akt. Bozkurt ve Gürsoy, 2023). Bozkurt ve Gürsoy (2023) söz konusu çalışmalarında yaş grupları arasında yapay zekanın tehdit ve fırsat olarak algılanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmektedirler.

Demografik etkenlerden okul türünün alt temalarda farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti için yapılmış olan analizlerde; okul türü değişkeninin yapay zekâ kavramı alt temalarında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencileri ile FL, İHL ve AL öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili literatürde yapay zekâ ve okul türünün birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu sonucun nedenlerinin tespiti için de yeni bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sonuç ile alanyazında bu konuda büyük bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Demografik değişkenlerden katılım sağlanan şehir değişkeninin alt temalarda farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizlerde; Katılım sağlanan şehir değişkeninin yapay zeka kavramı alt temalarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Konu ile ilgili literatürde yapay zekâ ve katılım sağlanan şehir değişkeninin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuç ile literatürde bu başlıkta bir boşluk olduğu görülmektedir.

Z kuşağı gençlerin yapay zekaya dair algılarının alt tema sınıflamalarının gelir düzeyi değişkeni açısından değerlendirmesi yapıldığında; gelir düzeyi değişkeninin alt temalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Ancak bu çalışmanın bulgularından farklı olarak alanyazında, bazı çalışmalarda gelir düzeyinin yapay zekâya dair algı ve tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bu araştırmalara göre, düşük gelirli bireyler yapay zeka konusunda daha şüphecidirler ve yapay zekaya olan güven düzeyleri daha düşüktür (Albarrán Lozano vd., 2021; Bullock vd., 2022). Bozkurt ve Gürsoy(2023) söz konusu çalışmalarında ise konu ile ilgili olarak yapay zekânın bir fırsat olarak algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmişler ancak gelir düzeyine göre, yapay zekânın tehdit olarak algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmektedirler.

Z kuşağı gençlerin yapay zeka ile ilgili ürettikleri metafor kategorileri yerleşim birimi değişkeni bağlamında incelendiğinde; yerleşim birimi değişkeninin alt temalarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonucun, sanal sosyal ağların, zaman ve mekân engellerini ortadan kaldırarak bu konuda her kesime fırsat eşitliği sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada demografik etkenler ile ilgili elde edilmiş olan bu veriler ile araştırma hipotezlerinden “H2. Z kuşağı gençlerin bazı demografik değişkenleri ‘Yapay Zeka’ kavramına dair tespit edilmiş olan alt temalarda anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.” hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Yapay zekaya dair yapılmış olan bu çalışmanın bulguları, Yapay zekayı en çok kullanan ve onu hayatına dâhil edebilen kuşak olan Z kuşağı gençlerin, yapay zekaya daha çok olumlu yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir. Yiğitcanlar vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmanın verileri ile uyumlu bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, Yapay zekâ kullanım deneyiminin artmasıyla birlikte, özellikle kentsel hizmetler için Yapay zekanın faydaları olduğu ve olumu tutumlar sergilendiği görülmüştür.

Sonuç olarak, Z kuşağı gençlerin tamamı olmasa da büyük bir kısmı yapay zekayı bir imkan olarak görmekte ve olumlu bir yaklaşım sergilemektedirler. Z kuşağı gençlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, yapay zekanın bir taraftan önemli olanaklar/imkanlar sunabileceğine inanırken diğer taraftan daha düşük oranda olsa da riskler oluşturabileceğini düşündükleri bu nedenle korku ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları yapay zekânın bir imkan/olumlu veya Korku/olumsuz olarak algılanmasında bazı demografik etkenlerin önemli rol oynadığını göstermektedir.

Endüstri 5.0 döneminin baş aktörü olacak yapay zekâya yine bu dönemin ilk sakinleri olacak olan Z kuşağı gençlerin olumlu yaklaşımlarının yüksek düzeyde olduğunun tespit edildiği bu araştırmanın alan yazında değer elde edebilmesi ve daha açıklayıcı veriler elde edilmesi için çalışma grubu daha geniş tutularak daha geniş bir örneklem grubu ve farklı ülkelerde, farklı yaş seviyelerinde de inceleme ve gözlem yapılması gerekmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu kurumdan (Tarih: 22-02-2024, Oturum Sayısı: 3, Karar Sayısı: 22) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Adaş, E., & Erbay, B. (2022). Yapay zekâ sosyolojisi üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1), 326-337. <https://doi.org/10.21547/jss.991383>
- Aktaş, A. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yapay zekâ: Bir metafor çalışması. 1. *Ulusal eğitimde yapay zekâ uygulamaları kongresi*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa. https://www.academia.edu/60158553/Y%C3%96NET%C4%B0C%C4%B0_VE_%C3%96%C4%9ERETMEN_G%C3%96R%C3%9C%C5%9ELER%C4%B0NE_G%C3%96RE_YAPAY_Z_EKA_B%C4%B0R_METAFOR_%C3%87ALI%C5%9EMASI?auto=download
- Albarrán Lozano, I., Molina, Jm ve Gijón, C. (2021). İspanya'da yapay zeka algısı. *Telematik ve Bilişim*, 63, Madde 101672. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101672> Bullock., 2022.
- Araujo, T., Helberger, N., Kruikemeier, S. ve De Vreese, CH (2020). Yapay zekaya güveniyoruz? Yapay zekanın otomatik karar verme sürecine ilişkin algıları. *AI ve Toplum*, 35 (3), 611–623. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00931-wZhan vd, 2023>
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Yapay zeka öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies*, 5(3), 812-842. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1465>
- Bozkurt. V. (2006). *Değişen Dünya'da Sosyoloji*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Bozkurt. V. & Gursay, D. (2023). The artificial intelligence paradox: Opportunity or threat for humanity?, *International Journal of Human-Computer Interaction*. <http://dx.doi.org/10.1080/10447318.2023.2297114>
- Bullock, J. B., Chen, Y.-C., Himmelreich, J., Hudson, V. M., Korinek, A., Young, M. M., & Zhang, B. (Eds.) (2022). *The Oxford handbook of AI governance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197579329.001.0001>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (22. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crevier, D. (1993). *AI: The tumultuous search for artificial intelligence*. New York: BasicBooks.
- Demirtaş, E., & Türksay, E., (2023). İlköğretim eğitim paydaşlarının yapay zekaya yönelik metaforik algıları. *Ufuk Üniversitesi II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi* (pp.83-97). Ankara, Turkey. <https://avesis.omu.edu.tr/yayin/b784d916-7b22-4319-bab8-0ad0dc3a5dd2/ilkogretim-egitim-paydaslarinin-yapay-zekaya-yonelik-metaforik-algilari>
- Dereli, T. (2020). Yapay zekâ ve insanlık. M. Şeker, Y. Bulduklu, C. Korkut. & M. Doğrul (Ed.). *Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği* içinde (s. 93-106). Ankara: Berk Grup.
- Druga, S., Vu, S.T., Likhith, E. & Qiu, T. (2019). Inclusive ai literacy for kids around the world: In proceedings of ACM *Fablearn conference* (Fablearn'19). ACM, New York, NY, USA, Article 4, 8 pages. https://doi.org/10.475/123_4.
- Eren, Z. (2020). “Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve eğitim 5.0.” Dijital dönüşüm ve süreçler (kitabı içinde) Editörler: Dr. Öğr. Üyesi D. Akçay, Dr. Öğr. Üyesi E. Efe, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- Fritsch, S. J. and at All. (2022). Attitudes and perception of artificial intelligence in healthcare: A cross-sectional survey among patients. *Digital Health*, <https://doi.org/10.1177/20552076221116772>

- Karanfiloğlu, M. ve Sağlam, M. (2021). Yeni reklam modelleri ve e-spor faaliyetleri: Z kuşağı. Aydın Aslaner, D. ve Aslaner, A. G. (Ed.). *Dijital Çağda Z Kuşağı Gerçekleri içinde* (s. 232-256). İstanbul: Kriter.
- Kaya, F., vd. (2022). The roles of personality traits, ai anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Kozacıoğlu, S. (2022). *Toplum 5.0 ve Yapay Zekâ Bağlamında Gerçekleşen Toplumsal Dönüşümün Sosyolojik Analizi*, (Yayın No. 733237) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Obschonka, M. and Audretsch, D. B. (2020). Artificial intelligence and big data entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics*, 55, 529-539. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00202-4>
- Özbey, A.U. & Tan, Z. (2022). “Sanallığın Sosyolojisi: Simülasyon, Yapay Zekâ, Metaverse, Metahuman” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587- 1587) Vol:8, Issue:97; pp:1558-1570,
- Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ict and learning. *OECD/CERI*, (May), 1–17. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, MCB University Press, 9(5).
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. <https://www.acarindex.com/journals/turk-egitim-bilimleri-dergisi-383/sayi/12818>
- Saçan, S., Tozduman Yaralı, K., & Kavruk, S. Z. (2022). Çocukların “yapay zeka” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(64), 274-296. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1074024>.
- Saracel, N. ve Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper akıllı toplum, *Social Sciences Research Journal*, Cilt 9, Sayı 2, 2020, 31. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.808359>
- Toksoy Çağan, M. (2022). *Yapay Zeka Ve Robotik Teknolojinin Algılanma Durumu Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yeh, S.C., and at All. (2021). Kamuoyunun yapay zeka algısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle bağlantıları, *Sürdürülebilirlik*, 13 (16), 9165. <https://doi.org/10.3390/su13169165>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.
- Yiğitcanlar, T., Değirmenci, K. ve İnkinen, T. (2022). Kamuoyunun yapay zeka algısının ardındaki etkenler: Avustralya'nın büyük şehirlerinden bilgiler, *Yapay Zeka ve Toplum*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01566-0>
- Zhang, X., & Jin, H. (2023). How does smart technology, artificial intelligence, automation, robotics, and algorithms (STAARA) awareness affect hotel employees' career perceptions? A disruptive innovation theory perspective. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 32(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/19368623.2023.2166186>

Zur, O. ve Zur, A. (2012). On digital immigrants and digital natives: How the digital divide affects families, Educational Institutions, Publication. Retrieved on April and the Workplace. *Zur Institute*, http://www.zurinstitute.com/digital_divide.htm

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi. Arzu BOZDAĞ TULUM
arzu.tulum@ozal.edu.tr

Integrating Web 2.0 Technologies into the Assessment and Evaluation Process in Primary School: Student and Parent Perspectives

Hatice ÇOLAK, Ministry of National Education, ORCID ID: 0009-0008-7305-6677
Ayça ÇEBİ, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0002-5457-5956

Abstract

The aim of this study is to ascertain the perspectives of students and parents on the integration of Web 2.0 technologies into the assessment and evaluation process in primary school. In this context, various Web 2.0 technologies were used in the assessment and evaluation process for four weeks and the student reports obtained were shared both with the students during the course and with the parents through the virtual classroom. At the end of this process, the perspectives of both students and parents about their experiences were taken. The study was designed based on a phenomenological design. The study group consisted of 3rd-grade students studying in a primary school and their parents. The study collected data through a semi-structured interview form and a questionnaire prepared by the researchers. A descriptive perspective was adopted in the analysis of the data. The evaluation of the results from the parents' perspective indicates that the integration of Web 2.0 technologies in the assessment and evaluation process within primary school fosters teacher-parent collaboration and engenders both cognitive and affective changes in their children. Moreover, the utilization of Web 2.0 technologies in the assessment and evaluation process was perceived as a beneficial and engaging activity by the students. The interactive nature of these technologies, the immediacy of their feedback, and the opportunity they offer to employ technology for evaluation were particularly well-received by students. The findings of this study will serve as a guide for researchers undertaking innovative, collaborative, and technology-supported assessment and evaluation processes involving Web 2.0 technologies within school environments.

Keywords: *Web 2.0 technologies, Student, Parent, Assessment, Evaluation*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 327-345
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1557706

Article Type
Research Article

Received
28.09.2024

Accepted
05.03.2025

Suggested Citation

Çolak, H., & Çebi, A. (2025). Integrating web 2.0 technologies into the assessment and evaluation process in primary school: Student and parent perspectives. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 327-345. DOI: 10.17679/inuefd.1557706

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the absence of formal assessments in grades up to fourth grade, there is a paucity of regular reporting to parents regarding assessment activities. Parents who have attended classes with their students or have been aware of the activities during distance education do not have a clear understanding of their children's academic status and progress in the classroom after the resumption of face-to-face education. The integration of Web 2.0 technologies into the assessment and evaluation process in primary education has become a salient issue in the field of education. In this context, educators and students are employing a range of technological tools to enhance the effectiveness and efficiency of learning processes. This has led to the development of a learning environment that facilitates the integration of Web 2.0 tools into assessment and evaluation processes. The outcomes of these assessments and evaluations are then shared with parents as part of a collaborative effort between teachers and parents.

Purpose

The aim of this study is to ascertain the perspectives of students and parents on the integration of Web 2.0 technologies into the assessment and evaluation process in primary education. In order to that end, the following research questions were addressed:

- 1- What are the perspectives of parents on the use of Web 2.0 assessment-evaluation tools in primary education?
- 2- What are the perspectives of students on the use of Web 2.0 assessment-evaluation tools in primary education?

Method

The current study was designed as a phenomenological design, with the objective of examining the perspectives of 3rd grade students and their parents on the integration of Web 2.0 tools into the assessment and evaluation process from a holistic perspective. The study group consisted of 16 students enrolled in the 3rd-grade of primary school in a public school during the 2022-2023 academic year, along with their parents. The researcher developed a questionnaire and a semi-structured interview form to ascertain the perspectives of students and parents regarding the integration of Web 2.0 tools into the assessment and evaluation process in primary education. Various Web 2.0 tools were employed during the implementation process, and descriptive statistics were used to analyze the data obtained from the questionnaires administered to the participants. Interview data obtained from students and parents were analyzed using the content analysis method.

Findings

A thorough analysis of the parents' perspectives revealed their concerns regarding the collaboration between parents and teachers. They exhibited a general awareness of their children's situation through the establishment of WhatsApp groups during face-to-face education, contrasting with the use of distance education. Additionally, their understanding of virtual classrooms was found to be limited. Interviews with the parents after the implementation phase indicated that the assessment and evaluation activities utilizing Web 2.0 tools had a favorable impact on their children. The parents reported that they found the communication of the results of in-class assessment and evaluation activities from the virtual classroom environment to the parents to be straightforward, with the exception of one parent. The parents, whose perspectives were collected regarding the continuation of assessment and evaluation activities with Web 2.0 tools, advocated for the maintenance of the application to amplify the positive effects and changes.

Discussion & Conclusion

The findings of the study indicated that the implementation of in-class assessment and evaluation activities, particularly for younger students, was found to be a motivating factor for both students and parents. The results of the parent interviews indicated that the utilization of Web 2.0 tools in assessment and evaluation activities was found to enhance student motivation in the classroom. Furthermore, the study revealed that students shared their work with their families, examined the questions together, and evaluated their correct and incorrect answers. This process fosters students' self-confidence, enables them to assess their current standing, and provides them with a clear understanding of their position in the classroom. It is noteworthy that the majority of parents expressed satisfaction with these practices. Furthermore, the absence of grades and the use of codes to conceal students' results, which were shared in the virtual classroom, were met with approval by parents. A notable finding of the study is the significant value that children place on the opportunity to have their reports reviewed by their families. The study's findings indicate that students hold positive views of the assessment and evaluation activities conducted on the interactive board and computer systems in the classroom. The study employed Web 2.0 tools to assess students' circumstances and to oversee their growth, thereby facilitating active parent-teacher collaboration. The study's results are particularly significant in ensuring student engagement in the assessment and evaluation process and facilitating student development.

İlköğretimde Web 2.0 Teknolojilerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Entegrasyonu: Öğrenci ve Ebeveyn Perspektifleri

Hatice ÇOLAK, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0009-0008-7305-6677

Ayça ÇEBİ, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5457-5956

Öz

Bu çalışmanın amacı ilköğretimde web 2.0 teknolojilerinin ölçme değerlendirme sürecine entegrasyonuna yönelik öğrencilerin ve ebeveynlerin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda dört hafta boyunca çeşitli web 2.0 teknolojileri ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılmış ve elde edilen öğrenci raporları hem ders sürecince öğrencilerle hem de sanal sınıf uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır. Bu süreç sonunda hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma, olgubilim desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu bir ilköğretim okulunda 3. sınıfta okuyan öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici bakış açısı benimsenmiştir. Çalışma sonuçları ebeveynler açısından değerlendirildiğinde; ilköğretimde ölçme-değerlendirme sürecinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımının öğretmen-ebeveyn işbirliğine katkı sağladığını ve çocuklarında gerek bilişsel gerekse de duyuşsal değişimler meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca web 2.0 teknolojilerinin ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılması öğrenciler tarafından faydalı ve ilgi çekici bir etkinlik olarak nitelendirilmiştir. Özellikle web 2.0 teknolojilerinin etkileşimli olması, anında dönüt imkânı sağlaması ve teknoloji kullanarak değerlendirme yapabilme imkânı öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının, web 2.0 teknolojilerinin okul ortamlarında yenilikçi, işbirlikçi ve teknoloji destekli ölçme-değerlendirme süreçleri üzerinde çalışan araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 teknolojileri, Öğrenci, Ebeveyn, Ölçme, Değerlendirme



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 327-345

DOI
10.17679/inuefd.1557706

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
28.09.2024

Kabul Tarihi
05.03.2025

Önerilen Atıf

Çolak, H., & Çebi, A. (2025). İlköğretimde web 2.0 teknolojilerinin ölçme değerlendirme sürecine entegrasyonu: Öğrenci ve ebeveyn perspektifleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 327-345. DOI: 10.17679/inuefd.1557706

1. Giriş

Dijitalleşen dünya ile ölçme değerlendirme uygulamaları çevrimiçi platformlara taşınmış, öğrenenler ile ilgili bilgilerin raporlandırılması gibi işlemler daha pratik hale gelmiştir (Buz, 2012). Çevrimiçi olarak yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında anında geri bildirim sağlanması, öğrencilerin bireysel hızlarına uygun ilerleme kaydetmesi ve öğrencilerin öğrenme durumlarının takibine imkân sağlaması bu teknolojilerin yaygınlaşmasını sağlayan en önemli etkenlerdendir (Balta & Türel, 2013). Sınıf içinde gerçekleştirilen çevrimiçi ölçme değerlendirme etkinlikleri sayesinde öğrenciler zamandan tasarruf sağlayarak, daha süreç sonuna gelmeden öğrenme eksikliklerini belirleyebilmekte ve eksiklerin giderilmesine olanak sağlanmaktadır (Akçay, 2021).

Dijital teknolojilerin ölçme değerlendirme süreçlerine entegrasyonu, yalnızca öğrencilerin öğrenme durumlarını daha hızlı ve etkin bir şekilde takip etmelerini sağlamakla kalmamış, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin daha verimli hale gelmesine de katkıda bulunmuştur. Günümüzde, eğitimciler ve öğrenciler, öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmek için çeşitli teknolojik araçlardan yararlanmaktadır. Bu bağlamda, web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek önemli bir potansiyele sahiptir (Hew & Cheung, 2013). Web 2.0, kullanıcılar arasında yaratıcılığı teşvik eden, bilgi paylaşımını ve işbirliğini geliştirmeyi amaçlayan bir web teknolojisidir (Tu vd., 2008). Web 2.0 teknolojileri arasında içerik yönetim sistemleri (örneğin WordPress), çevrimiçi işbirliği araçları (örneğin Google Drive, Padlet), video paylaşım platformları (örneğin YouTube, Vimeo) ve sanal sınıf uygulamaları (örneğin ClassDojo, Google classroom) bulunmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin grup içinde işbirliği yapmalarını, proje temelli çalışmalar yürütmelerini ve öğretmenlerle daha etkin bir iletişim kurmalarını mümkün kılmaktadır. Yapılan çalışmalar, web 2.0 teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonunun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve öğretmenlerin öğrencilerin başarısını daha doğru bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Zdravkova vd., 2011). Bu teknolojiler, öğrencilere daha fazla etkileşim ve işbirliği imkânı sunarak, öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve motive edici hale getirmektedir (Ling vd., 2022).

Web 2.0 teknolojilerinin kullanımının öğretmen-ebeveyn işbirliğinin gerçekleştirilmesi için bir gereklilik olduğu da vurgulanmaktadır (Tütüncü, 2022). Öğretmen-ebeveyn işbirliği, öğrencilerin akademik gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Geleneksel öğretmen-ebeveyn işbirliği yöntemleri, ebeveynlerin çocuklarının okulda nasıl bir performans sergilediğine dair bilgi edinmelerini sağlasa da, özellikle yoğun öğrenci sayısı ve sınırlı zaman gibi faktörler bu süreci zorlaştırmaktadır (Amarasinghe vd., 2021). Bu bağlamda, dijital teknolojiler öğretmenler ve ebeveynler arasında daha hızlı, verimli ve etkili bir iletişim sağlamak için önemli bir araç haline gelmiştir. Dijital teknolojiler ebeveynlere öğrencilerin notları, gelişim raporları, sınav sonuçları gibi bilgileri anında sunarak, çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımlarını artırır. Ayrıca, öğretmenler bu platformlar aracılığıyla öğrenci ile ilgili güncel bilgileri ebeveynlere iletebilir, olası aksaklıklar ya da gelişim alanları hakkında zamanında müdahalede bulunulabilir (Amarasinghe vd., 2021). Alanyazın taramasında öğretmenlerin, ebeveynleri eğitim-öğretim sürecine dâhil etmek istedikleri ve işbirliğinin eğitim-öğretimin amacına ulaşmasında gerekli olduğunu göstermektedir (Karaca & Karaca, 2021). Öğretmenlerin ebeveyn ile işbirliği halinde oldukları, gerek birebir toplantılar gerekse veli toplantıları ve oluşturulan sosyal ağ grupları ile görüşme sağladıkları, bu görüşmelerin öğrencilerin akademik başarısında artışa ve öğrencilerin davranışlarında olumlu etkiler sağladığı kaydedilmektedir (Bektaş & Güler-Küçükturan, 2020). Ancak ilkökul düzeyinde, yazılı ve sözlü değerlendirme yöntemlerinin sınırlı olması ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini izlemekte zorlanmalarına neden olabilmektedir. Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde derslere bizzat öğrencisiyle katılan veya etkinliklerden haberdar olan ebeveynler, yüz yüze eğitimin tekrar başlamasıyla birlikte çocuklarının sınıf içindeki akademik durumlarını ve ilerlemelerini net olarak bilememektedir. Bu durum, öğretmenlerin ebeveynlerle düzenli iletişim kurarak öğrencilerin gelişimini daha şeffaf bir şekilde izlemelerine olanak

tanıyacak yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, web 2.0 teknolojilerinin eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmasının amaçlanması ve eğitime ailelerin de dahil edilerek, gerçekleştirilen çalışmalar hakkında bilgilendirilmeleri, öğrencilerin gelişiminin yakından izlenmesini daha da gerekli kılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Dijital teknolojilerin bu denli hayatımıza girdiği bir dünyada FATİH projesiyle birlikte yenilenen sınıfların daha verimli kullanılması, pandemi sonrasında ebeveynlerin çocuklarının gelişim durumlarını takip etme istekleri ve öğretmenlerin de ebeveynlerle olan işbirliğini sağlıklı bir şekilde yürütme istekleri web 2.0 teknolojilerinin derslere entegrasyonunu zorunlu hale getirmiştir. Bu teknolojilerin öğretme-öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici hale getirme potansiyeli (del Carmen Ramírez-Rueda vd., 2021) ve ebeveynler ile öğretmenler arasındaki iletişimi kolaylıkla sağlayabilmesine imkan vermesi (Bordalba & Bochaca, 2019) bu teknolojilerin derslere entegre edilme nedenleri arasındadır.

İlköğretimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımı, bazı yaygın sorunlara çözüm bulma potansiyeli sunabilir. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinde gerçek zamanlı geri bildirim ve etkileşim eksikliği yaşanabilirken, web 2.0 teknolojileri öğrencilerin anlık geri bildirim almasını ve öğretmenlerin daha hızlı değerlendirme yapmasını sağlar (Arslan & Coştu, 2021). Ayrıca, öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik eden web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırır (Palaigeorgiou & Grammatikopoulou, 2016). Tüm bu faktörler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımının, daha etkili, etkileşimli ve öğrenci odaklı bir değerlendirme deneyimi sunabileceğini göstermektedir. Öğrencilere sağladığı yararların yanı sıra ebeveynler için de bazı imkanlar sunmaktadır. Özellikle ilköğretimde ölçme-değerlendirme sürecinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımı ebeveyn-öğretmen etkileşimini arttırabilir, elde edilen gerçek zamanlı değerlendirme sonuçları ebeveynler ile paylaşarak ebeveynlerin çocuklarının akademik ilerlemesini yakından takip etmeleri sağlanabilir ve ebeveynlerin öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olması sağlanarak ortak hedeflere yönelik işbirliğini desteklenebilir.

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, etkileşimli tahtaların aktif kullanılacağı, web 2.0 araçlarının ölçme-değerlendirme süreçlerine entegre edileceği ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçların öğretmen-ebeveyn işbirliği kapsamında ebeveynlerle paylaşılacağı bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve bu ortama ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Paydaş perspektiflerini anlamak, sürecin etkililiğini ve kabulünü arttırmak ve süreçte kullanılacak teknolojik araçların seçiminde rehberlik sağlamak için katkı sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı ilköğretimde web 2.0 teknolojilerinin ölçme değerlendirme sürecine entegrasyonuna yönelik öğrencilerin ve ebeveynlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- İlköğretim düzeyinde web 2.0 teknolojilerinin ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna yönelik ebeveyn görüşleri nasıldır?
- 2- İlköğretim düzeyinde web 2.0 teknolojilerinin ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna yönelik öğrenci görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, web 2.0 araçlarının ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna ilişkin 3. sınıf öğrencilerin ve ebeveynlerinin görüşlerinin bütüncül bakış açısıyla incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, öznel deneyimleri ve bu deneyimlerin nasıl algılandığını anlamak için kullanılan bir nitel araştırma desendir (Creswell & Plano-Clark, 2011). Bu bağlamda bu araştırmada da ebeveyn ve öğrencilerin web 2.0 teknolojilerinin ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna yönelik süreç içerisinde geliştirdikleri olguları ortaya çıkarmak için olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda ilköğretim 3. sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 5'i (%31,25) kız öğrenci ve 11'i (%68,75) erkek öğrencidir. Ayrıca her bir öğrencinin bir ebeveyni çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin 15 kadın (%93,75) ve 1 erkektir (%6,25). Öğrenciler "Ö1, Ö2,..., Ö16", ebeveynler "V1, V2,..., V16" olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğrenim durumları; 3'ü ilköğretim, 3'ü ortaokul, 6'sı lise, 2'si yüksekokul ve 2'si ise üniversite mezunudur. Son olarak ebeveynlerin sanal sınıf uygulamalarına ilişkin farkındalık durumları incelendiğinde, katılımcıların %12,50'sinin bu uygulamaları bildikleri, %12,50'sinin kısmen haberdar oldukları, %75'inin ise bilgileri olmadığı tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

İlköğretimde web 2.0 araçlarının ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna ilişkin öğrenci ve ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından anket ve görüşme soruları hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde kişisel bilgi formu ve öğretmen-ebeveyn işbirliğine yönelik görüşleri tespit etmek amacıyla beş maddelik bir anket ebeveynlere çevrimiçi ortamdan gönderilmiştir. Uygulama sonrasında web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini almak amacıyla beş maddeden oluşan kapalı uçlu anket soruları uygulanmıştır. Ayrıca araştırma sürecine ilişkin hem öğrencilerle hem de ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Her bir grup için beş maddeden oluşan görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde hazırlanan formların incelenmesi amacıyla web 2.0 teknolojilerinin eğitime entegrasyonu bağlamında çalışmaları olan ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde görev yapan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler neticesinde bazı soruların daha anlaşılır olması adına düzenlemeler yapılmıştır. Nihai durumda ebeveynlerle yapılan görüşme sorularından bazıları şu şekildedir: *"Uygulama başladıktan sonra çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gördünüz? Gerçekleştirilen uygulamanın nasıl bir etkisi oldu?"*, *"Çocuğunuzun durumunu sanal sınıf aracılığıyla takip edebilmeniz ebeveyn olarak size ne tür yararlar sağladı?"*. Öğrencilerle yönlendirilen görüşme sorularından bazıları ise *"Etkileşimli tahtada yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?"*, *"Sınıfta etkileşimli tahtada yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını kullanırken zorlandınız mı?"* şeklindedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli izinler alındıktan ve hazırlıklar tamamlandıktan sonra ebeveynlere yönelik öğrencilerin ölçme değerlendirme sonuçlarının paylaşılacağı sanal sınıf oluşturulmuştur. Ebeveynlere Zoom üzerinden düzenlenen toplantıyla sanal sınıfı nasıl kullanacakları, nelerin paylaşılacağı ve araştırma süreci açıklanmıştır. Web 2.0 araçları ölçme değerlendirme amaçlı kullanılarak ve elde edilen öğrenci raporları sanal sınıf ortamında ebeveynlerle paylaşılmıştır. Uygulama sürecinde çeşitli web 2.0 araçları farklı derslerde kullanılmıştır. Araştırmacılar biri aynı zamanda katılımcı araştırmacı olarak çalışmada yer almıştır. Araştırmacı, her hafta farklı derslerde web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış ders içeriklerini kullanarak dersi öğrencilerle yüz yüze

işlemiş ve elde ettiği sonuçları düzenli olarak ebeveynlerle sanal sınıf ortamı üzerinden paylaşmıştır. Dört haftalık uygulama süreci sonrasında ebeveynlere görüşme formu, öğrencilere de hem görüşme formu hem de anket uygulanmıştır. Araştırma süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.

Şekil 1.

Araştırma süreci



Çalışmayı katılmayı kabul eden katılımcılara çalışmanın amacı ve görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin bilgiler verilmiş ve gönüllü olduklarına dair onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, kişisel bilgilerinin ve görüşme sorularına verdikleri cevapların sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiştir. Daha sonra katılımcının verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınarak katılımcı teyidi alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan anketlerden elde edilen verileri analiz etmek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrenci ve ebeveynlerden elde edilen görüşme verileri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile veriler küçük birimlere ayrılır. Ardından tümevarım yöntemi ile kategorilere sonrada temalara ulaşılır (Patton, 2014). Elde edilen nitel veriler öncelikle araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir. Transkriptler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve analiz edilmiştir. Tema-kod çerçevesini yapılandırma sürecine araştırmacılar fikir birliğine varıncaya kadar devam edilmiştir. Veri analizinde objektif ve tarafsızlık gözetilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik bir çalışma için kritik unsurlardır (Lincoln & Guba, 1985). Bu bağlamda çalışmada araştırma süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur. Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin %90 olduğu belirlenmiştir. Fikir birliğine varılamayan hususlar üzerinde tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşme sonrası, katılımcı teyidi alınarak olası öznel yargılardan kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalara önlenmeye çalışılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Web 2.0 Teknolojilerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Entegrasyonuna Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Uygulama öncesindeki ebeveyn görüşleri incelendiğinde; “Uzaktan eğitimde çocuğunuzun akademik durumundan yeteri kadar bilgi sahibi olabiliyor muydunuz?” maddesi için ortalama 1,56 “Yüz yüze eğitime geçildikten sonra çocuğunuzun akademik durumundan yeteri kadar haberdar olabiliyor musunuz?” maddesi için ortalama 1,75 “Sizce sosyal medya araçları (WhatsApp, Telegram vb.) kullanılarak oluşturulan ebeveyn grupları öğretmen-ebeveyn işbirliğini yeterince karşılayabiliyor mu?” maddesi için ortalama 1,25 olarak hesaplanmıştır.

Ancak “Sanal sınıf uygulamaları (Classroom, Classdojo, Edmodo vb.) hakkında bilginiz var mı?” maddesi için ortalama 0,38 olarak belirlenmiştir. Bu durum ebeveynlerin sanal sınıf uygulamaları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Uygulanan ankete ilişkin ebeveynlerden alınan yanıtlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uygulama Öncesinde Öğretmen-Ebeveyn İşbirliğine Yönelik Görüşler

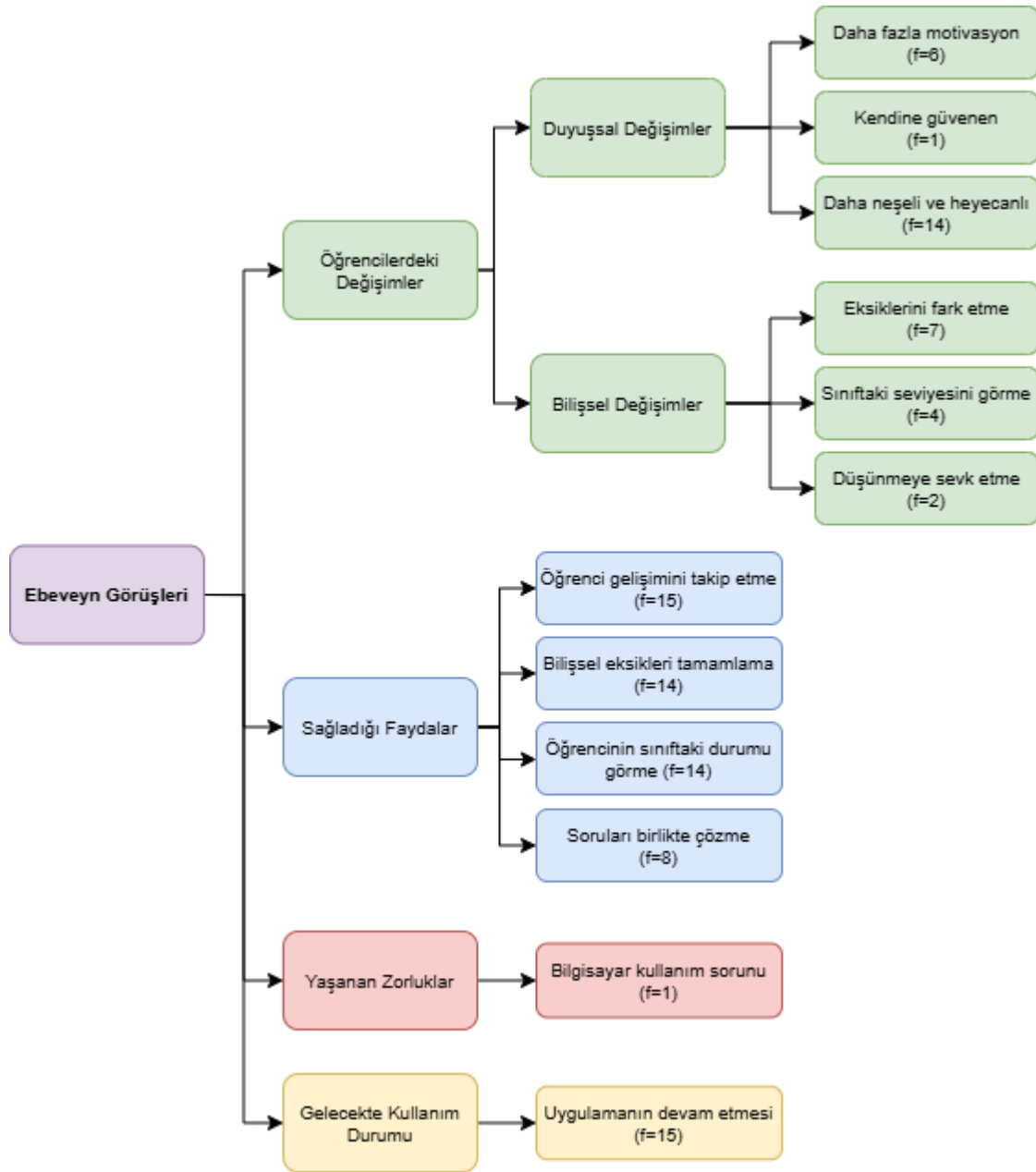
Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%		
Çocuğunuzun okuldaki akademik performansını takibe yönelik öğretmen ebeveyn işbirliğinin önemine inanıyor musunuz?	16	100	-	-	-	-	2,00	0,00
Uzaktan eğitimde çocuğunuzun akademik durumundan yeteri kadar bilgi sahibi olabiliyor muydunuz?	9	56,25	7	43,75	-	-	1,56	0,51
Yüz yüze eğitime geçildikten sonra çocuğunuzun akademik durumundan yeteri kadar haberdar olabiliyor musunuz?	13	81,25	2	12,50	1	6,25	1,75	0,58
Sizce sosyal medya araçları (WhatsApp, Telegram vb.) kullanılarak oluşturulan ebeveyn grupları öğretmen-ebeveyn işbirliğini yeterince karşılayabiliyor mu?	6	37,50	7	43,75	3	18,75	1,25	0,68
Sanal sınıf uygulamaları (Classroom, Classdojo, Edmodo vb.) hakkında bilginiz var mı?	2	12,50	2	12,50	12	75,00	0,38	0,72

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen-ebeveyn işbirliğini önemsedikleri, ebeveynlerin genellikle çevrimiçi gruplar araçları (WhatsApp, Telegram vb.) aracılığıyla öğretmenlerle işbirliği içerisinde oldukları ve sanal sınıf uygulamaları hakkında da pek fikir sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin ilköğretimde web 2.0 araçlarının ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin görüşleri gerçekleştirilen uygulama ile öğrencilerde gerek duyuşsal gerekse de bilişsel bazı değişiklikler olduğu yönündedir. Ayrıca ebeveynler ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılan web 2.0 araçlarının çeşitli faydalar sağladığını vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra ebeveynler web 2.0 araçlarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanımının olumsuz bir yanı olmadığı, bu etkinliklerin sürdürülmesine yönelik talepleri olduğu da belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen kodlar ve temalar Şekil 2’de özetlenmiştir.

Şekil 2.

Ebeveynlerin web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları hakkındaki görüşleri



Şekil 2 incelendiğinde, ebeveynlerin web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin “öğrencilerdeki değişimler (bilişsel, duyuşsal)”, “sağladığı faydalar”, “yaşanan zorluklar” ve “gelecekte kullanım durumu” temaları altında toplandığı görülmektedir.

3.1.1. Ebeveynlere Göre Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımının Öğrenciler Üzerindeki Yansımaları

Ebeveynlerle uygulama sonrasında yapılan görüşmede, web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin, çocuklarında olumlu yansımaları olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle kendi kapasitelerini fark ettikleri,

yaptıklarıyla kendilerine olan güven duygularını geliştirdikleri ve öğrenme eksikliklerini gidermek için de motive edici olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler, web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin çocuklarında gözlemledikleri değişimleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“Biraz daha kendine özgüveni geldi. Mutlu oldu. Sınavdan çıktığında farklı bir heyecanla anlatıyor. Böyle yaptım şöyle yaptım. Öğretmen classrooma attı mı? diye hoşuma gitti. Derslerine olumlu etkisi oldu.” (V6)

“Eve geldiğinde, ‘Anne öğretmenim sınav sonucunu paylaştı mı? Hadi bakalım.’ Eksiklerini görüyoruz. Birlikte tamamlıyoruz ve çok heyecanlı. Biraz orda soruları anlatıyor bana çözüyoruz. Güzel gayet güzel benim çok hoşuma gitti. İl dışında çalıştığım için daha iyi takip edebildim.” (V12)

“Çocuğum (...) başarılı olduğunu görünce motive hissetti. Sevinçle eve geldi. Kendi de beğendi notlarını. Bize de sevinçle anlattı. Gösterince de classroom uygulamasında açtık, baktık. Hep beraber mutlu olduk.” (V9)

“İlk kez gördüğüm bu uygulama sayesinde çocuğumun sorularla ne kadar başarılı olduğunu görüyorum ve güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Oğlum sınav olduğu ve benim sınav sonucunu göreceğimi öğrendiği için çok mutlu.” (V8)

“Çocuklar çözdükleri soruları bizim görmemizi çok önemsiyor. Başarılarını görmemiz onlar için çok önemli. Bu uygulamada bunun sağlıyor bizlere.” (V13)

“Bu uygulamadan hem ben hem kızımız çok memnunuz. Sonuçlara beraber bakmak onu da motive ediyor.” (V5)

“Oğlum eve gelerek heyecanla anlattı. Eksikleri olduğunu biliyorduk. Netleştirmemize yardımcı oldu. Teşekkürler” (V7)

“Açıkçası oğlumun bu uygulamadaki başarısını görmek beni çok mutlu etti. Anladım ki öğretilenleri alabiliyormuş. Oğlumun da kendine güveni ve hırsı arttı. Güzel bir uygulama oldu.” (V9)

3.1.2. Ebeveynlere Göre Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Web 2.0 Araçlarının Sağladığı Faydalar

Sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarının sanal sınıf ortamından ebeveynlere iletilmesi sayesinde ebeveynler öğrencilerin gelişimini kolaylıkla takip edebildiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Takip ettim rahatça (...) Bilgileri görebiliyoruz zaten çocuğun ne kadar yaptığını, ne kadar soru yapmadığını. Benim de hoşuma gitti bu şekilde bilgilendirme.” (V5)

“Takip edebildim. Bildirimler geliyor zaten yeni veri yüklendiğine dair sürekli. O bildirimlerle de hemen anında takip edebildim, güzeldi.” (V13)

Ebeveynler sanal sınıf aracılığıyla çocuğunun başarı sıralamasına ilişkin bilgilendirme gönderilmesinden ve soruları görüp çocuğuyla birlikte eksi ve artılarını değerlendirmesine imkân verilmesinden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

“Çocuğumun başarısını gördüm. Sınavlardaki durumunu görebildim. Çocuğumuzu hep görüyorduk ama çocuğumuzun sınavlardaki durumunu takip edemiyorduk. Bu bizim için çok büyük bir avantaj oldu. 4.sınıfta sınavlar başlıyor. Ama biz bunu 3’te yaşadık. Çok güzel bir şey. Kapalı bir şekilde öğrenciler kodlanarak sıralamayı görmek güzel bir şey... Durumunu gördükten sonra sorulara benzer sorular sordum çocuğuma” (V8)

“Bence daha iyi oldu. Ne yapıp yapamadığını görebiliyordum. Doğrusunu yanlışını görebiliyordum. Doğrusunu yanlışını bakıp tekrardan bir tekrarını yapıyorduk. Sınıftaki sıralamasını görüyordu. Çocuk zaten ‘Bugün şunu yapamadım’ diyordu.” (V10)

“Çocuğun yapabildiği, yapamadığı şeyleri görmek faydalı. Bir sınav ortamı olmadığı için şu anda tam olarak neyi yapabildiğini neyi yapamadığını bilemiyorduk. Bunu bizim görmemiz açısından iyi oldu. Bir farkındalık oldu açıkçası. Hangi konuda daha eksiği varsa çocuk en azından onun üzerine yoğunlaşabildi diyebilirim. (...) Genel olarak iyiydi zaten durumu.” (V13)

3.1.3. Ebeveynlere Göre Web 2.0 Araçlarıyla Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Yaşanan Zorluklar

Yapılan web 2.0 araçlarıyla ölçme değerlendirme etkinliklerinde bir öğrenci dışında çocukların etkinlikleri herhangi bir zorluk yaşamadıkları ebeveynler tarafından dile getirilmiştir.

“Zorlanmadığını düşünüyorum. Güzel geçtiğini söyledi.”(V2)

“Çok zorlandığını düşünmüyorum açıkçası. Sevinçle anlattı. İyi bir şekilde geri dönüş yaptı bize. Bilgisayar kullanmaya alışkın oldukları için zorlandığını söylemedi.” (V9)

Sadece bir ebeveyn “Son iki tanesinde bilgisayar ortamında sıkıntısı olmuş. Siz yardımcı olmuşsunuz zaten” (V7) diyerek ilk iki uygulama olan Plickers’ta zorlanmadığını, evde pek bilgisayar kullanmadığı için Kahoot ve Word Wall etkinliklerinde ilk başta bilgisayarı kullanmakta zorlandığını ifade etmiş, bu sorununda etkinlik sırasında çözülmüş olduğunu belirtmiştir.

3.1.4. Ebeveynlere Göre Web 2.0 Araçlarıyla Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Sürdürülmesine Yönelik Görüşleri

Web 2.0 araçlarıyla ölçme-değerlendirme **etkinliklerinin sürdürülmesine** yönelik görüşleri alınan ebeveynler, gördükleri olumlu etkinin ve değişimlerin daha da iyi olması için uygulamanın devamını talep etmişlerdir.

“Devam etmesini istiyorum. Motive ediyordu. (...). Kendine güveni geleceğine inanıyorum. Dersler konusunda daha azimli olacağına inanıyorum.” (V7)

“Bence gayet etkili. (...). Faydalı bir şey. Devam etmesini istiyorum tabi ki.” (V16)

“Gayet verimli diye düşünüyorum. Çocuklarda eğlenerek yapıyor. Etkinlik belki daha fazla olabilir etkinlikler olabilir. Devam etmesini isterim.” (V4)

3.2. Web 2.0 Teknolojilerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Entegrasyonuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Web 2.0 araçlarıyla öğrencilere uygulanan dört haftalık ölçme-değerlendirme etkinliklerini değerlendirmek için anket aracılığıyla öğrencilerin görüşleri alınmıştır. “Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını kolaylıkla yapabildim” maddesi için ortalama 1,88 “Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını faydalı buldum.” maddesi için ortalama 1,94 “Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını eğlenceli buldum.” maddesi için ortalama 1,88 “Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları sonrasında konuyu daha iyi anladım.” maddesi için ortalama 1,75 “Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları ilgi çekiciydi.” maddesi için ortalama 1,63 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşlerinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecinde web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

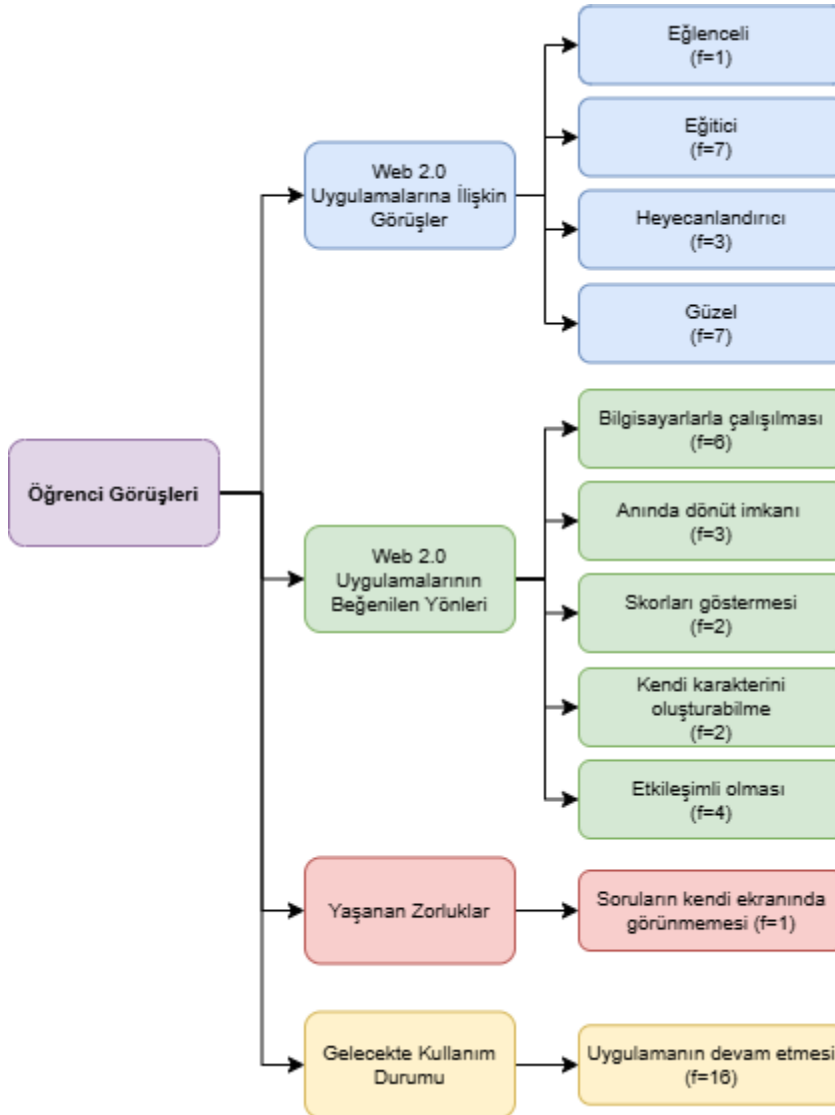
Tablo 2.*Web 2.0 Araçlarıyla Yapılan Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Hakkında Öğrenci Görüşleri*

Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%		
Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını kolaylıkla yapabildim.	14	87,50	2	12,50	-	-	1,88	0,34
Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını faydalı buldum.	15	93,75	1	6,25	-	-	1,94	0,25
Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarını eğlenceli buldum.	14	87,50	2	12,50	-	-	1,88	0,34
Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları sonrasında konuyu daha iyi anladım.	12	75,00	4	25,00	-	-	1,75	0,45
Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları ilgi çekiciydi.	12	75,00	2	12,50	2	12,50	1,63	0,72

Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarla yapılan ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda ne düşündükleri sorulduğunda, öğrencilerin hepsi genel olarak uygulamayı çok beğendiklerini, hoşlarına gittiğini, eğlenceli, güzel ve heyecan verici olduğunu belirtmişler. Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları hakkındaki görüşleri Şekil 3'te özetlenmiştir.

Şekil 3.

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları hakkındaki görüşleri



Şekil 3 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin “web 2.0 araçlarına ilişkin görüşler”, “web 2.0 uygulamalarının beğenilen yönleri”, “yaşanan zorluklar” ve “gelecekte kullanım durumu” temaları üzerinde odaklandığı görülmektedir.

3.2.1. Öğrencilerin Web 2.0 Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarının sonunda öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler sonucunda sınıfta birlikte yapılan etkinliklerin güzel (f=7), heyecanlandırıcı (f=3), eğlenceli (f=1) ve eğitici (f=7) olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci ise ilk uygulamada önce kaygılanarak kendini mutsuz hissettiğini, sonradan hoşuna gittiğini belirtti.

“Çok eğlenceliydi. Eğiticiydi.” (Ö7)

“Çok, güzel etkiledi. Biraz heyecanlandım eğlenceli olduğu için. Çok hoşuma gitti.” (Ö9)

“Çok güzeldi, heyecanlandırıcıydı.” (Ö11)

3.2.2. Öğrencilerin Web 2.0 Uygulamalarında Beğendikleri Özellikler

Öğrencilere web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinde beğendikleri özellikler sorulduğunda; “Plickers” uygulamasında kart çevirmeyi, “Kahoot” uygulamasında skorların bilgisayar ekranına çıkmasını ve “mükemmel”, “harika” gibi sorulardan sonra dönüt verilmesinin öğrenciler tarafından beğenildiği, uygulamaya girerken animasyonlu karakter girilmesi, karakteri kendilerinin oluşturmaları heyecan verici, ilgi çekici ve eğlendirici bulduklarını belirtmişlerdir. “Word Wall” uygulamasında soruların kendi ekranlarında da görülmesi “Kahoot” uygulamasına göre daha çok beğenilmiştir. Ayrıca soruları doğru yaptıklarında mutlu olduklarını, uygulamayı aynı ortamda arkadaşlarıyla birlikte yapmaları ve bilgisayarla çalışmalarını da hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Soruları beğendim. Uygulamalardaki animasyonları beğendim. Karakter değiştirmek hoşuma gitti.” (Ö3)

“Tahtada şekillerin çıkması, soruların bilgisayarda çıkması (Word Wall) hoşuma gitti. Skorlar ve yaptığımı görmem hoşuma gitti.” (Ö9)

“Soruyu çözünce eğlence geliyordu içimize. İlgi çekiciydi.” (Ö12)

“Beğendim. Bilgisayar başında yapmak soruları tıklamak (Kahoot!), skorları görmek Plikers hoşuma gitti annemle paylaşılması hoşuma gitti.” (Ö16)

3.2.3. Öğrencilerin Web 2.0 Araçlarıyla Gerçekleştirilen Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Yaşadıkları Zorluklar

Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda uygulamaya katılan 16 öğrenciye web 2.0 araçlarıyla etkileşimli tahta ve bilgisayarlar aracılığıyla yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarında beğenmedikleri yönlerin olup olmadığı sorulduğunda sadece (Ö7) *“Sorular kendi ekranımda görünsün isterdim.”*(Kahoot) diyerek fikrini belirtmiştir. Diğer öğrenciler herhangi bir olumsuzluk belirtmemişlerdir.

3.2.4. Öğrencilerin Web 2.0 Araçlarıyla Gerçekleştirilen Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Sürdürülmesine Yönelik Görüşleri

Farklı derslerde ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar tüm öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Öğrenciler bu etkinliklerin devam etmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

“Daha çok yapalım. Devam edelim.” (Ö1)

“Uygulamalar devam etsin.” (Ö14)

“Güzeldi, eğlenceliydi, harikaydı. Devam etmesini isterim.” (Ö15)

4. Tartışma ve Sonuç

İlköğretimde web 2.0 araçlarının ölçme-değerlendirme sürecine entegrasyonuna ilişkin ebeveyn ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur. İlköğretimde öğretmen-ebeveyn işbirliğinin önemine alan yazında yapılan vurgu (Bektaş & Güler-Küçüküran, 2020; Lieberknecht, 2024) çalışmaya katılan ebeveynler tarafından da ifade edilmiştir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerinin takibinin hem öğrencileri hem de ebeveynleri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinden hareketle, öğrenciler ebeveynlerinin kendilerinin gelişimleriyle yakından ilgilenmesi ve ebeveynlerin de çocuklarının gelişimine yönelik anında geribildirim alabilmesi bu motivasyonun kaynağı olabilir.

Web 2.0 teknolojileri, ebeveynler ile öğretmenler arasındaki iletişimi kolaylaştırarak işbirliğini teşvik etmekte, böylece öğrenci gelişimlerinin daha etkili bir şekilde takip edilmesine ve paylaşılmasına olanak sağlamaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin sunduğu bu imkanlar sayesinde, ebeveyn katılımı artmakta ve öğrencilerin akademik başarıları olumlu yönde etkilemektedir (Graham-Clay, 2024). Nitekim ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda, web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin derslere karşı ilgisini ve başarısını artırdığı ifade edilmiştir. Okul dışı süreçte ebeveynlerin aktif olarak çocuklarına odaklanmaları ve sınıf içi süreçte de öğretmenin oyun elementleri içeren değerlendirme yaklaşımlarını benimsemiş olması çocukların derslerinde iyi performans gösterme eğilimde olmalarını sağlamış olabilir. Ayrıca, öğrenciler aileleriyle yaptıkları çalışmaları paylaşmakta, birlikte soruları incelemekte ve doğru-yanlışlarını değerlendirmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendine güveni artmakta, mevcut durumlarının değerlendirebilmekte ve sınıftaki sıralamalarının farkına varmalarına imkan sağlamaktadır. En önemlisi ise tüm bu süreçleri mutlu bir şekilde gerçekleştirdikleri belirtmiş olmalarıdır. Ayrıca ölçme-değerlendirme sonuçlarının notla değerlendirilmemesi ve sonuçların öğrencilerin isimleri açık bir şekilde gösterilmeden sanal sınıfta paylaşılması ebeveynler tarafından hoşnutsuzlukla karşılanmıştır. Bu durum eğitimdeki mahremiyet ilkesinin ölçme değerlendirme sürecinde uygulanmasının olumlu sonuçlar doğurmasıyla yorumlanabilir (Lieberknecht, 2024). Bunun yanı sıra anında iletiler ve eposta yoluyla çocuklarının sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerinde göstermiş oldukları performanstan haberdar olduklarını ifade eden ebeveynler, sanal sınıf uygulaması olan Classroom uygulamasını çok beğendiklerini de belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre sanal sınıfların sosyal medya hesaplarından oluşturulan ebeveyn gruplarına alternatif ve daha işlevsel bir ortam sunduğu söylenebilir. Çocukların, kendilerine ilişkin raporları aileleri tarafından incelenebilme imkanının olmasını çok önemsedikleri ve bu duruma değer verdikleri çalışmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Pandemi sürecinde öğrencileriyle derslere katılan ebeveynlerden, yüz yüze eğitim sürecinde daha aktif olmaları ve çocuklarının gelişimlerini takip etmeleri beklenmektedir (Sağlam, 2022). Bu takibin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için web 2.0 araçlarından yararlanılabilir.

Sınıfta etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri olumlu yöndedir. Öğrenciler bu araçları kolaylıkla kullanabildiklerini ve etkinlikleri faydalı, ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını, etkileşimli tahtada ve bilgisayarlarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları sonrasında konuyu daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ilköğretim öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada da web 2.0 teknolojilerinin oyunlaştırılmış bir değerlendirme olarak kullanmanın öğrencilerin öğrenmeye katılımını, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme başarısını etkileyebileceği gösterilmiştir (Ling vd., 2022). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerin başarısını ölçmek için ölçme değerlendirme çalışmaları sırasında öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgilerini çekebilecek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ölçme değerlendirme araçlarının yeterince kullanılmaması çeşitli güçlüklerle sebebiyet vermektedir (Tayşi, 2022). Çalışma sonuçları bu güçlüğü gidermeye yönelik web 2.0 araçlarının kullanılabilceğini göstermektedir. Çalışma sonunda hem ebeveynlerle hem de öğrencilerle yapılan görüşme bulguları bunu destekler niteliktedir.

Öğrenciler web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikleri güzel, heyecan verici, eğitici, motive edici bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çetin (2020) ölçme değerlendirme amacıyla Google Formları kullandığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca web 2.0 araçlarından Kahoot'un dijital değerlendirme aracı olarak ilkokulda uygulandığı bir çalışmada, öğrencilerin bu etkinlikleri eğlenceli, öğretici, faydalı ve güzel bulduğu tespit edilmiştir (Çetin, 2018). Bu iki çalışmada öğrencilerden elde edilen görüşmeden elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Tütüncü (2022) uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ölçme değerlendirme çalışmaları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlediği bir çalışmada; web 2.0 araçlarının ölçme

değerlendirme sürecinde kullanımın yaygınlaştırılması ve sürecin öğretmen-ebeveyn işbirliği içinde etkinliklerin gerçekleştirilmesinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin mevcut durumlarının değerlendirilmesi ve gelişimlerinin takibi için web 2.0 araçları kullanılarak ebeveyn-öğretmen işbirliğinin aktif olarak işe koşulması sağlanmıştır. Ebeveynlerin de desteğini alarak eğitim ve öğretimi daha bilinçli ve verimli derslerin işlendiği, ebeveynlerin de bu durumdan haberdar olabildiği bir ortam sunulmuş ve bu durumdan hem öğrenciler hem de ebeveynleri memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma özellikle ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlaması ve öğrenci gelişiminin takibine imkân sağlaması bağlamında önemlidir.

Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları vardır. Bu çalışma bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 16 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmaların daha büyük örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması önerilir.

Bu çalışmada ebeveyn-öğretmen iletişimine ilişkin çoğunluğu kadın olan ebeveynlerin görüşleri ile sınırlı olduğu, gelecek çalışmalarda öğretmenleri de içerecek şekilde katılımcı grubunun genişletilmesi ve üç katılımcı grubun (ebeveyn, öğretmen ve öğrenci) ortak deneyimlerine dayalı çalışmaların yürütülmesi önerilir. Son olarak, bu çalışmada dört haftalık bir uygulama ile sınırlıydı. Gelecekteki çalışmalarda daha uzun süreli deneyim gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi önerilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (05.12.2022 tarih ve E-81614018-000-2200051164 sayılı) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akçay, A. (2021). *Uzaktan eğitimde e-değerlendirme araçları*. B. K. Coşkun, & A. Yılmaz içinde, *Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 53-77). Pegem Akademi.
- Amarasinghe, H., Perera, B. H. D., & Wedasinghe, N. (2021, December). Use of Mobile Application to Improve Student Performance among Primary School Students in Sri Lanka. In *2021 8th International Conference on ICT & Accessibility (ICTA)*, Tunisia, pp. 1-6, <http://doi.org/10.1109/ICTA54582.2021.9809776>
- Arslan, K., & Costu, F. (2021). Web 2.0 Applications in the Teaching Process: A SWOT Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 460-479. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4238>
- Balta, Y., & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages*, 8(3), 37-45. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4271>
- Bektaş, S. & Güler-Küçükturan, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli işbirliğine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 521-534. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.5981>
- Blannin, J. (2015). The role of the teacher in primary school web 2.0 use. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 188-205. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6149>
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>
- Buz, G. (2012). *Web tabanlı ölçme değerlendirme uygulamalarının başarı analizi*. (Yayın No. 334693) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çetin, H. S. (2018). Implementation of the digital assessment tool 'Kahoot!' in elementary school. *International Technology and Education Journal*, 2(1), 9-20. <https://itejournal.com/articles/implementation-of-the-digital-assessment-tool-kahoot-in-elementary-school.pdf>
- Çetin, H. S. (2020). *Web 2.0 değerlendirme araçlarının ilkökulda etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayın No. 644171) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- del Carmen Ramírez-Rueda, M., Cózar-Gutiérrez, R., Colmenero, M. J. R., & González-Calero, J. A. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103300. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>
- Graham-Clay, S. (2024). Communicating with Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 34(1), 9-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1425334>
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational research review*, 9, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- Karaca, N. & Karaca, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerine göre öğretmen veli işbirliği (Sinop ili boyabat ilçesi örneği). *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/63456/932539>
- Lieberknecht, A.K. (2024). Educating Parents in Managing Online Privacy Risks: Media Educators' Perspectives. In: Bieker, F., de Conca, S., Gruschka, N., Jensen, M., Schiering, I. (eds) *Privacy and Identity Management. Sharing in a Digital World. Privacy and Identity 2023. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol 695. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57978-3_8
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Ling, O. J., Jumaat, N. F., Mohamad Ashari, Z., & Abu Samah, N. (2022). Student's Engagement, Motivation and Achievement using Gamified Assessment (GA) in learning Mathematics. *Sains Humanika*, 14(3-2), 149–159. <https://doi.org/10.11113/sh.v14n3-2.2029>
- Palaigeorgiou, G., & Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom: The view of Greek pioneer teachers. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2015-0028>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sağlam, Ö. (2022). *COVID-19 pandemisi izolasyon dönemine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. (Yayın No. 725201) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tayşi, O. (2022). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları güçlükler: Bir metasentez çalışması*. (Yayın No. 766586) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tu, C., Blocher, M., & Ntoruru, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International*, 45(4), 335–341. <https://doi.org/10.1080/09523980802588634>
- Tütüncü, E. (2022). *Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesi*. (Yayın No. 713552) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zdravkova, K., Ivanović, M., & Putnik, Z. (2011). Experience of integrating web 2.0 technologies. *Educational Technology Research and Development*, 60(2), 361–381. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9228-z>

İletişim/Correspondence

Hatice ÇOLAK
haticegcolak@gmail.com

Doç. Dr. Ayça ÇEBİ
aycacebi@trabzon.edu.tr

Examining the Relationship Between Childhood Traumas, Psychological Vulnerability, and Self-Compassion

Nurşen BOSTANCIOĞLU, ORCID ID: 0009-0006-9632-6241

Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1582-0493

Özge ERDURAN TEKİN, Milli Savunma Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-4052-1914

Abstract

This study aims to investigate the relationships between childhood traumas, psychological vulnerability, and self-compassion levels among university students. Additionally, it examines the mediating role of self-compassion in the link between childhood traumas and psychological vulnerability. The sample consisted of 470 university students from various regions in Turkey, selected via convenience sampling. The study followed a Relational Screening Model design, with data gathered online. Instruments included the Personal Information Form, Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33), Self-Compassion Scale (SCS), and Psychological Vulnerability Scale (PVS). Data were analyzed using SPSS 26.0 and Amos 24 software. The Independent Samples T-test and Mann-Whitney U Test were applied to compare scores across binary variables, such as gender, while One-Way ANOVA and Kruskal-Wallis H Test were used for variables with three or more categories. Post-hoc tests identified the origins of observed group differences. Pearson Correlation Analysis assessed relationships among scales, and mediation effects were evaluated through path analysis using the Bootstrap method in AMOS 24. The findings indicated significant relationships between childhood traumas, psychological vulnerability, and self-compassion levels, with self-compassion acting as a mediator in the link between childhood traumas and psychological vulnerability.

Keywords: *Childhood trauma, psychological vulnerability, self-compassion, structural equation modeling*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 346-369
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1558617

Article Type
Research Article

Received
01.10.2024

Accepted
07.04.2025

Suggested Citation

Bostancıoğlu, N., Şirin, A. & Erduran Tekin, Ö. (2025). Examining the relationship between childhood traumas, psychological vulnerability, and self-compassion, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 346-369. DOI: 10.17679/inuefd.1558617

This article is derived from the master's thesis accepted by Marmara University, Institute of Educational Sciences, in June 2024. It was presented as a brief oral presentation at the Positive Psychology Congress held in Üsküdar on April 16-20, 2024.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study examines the relationships between childhood traumas, psychological vulnerability, and self-compassion. Childhood traumas refer to the adverse experiences individuals encounter in their early lives, which can manifest in various forms such as physical, emotional, and sexual abuse, as well as neglect (Bernstein et al., 2003; Taner & Gökler, 2004). These traumas can negatively impact individuals' mental and physical health, leading to lifelong vulnerabilities (Fink et al., 1995; Zubin & Spring, 1977). Psychological vulnerability is defined as a construct that makes individuals more sensitive to stressful life events and negative experiences (Ingram & Price, 2010). This vulnerability becomes particularly pronounced in traumatized individuals and can lead to psychological disorders such as depression (Akdeniz, 2018). Self-compassion is a critical factor that supports individuals' ability to cope with difficulties and enhances their overall well-being. Defined by Neff (2003), self-compassion comprises components such as mindfulness, common humanity, and self-kindness. It has been observed that self-compassion is effective in reducing individuals' psychological vulnerabilities and improving overall quality of life (Gilbert, 2009).

Purpose

This study aims to explore the connections between childhood traumas, psychological vulnerability, and self-compassion levels in university students. Additionally, it seeks to investigate how self-compassion may mediate the relationship between childhood traumas and psychological vulnerability.

Method

This study seeks to explore the connections between childhood traumas, psychological vulnerability, and self-compassion levels in university students. A relational survey model was used. The population of the study consists of university students in Turkey, and a convenience sampling method was preferred. Data were collected using the Personal Information Form, Childhood Trauma Questionnaire, Self-Compassion Scale, and Psychological Vulnerability Scale. The analyses were conducted using the SPSS 26.0 program; normal distribution was checked with skewness and kurtosis values. For group comparisons based on gender and income levels, Independent Sample T-test, Mann Whitney U Test, One-Way ANOVA, and Kruskal Wallis H Test were applied. Pearson Correlation Analysis was conducted to examine the relationships between the scales, and mediation analysis was performed using path analysis with the AMOS 24 program.

Findings

The analyses revealed that gender and income level have certain effects on childhood traumas, self-compassion, and psychological vulnerability. Male students were found to have significantly higher physical neglect scores, while their scores for the self-compassion subdimensions of mindfulness and over-identification were significantly lower. Regarding income level, significant differences were found in childhood traumas and certain subdimensions of self-compassion among low-income students, with these students having higher trauma scores and lower self-compassion scores. Additionally, a negative relationship was found between childhood traumas and self-compassion, while a positive relationship was observed between childhood traumas and psychological vulnerability. Childhood traumas were found to decrease self-compassion and increase psychological vulnerability. Moreover, self-compassion was found to reduce psychological vulnerability, indicating that the effect of childhood traumas on psychological vulnerability is mediated indirectly by self-compassion. These findings demonstrate that childhood traumas negatively impact university students' self-compassion while increasing their psychological vulnerability.

Discussion & Conclusion

The research findings reveal that childhood trauma has a significant impact on psychological vulnerability, but this effect is mitigated when self-compassion is involved. These findings underscore the crucial role of self-compassion in reducing psychological vulnerability in individuals who have experienced trauma. Therefore, it is essential to promote interventions aimed at increasing self-compassion among individuals experiencing psychological vulnerability after trauma.

Moore et al. (2022) found that a mindfulness-based program enhances self-compassion in individuals who have experienced trauma and reduces their critical self-reactions. Özdemir et al. (2022) indicated that intervention programs targeting self-compassion and perceived social support could promote post-traumatic growth. Misurya et al. (2021) demonstrated that self-compassion contributes to the process of post-traumatic growth and supports the development of healthier coping strategies. Tsang and Ahmadi (2022) noted that individuals with high levels of self-compassion experienced reduced post-traumatic stress symptoms and faster recovery. Kalantar and Berghoff (2020) also showed that high levels of self-compassion are associated with lower distress in individuals experiencing post-traumatic stress. These findings highlight the importance of self-compassion in reducing psychological vulnerability and promoting post-traumatic growth by reducing self-criticism, helping develop healthy coping strategies in the face of adverse events, and strengthening social connections.

Çocukluk Çağı Travmaları, Psikolojik Kırılganlık ve Öz Şefkat Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nurşen BOSTANCIOĞLU, ORCID ID: 0009-0006-9632-6241

Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1582-0493

Özge ERDURAN TEKİN, Milli Savunma Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-4052-1914

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlıkları ve öz şefkat seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, çocukluk travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat arasındaki ilişkileri incelerken öz şefkatin, çocukluk travmaları ile psikolojik kırılganlık arasındaki ilişki üzerindeki aracılık rolü de değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmaya, Türkiye'nin farklı illerinde ikamet eden 470 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak internet üzerinden anketler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ), Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ) ve Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ) gibi araçlar kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 26.0 ve Amos 24 yazılımları tercih edilmiştir. İki kategorili değişkenler ile ölçek puanlarının karşılaştırılması amacıyla Independent Sample T testi veya Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Üç veya daha fazla kategorili değişkenler için ise One Way ANOVA veya Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Değişkenler Arasındaki İlişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Aracılık etkisi ise AMOS 24 programında, Bootsrap tekniğini içeren yol analizi yöntemiyle test edilmiştir. Sonuçlar, çocukluk çağı travmaları ve psikolojik kırılganlık ile öz şefkat seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öz şefkatin, çocukluk travmaları ve psikolojik kırılganlık arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık, öz şefkat, yapısal eşitlik modeli



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 346-369

DOI
10.17679/inuefd.1558617

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
01.10.2024

Kabul Tarihi
07.04.2025

Önerilen Atıf

Bostancıoğlu, N., Şirin, A. ve Erduran Tekin, Ö. (2025). Çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 346-369. DOI: 10.17679/inuefd.1558617

Bu makale Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2024 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 16-20 Nisan 2024 tarihlerinde Üsküdar'da gerçekleştirilen Pozitif Psikoloji Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Travma, bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen, yaralayıcı ve sarsıcı olaylar olarak tanımlanır (Şar, 1998). Çocuklar üzerindeki travmatik etkiler, fiziksel, duygusal, cinsel istismarın yanı sıra fiziksel ve duygusal ihmal gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir (Bernstein vd., 2003). Çocuk istismarı, çocuğun gelişimini engelleyen ve toplum standartlarına göre zarar verici olan eylemleri içerirken ihmal, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmamasını ifade eder (Taner & Gökler, 2004). Travmalar; doğal afetler, kazalar, sosyal krizler ve sağlıkla ilişkili travmalar gibi geniş bir yelpazeyi kapsamakta olup çocukluk döneminde yaşanan bu tür olaylar, bireyin psikolojik yapısında derin etkiler yaratabilir (Fink vd., 1995; Güneri Yöyen, 2017).

Fiziksel istismar, çocuğun fiziksel bütünlüğüne zarar veren eylemler olarak tanımlanırken (Balgobin, 2021), cinsel istismar, çocuğun cinsel olarak istismar edilmesini içerir ve genellikle uzun yıllar sürebilir (Ashok, 2017; Balgobin, 2021). Duygusal istismar, çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgi ile sevgiden mahrum bırakılması olarak tanımlanır ve psikolojik gelişimde ciddi hasarlara yol açabilir (Güler vd., 2002). Fiziksel ve duygusal ihmal, çocuğun temel bakım ihtiyaçlarının karşılanmaması ve duygusal destek eksikliği olarak görülür (Kaplan vd., 1999; Glaser, 2002). Aşırı koruma ve kontrol ise, ebeveynlerin çocuklarının bağımsızlıklarını sınırlandırarak travma sonrası semptomları artırabilecek aşırı koruyucu davranışlarını içerir (Bokszczanin, 2008).

Kırılğanlık, travmaların yanı sıra belirli hastalıkların ve aile deneyimlerinin etkisiyle oluşmaktadır (Zubin & Spring, 1997). Stresli yaşam olaylarına ve olumsuz deneyimlere sürekli maruz kalan bireyler, işlevsiz bilişsel yapıların artışıyla birlikte sağlık sorunlarına ve psikolojik rahatsızlıklara karşı daha duyarlı hâle gelebilirler. Bu durum, özellikle daha önce travmatize olmuş bireylerde kırılğanlık hissini artırarak depresyon ve travmatik yaşantıların yeniden tetiklenmesine yol açabilir (Akdeniz, 2018; Glover vd., 1994; Ingram vd., 2011; Ingram & Price, 2010). Çocukluk dönemi travmaları, bireylerin psikolojik kırılğanlıklarını artırarak yaşam boyu karşılaştıkları stres ve zorluklara karşı daha duyarlı olmalarına neden olabilir (Ingram & Price, 2010). Ayrıca, mutlu bir çocukluk geçirmeyen bireylerin yetişkinlik döneminde psikolojik açıdan daha kırılğan oldukları gözlemlenmiştir (Yıldırım & Sarıçam, 2022).

Psikolojik kırılğanlık, genetik faktörler, doğuştan gelen özellikler ya da edinilmiş deneyimlerden kaynaklanabilen ve bireyin içsel dünyasında bulunan, kendisine zarar verici etkenlere karşı açık olup bunlara karşı duyarlılığı ifade eden bir kavramdır (Ingram vd., 2011; Scanlon & Lee, 2007). Kırılğanlık; travmalar, belirli hastalıklar, ailevi deneyimler ve ergenlik dönemi arkadaş etkileşimleri gibi yaşam olaylarının etkisine bağlı kalmanın yanında zamanla değişebilen bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Ingram & Luxton, 2005; Zubin & Spring, 1977). Psikolojik kırılğanlık, üniversite öğrencilerinde yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte, yaşam memnuniyetini azaltmakta psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Arslan vd., 2024; Köksal vd., 2023; Satıcı vd., 2016).

Her bireyin yaşamında zorluklarla karşılaşması kaçınılmazdır; acı, ızdırap, başarısızlık ve yetersizlik gibi olgular yaşamın birer parçasıdır (Karagöz & Uzunbacak, 2023). Ancak, bireylerin bu zorluklarla nasıl başa çıktıkları önem taşımaktadır. Bu zorlu süreçlerle başa çıkarken bireylere yardımcı olabilecek çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de öz şefkattir. Literatürde, "self-compassion" kavramının Türkçeye çeşitli terimlerle aktarıldığı görülmektedir; bu terimler arasında "öz-duyarlık" ve "öz-anlayış" bulunmaktadır (Akın vd., 2007; Deniz vd., 2008). Gilbert (2009), öz şefkatin bireyin kendine nazik ve hoşgörülü davranması, kendi iyilik halini gözetmesi ve yaşadığı zorlukları kabul etmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir.

Öz şefkat, Neff (2023) tarafından, acıyı hafifletmeye yönelik dinamik bir sistem olarak tanımlanır. Bu sistem, üç temel bileşen içerir; bilinçli farkındalık, ortak insanlık deneyimleri ve öz-sevecenlik (Neff, 2003). Öz-sevecenlik, bireylerin kendilerine karşı nazik ve anlayışlı bir tutum geliştirmelerini ifade eder. Genellikle, bireyler kendilerine karşı daha eleştirel olabilirken, başkalarına karşı daha şefkatli olabilirler (Neff ve Germer, 2013). Bu durum, öz sevecenliğin

rolünü vurgular ve zorluklar karşısında kendini acımasızca eleştirmek yerine, anlayışlı ve sıcak bir yaklaşım benimsemenin gerekliliğini ortaya koyar (Akın vd., 2007; Neff, 2012; Neff, 2003). Neff (2008) öz şefkat eksikliğinin, bireylerin zorluklarını yalnızca kendilerine özgü olarak algılamalarına ve başkalarının da benzer deneyimler yaşadığını unutmalarına yol açtığını belirtir. Ortak insanlık hissiyatı, bireylerin olumsuz deneyimlerini ortak bir insanlık deneyimi olarak kabul etmelerini sağlar, bu da kendilerini daha az yalnız hissetmelerine ve sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmelerine destek sağlar (Dilmaç vd., 2009). Bilinçli farkındalık, acı veren yaşam deneyimlerini olduğu gibi kabul etmeyi içerir ve bireylerin duygusal acıya karşı farkındalık geliştirmelerini gerektirir (Brown & Ryan, 2003; Neff & Tirsch, 2013). Bu farkındalık, kişilerin acı veren düşünce ve duygularla aşırı özdeşleşmelerini engeller ve dengeli bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olur (Neff, 2003). Bilinçli farkındalık, duyguların bastırılmadan kabul edilmesini ve duygusal yoğunluğun kontrolünü içerir (Neff & Beretvas, 2013; Thompson, 1994).

Deneyisel araştırmalar, öz şefkatin bireylerin olumsuz ve zorlu durumlarla baş etme biçimlerini hafiflettiğini ortaya koymuştur (Neff vd., 2007). Bu bağlamda, öz şefkat, kişilerin yaşadıkları zorluklarla etkili bir şekilde baş etmelerine yardımcı olabilecek önemli bir içsel kaynak olarak kabul edilmektedir. Gilbert (2009), öz şefkatin kişinin kendine karşı nazik, anlayışlı ve kabul edici bir tutum sergilemesi ile ilgili olduğunu belirtir. Bu tutumun, stres hormonlarının seviyelerini azaltarak, olumlu beyin kimyasallarını artırarak ve bağışıklık sistemini güçlendirerek genel yaşam kalitesini iyileştirdiğini vurgular. Gilbert, öz şefkatin bireyin kendi acılarına duyarlılık göstermesi ve kendini eleştirmeden anlaması gerektiğini, böylece yaşam kalitesinin arttığını ifade eder.

Akın ve arkadaşlarının (2015) araştırmalarında, içgörü seviyelerinin artışının psikolojik kırılganlığı azalttığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Akın (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, psikolojik kırılganlığın öz sevecenlik, ortak insanlık tarihi ve bilinçli farkındalık alt boyutlarının etkisiyle azaldığı belirlenmiştir. Araştırmalar, yüksek psikolojik kırılganlık seviyelerine sahip bireylerin sosyal ilişkilerinde daha sık başarısız olma eğiliminde olduklarını ve yalnız yaşama olasılıklarının arttığını ortaya koymaktadır (Ingram & Price, 2010; Yıldırım vd., 2022). Bu bulgular, öz şefkatin ortak insanlık alt boyutunun, psikolojik kırılganlığın sosyal izolasyon alt boyutundaki artışa karşı koruyucu olabileceğini düşündürmektedir. Öz şefkat, aynı zamanda bireylerin olumsuz durumlarla başa çıkma stratejilerini iyileştirir; bu durum, stres hormonlarının seviyelerinin düşmesine ve olumlu beyin kimyasallarının artmasına yol açar (Gilbert, 2009). Böylece, kişilerin olumsuz durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmaları sağlanabilir.

Özetle çocukluk çağı travmaları, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları stres ve zorluklara karşı daha hassas hâle gelmelerine yol açarak, psikolojik kırılganlıklarını artırabilir. Bu durum, travmatize olmuş bireylerde, geçmişteki travmatik anıların yeniden aktive olmasına neden olabilir. Öz şefkat, bireylerin bu tür kırılganlıklarını azaltmada ve olumsuz yaşam olaylarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarında önemli bir rol oynayabilir. Öz şefkat temelli terapiler ve müdahaleler, bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirerek kırılganlık düzeylerini düşürebilir ve genel yaşam kalitelerini artırabilir. Bundan dolayı bu araştırmada bu üç değişken birlikte ele alınmıştır. Mevcut literatürde bu üç değişkenin (çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat) bir arada ele alındığı çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma hem teorik hem de pratik anlamda literatüre önemli bir katkı sağlayacak ve üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını desteklemeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine ışık tutacaktır.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlıkları ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiş ve bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukluk çağı travmaları ve psikolojik kırılganlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Psikolojik kırılganlık ve öz şefkat arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocukluk çağı travmaları ve öz şefkat arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Çocukluk çağı travmaları ile psikolojik kırılganlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca, çocukluk çağı travmaları ile psikolojik kırılganlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolünü değerlendirmektedir. Bu amaç doğrultusunda, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'deki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Zaman ve maliyet kısıtlamaları sebebiyle, kolayda (uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşmak amacıyla erişimi en kolay olan katılımcılardan toplanmıştır (Gürbüz & Şahin, 2016). Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Gelir Düzeyi, Eğitim Düzeyi, Sağlık Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Sosyo-demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	188	40,0
	Kadın	276	58,7
Yaş	18-25 yaş	383	81,5
	26 yaş ve üzeri	87	18,5
	Ortalama±S.S (Min.-Max.)	23,17±6,10 (18-63)	
Gelir düzeyi	Düşük	113	24,0
	Orta	332	70,6
	Yüksek	25	5,3
Eğitim düzeyi	Lisans	414	88,1
	Lisansüstü	56	11,9
Sağlık durumu	Sağlık sorunu yok	308	65,5
	Daha önce sağlık sorunu oldu ama şu an yok	108	23,0
	Kronik bir rahatsızlığım var	54	11,5
Toplam		470	100

Tablo 1'e göre, üniversite öğrencilerinin cinsiyet dağılımında katılımcıların %40'ı erkek, %58,7'si ise kadın olarak belirtilmiştir. Yaş gruplarında, katılımcıların %81,5'i 18-25 yaş aralığında, %18,5'i ise 26 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların yaş ortalaması 23,17'dir. Gelir düzeyine göre, %24'ü düşük, %70,6'sı orta ve %5,3'ü yüksek gelir grubundadır. Eğitim düzeyi bağlamından değerlendirildiğinde katılımcıların %88,1'inin lisans, %11,9'unun ise lisansüstü eğitim gördüğü görülmektedir. Sağlık durumu açısından, %65,5'i sağlık sorunu yaşamadığını belirtirken, %23'ü

geçmişte sağlık sorunu yaşadığını ama şu anda bir sorun yaşamadığını ve %11,5'i ise kronik bir rahatsızlığı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem, 470 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar Marmara Üniversitesinden 136 kişi (%28,94), Dicle Üniversitesinden 60 kişi (%12,77), Uludağ Üniversitesinden 24 kişi (%5,11), Yıldız Teknik Üniversitesinden 16 kişi (%3,40), İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesinden 8 kişi (%1,70) ve diğer üniversitelerden 226 kişi (%48,09) olmak üzere toplam 470 kişiden oluşmaktadır. Bu dağılım, araştırmanın çeşitli üniversitelerden geniş bir katılım sağladığını göstermektedir.

Araştırma, klinik bir tedavi görmeyen sağlıklı bireylerle gerçekleştirilmiştir. Psikolojik destek veya psikiyatrik tedavi görenler çalışma dışında bırakılmıştır. Katılımcıların travmatik öykülerini tetikleyebilecek durumlarda, katılımcılar için ücretsiz psikolojik destek iletişim bilgileri sağlanmış ve gerekli önlemler alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, bireylerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim durumu, bölüm, üniversite ve sağlık durumu gibi kişisel bilgiler yer almaktadır.

Çocukluk döneminde yaşanan travmatik deneyimleri değerlendirmek için “Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Bernstein ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilmiş ve Şar ve arkadaşları (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Şar ve arkadaşları (2021) tarafından genişletilmiş versiyonu, toplamda 33 madde içermekte olup, altı faktörden oluşmaktadır: duygusal istismar, fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal ihmal, fiziksel ihmal ve aşırı koruma-aşırı kontrol. Likert tipi derecelendirme (1 = Hiçbir Zaman, 5 = Çok Sık) ile yanıtlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa 0,87 ve test-tekrar test korelasyonu 0,96'dır.

Bireylerin kendilerine yönelik şefkatli ve anlayışlı olup olmadığını ölçmek için “Öz-Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Neff (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek, Türkçeye Akın, A., Akın, Ü. ve Güngör (2007) tarafından uyarlanmıştır. 26 maddeden oluşan ölçek, beşli Likert tipi (1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman) ile yanıtlanmaktadır ve altı faktör içermektedir: Öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme. İç tutarlılık katsayıları 0,72 ile 0,80 arasında değişirken, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0,56 ile 0,69'dur.

Katılımcıların psikolojik kırılganlık seviyelerini belirlemek amacıyla “Psikolojik Kırılganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Sinclair ve Wallston (1999) tarafından geliştirilen bu ölçek, Türkçeye Akın ve Eker (2011) tarafından uyarlanmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçek, 6 madde içermekte olup, 1'den 5'e kadar derecelendirilmektedir (1 = Bana hiç uygun değil, 5 = Bana tamamen uygun). İç tutarlılık katsayısı 0,75 olarak bulunmuş olup, ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 30 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar psikolojik kırılganlık düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise düşük olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'nin Cronbach alpha değeri 0,937, Öz Duyarlılık Ölçeği'nin Cronbach alpha değeri 0,896 ve Psikolojik Kırılganlık Ölçeği'nin Cronbach alpha değeri 0,724 olarak bulunmuştur.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde, gerekli izinler alınmış ve 14 Şubat 2024 tarihli 0234 numaralı etik kurul kararı, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınmıştır. Araştırmacı, bilgilendirilmiş onam formu ve ölçeklerin bulunduğu sanal ortamda bir anket oluşturmuştur. Bu anket, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye'deki üniversite öğrencilerinden veri toplama amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcılara anketin başında, gizlilik ve anonimlik konusunda

bilgi verilmiş ve onay butonuna tıklamadan diğer sorulara geçişlerine izin verilmemiştir. Anketler sosyal medya platformları üzerinden internet aracılığıyla toplanmıştır.

Veri analizi, SPSS 26.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla çarpıklık ile basıklık değerleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, fiziksel istismar ile cinsel istismar alt boyutlarının normal dağılımda olmadığı diğer tüm ölçek ve alt faktörlerin ise normal dağılım sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım için referans değer $\pm 1,96$ olarak alınmıştır (Kalaycı, 2005). Cinsiyetler arasındaki farklılıkları incelemek için çocukluk çağı travmaları, öz duyarlılık ve psikolojik kırılganlık ölçekleri ile alt faktörlerinin puanları Independent Sample T testi ve Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Katılımcıların gelir düzeylerine göre bu ölçek ve alt faktörlerin puanlarını karşılaştırmak amacıyla One-Way ANOVA ile Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkilere bakmak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca, aracılık etkilerini incelemek için AMOS 24 programı ve Bootstrap tekniği ile yol analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Aşağıda çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.

Çocukluk Çağı Travmaları, Psikolojik Kırılganlık ve Öz Şefkat Ölçeği 'ne Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve faktörler	Skewness		Kurtosis	
	Çarpıklık $\pm$ S.H		Basıklık $\pm$ S.H	
Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)	0,90	0,11	-0,15	0,23
Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ)	0,16	0,11	-0,14	0,23
Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ)	-0,06	0,11	-0,10	0,23

S.H.: Standart hata

Veriler analiz edilerek normal dağılımın çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 2'de sunulmuştur. Analizler, fiziksel istismar ile cinsel istismar alt boyutlarının normal dağılım göstermediğini, diğer tüm ölçek ve alt faktörlerin ise normal dağılım sınırları içinde olduğunu ortaya koymuştur. Normal dağılım için referans değer $\pm 1,96$ olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 2005).

1.1. Cinsiyet ve Gelir Düzeyine Göre Çocukluk Çağı Travmaları, Öz Duyarlılık ve Psikolojik Kırılganlık Puanlarının Karşılaştırılması

Çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat puanlarının cinsiyet ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için Independent Sample T Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Gelir durumu için ise One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmış olup, bu testlerin anlamlı sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Çocukluk Çağı Travmaları, Öz Duyarlılık ve Psikolojik Kırılganlık Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve faktörler	Cinsiyet	N	Ort.	S.S	t/z	p
Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)	Erkek	188	44,82	16,30	0,957	0,339
	Kadın	276	43,31	16,89		
Fiziksel ihmal	Erkek	188	9,27	4,19	2,625	0,009**
	Kadın	276	8,26	3,99		
Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ)	Erkek	188	3,07	0,58	-0,526	0,599
	Kadın	276	3,10	0,63		
Paylaşımların bilincinde olma	Erkek	188	2,67	0,87	-2,986	0,003**
	Kadın	276	2,90	0,78		
Aşırı özdeşleşme	Erkek	188	2,68	0,90	-2,675	0,008**
	Kadın	276	2,91	0,92		
Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ)	Erkek	188	2,82	0,84	-1,437	0,151
	Kadın	276	2,94	0,80		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, t: Independent Sample T Testi, z: Mann Whitney U Testi

Tablo 3'e göre, çocukluk çağı travmaları toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, erkek öğrencilerin fiziksel ihmal puanları kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır ($p<0,05$). Öz şefkat toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, erkek öğrencilerin paylaşımların bilincinde olma ile aşırı özdeşleşme alt boyutlarında puanları kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Psikolojik kırılganlık puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 4.

Üniversite Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Çocukluk Çağı Travmaları, Öz Duyarlılık ve Psikolojik Kırılganlık Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve faktörler	Gelir düzeyi	N	Ort.	S.S	F/H	p	Fark
Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)	Düşük ^A	113	50,98	17,98	13,291	0,000**	A>B
	Orta ^B	332	41,80	15,46			
	Yüksek ^C	25	45,64	20,98			
Duygusal istismar	Düşük ^A	113	10,52	4,88	8,439	0,000**	A>B
	Orta ^B	332	8,61	4,28			
	Yüksek ^C	25	10,12	4,60			
Fiziksel istismar	Düşük ^A	113	8,64	4,83	20,017	0,000**	A,C>B
	Orta ^B	332	6,82	3,65			
	Yüksek ^C	25	8,60	5,96			

Duygusal ihmal	Düşük ^A	113	14,06	5,31	12,051	0,000**	A,B>C
	Orta ^B	332	11,62	4,86			
	Yüksek ^C	25	10,36	4,12			
Fiziksel ihmal	Düşük ^A	113	10,10	4,35	8,52	0,000**	A>B
	Orta ^B	332	8,27	3,88			
	Yüksek ^C	25	9,36	6,18			
Cinsel istismar	Düşük ^A	113	7,66	4,23	16,151	0,000**	A>B
	Orta ^B	332	6,49	3,51			
	Yüksek ^C	25	7,20	4,66			
Aşırı koruma kontrol	Düşük ^A	113	12,72	4,90	9,499	0,000**	A>B,C
	Orta ^B	332	10,67	4,20			
	Yüksek ^C	25	10,52	4,01			
Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ)	Düşük ^A	113	2,96	0,53	3,294	0,038*	B>A
	Orta ^B	332	3,13	0,62			
	Yüksek ^C	25	3,09	0,64			
Öz yargılama	Düşük ^A	113	2,77	0,89	3,39	0,035*	A>B
	Orta ^B	332	2,53	0,88			
	Yüksek ^C	25	2,70	0,81			
İzolasyon	Düşük ^A	113	2,92	0,96	3,226	0,041*	A>B
	Orta ^B	332	2,67	0,89			
	Yüksek ^C	25	2,71	0,88			
Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ)	Düşük ^A	113	3,01	0,87	1,667	0,19	-
	Orta ^B	332	2,84	0,81			
	Yüksek ^C	25	2,91	0,81			

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, F: One Way ANOVA, H: Kruskal Wallis H Testi, Fark: Post Hoc Testleri

Tablo 4'e göre, üniversite öğrencilerinin gelir seviyelerine göre çocukluk çağı travmaları genel puanları ve alt boyutlarından duygusal ihmal, fiziksel ihmal, cinsel istismar ve aşırı koruma kontrol puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<0,05$). Bu bulgulara göre, düşük gelirli öğrencilerin bu puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Öz şefkat toplam puanları ile öz yargılama ve izolasyon alt boyutları da gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Düşük gelirli öğrencilerin, öz duyarlılık puanlarının orta gelirli öğrencilere göre düşük, öz yargılama ve izolasyon puanlarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Psikolojik kırılganlık puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

3.2. Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmaları, Öz Duyarlılık ve Psikolojik Kırılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat puanları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Çocukluk Çağı Travmaları, Öz Duyarlılık ve Psikolojik Kırılganlık Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

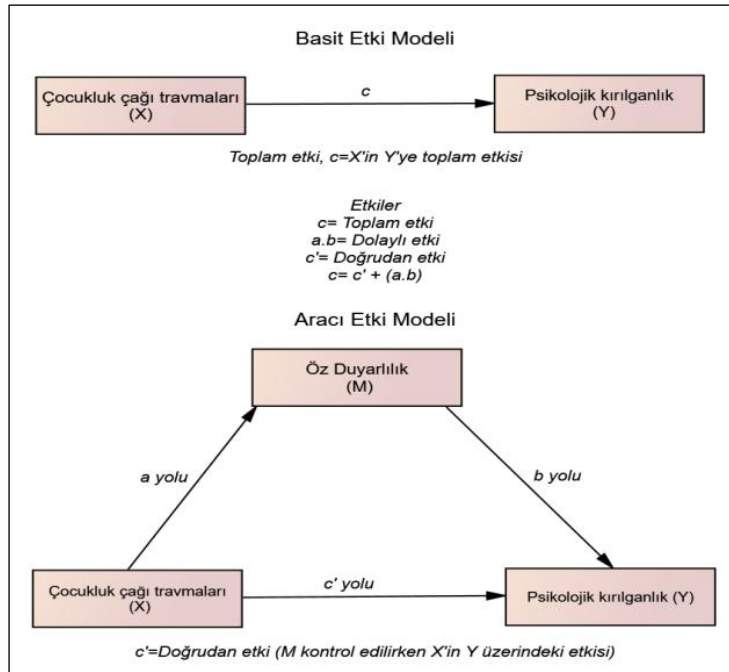
Değişkenler	Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)	Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ)	Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ)
Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)	1		
Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ)	-,288**	1	
Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ)	,527**	,214**	1

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, r : Korelasyon katsayısı

Tablo 5'e göre, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile öz duyarlılık ve psikolojik kırılganlık puanları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çocukluk çağı travmaları ile öz duyarlılık genel puanları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiş olup, bu durum travmaların artışıyla öz duyarlılık puanlarının azaldığını göstermektedir. Öte yandan, çocukluk çağı travmaları ile psikolojik kırılganlık puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuş, bu da travmaların artmasıyla psikolojik kırılganlık puanlarının arttığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukluk çağı travmalarının, öğrencilerin öz duyarlılıklarını azaltırken, psikolojik kırılganlıklarını artırabileceğini göstermektedir.

3.3. Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmaları ile Psikolojik Kırılganlıkları Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

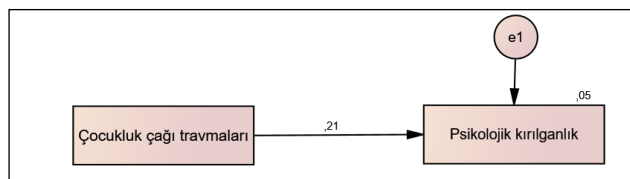
Aracılık etki modelleri, bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken üzerindeki (Y) etkisinin aracılık değişkeni (M) aracılığıyla nasıl gerçekleştiğini incelemek için kullanılır (Gürbüz, 2019; 2021). Çalışmada, basit etki ve aracı etki olmak üzere iki model geliştirilmiş ve Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1.*Basit Etki, Aracı Etki Modeli ve Etkiler*

(Gürbüz, 2019 kaynağına göre düzenlenmiştir).

3.3.1. Basit Etki Modelinde Toplam Etkiye İlişkin Tahmin Değerler

Modelde, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlığı artırdığı hipotezini test etmek amacıyla, çocukluk çağı travmaları dışsal (X) ve psikolojik kırılganlık içsel (Y) değişken olarak ele alınan bir model oluşturulmuştur. Bu model, "c yolu" (toplam etki) üzerinden test edilmiştir. Basit etki modeline ilişkin toplam etki analiz sonuçları Tablo 6'da ve Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2.*Toplam Etkiye Ait Analiz Sonuçları***Tablo 6.***Basit Etki Modelinde Toplam Etkiye İlişkin Tahmini Değerler*

Faktör	Path	Faktör	B	S.E.	β (Beta)	p	Yol
Psikolojik kırılganlık	<---	Çocukluk çağı travmaları	,010	,002	0,214	0,000**	c yolu

B: Standardize edilmemiş yol katsayısı, β (Beta): Standardize Edilmiş yol katsayısı, * $p < 0,05$,

** $p < 0,01$ Bağımlı faktörlerde açıklanan varyans oranı: PKÖ $R^2 = 0,046$.

Analiz sonuçlarına göre, çocukluk çağı travma puanları üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlık düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir ($\beta = 0,214$; $p < 0,05$).

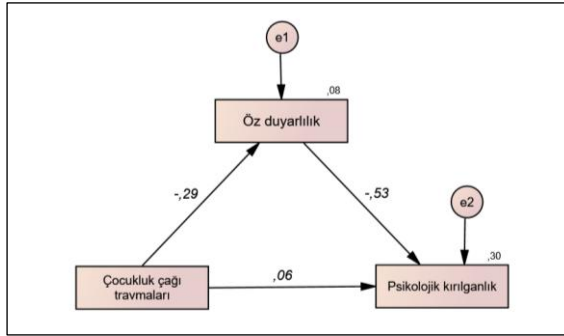
Çocukluk çağı travma puanları, üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlık düzeylerinin %4,6'sını açıklamaktadır ($R^2=0,046$). Bu bulgular, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlığı artırdığını göstermektedir.

3.3.2. Aracılı Modeline İlişkin Tahmin Değerleri

Aracılık modeline ilişkin tahmini değerler Tablo 7’de ve Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3.

Aracılı Modeline İlişkin Tahmini Değerler



Tablo 7.

Aracılı Modeline İlişkin Tahmin Değerleri

Faktör	Path	Faktör	B	S.E.	β (Beta)	p	Yol
Öz duyarlılık	<---	Çocukluk çağı travmaları	-0,010	0,002	-0,288	0,000**	a yolu
Psikolojik kırılganlık	<---	Çocukluk çağı travmaları	0,003	0,061	0,061	0,127	c' yolu
Psikolojik kırılganlık	<---	Öz duyarlılık	-0,718	0,055	-0,530	0,000**	b yolu
Dolaylı etki veya aracı etkisi							
ÇÇTÖ→ÖDÖ→PKÖ			β=0,153, 95 GA (0,109– 0,199)				a.b yolu

B: Standardize edilmemiş yol katsayısı, β (Beta): Standardize edilmiş yol katsayısı, *p<0,05,

**p<0,01Bağımlı faktörlerde açıklanan varyans oranı: ÖDÖ $R^2=0,083$, KÖ $R^2=0,303$.

GA: Güven Aralığı, Bootstrap yeniden örnekleme=5000

Tablo 7’deki verilere göre, öz duyarlılığın açıklanan varyansı %8,3, psikolojik kırılganlığın açıklanan varyansı ise %30,3’tür. Çocukluk çağı travmalarının öz duyarlılığı anlamlı ve olumsuz bir şekilde etkilediği bulunmuştur ($\beta=-0,288$; $p<0,05$). Bu bulgular, çocukluk çağı travmalarının üniversite öğrencilerinin öz şefkatlerini olumsuz etkilediği hipotezini desteklemektedir.

Öz duyarlılığın, öğrencilerin psikolojik kırılganlığını anlamlı ve olumsuz bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir ($\beta=-0,530$; $p<0,05$). Bu sonuçlar, öz şefkatin üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlıklarını azalttığı hipotezini doğrulamaktadır.

Değişkenlerin aracılık etkilerini belirlemek amacıyla bootstrap yöntemine dayalı yol analizi gerçekleştirilmiştir. Bootstrap yönteminin, Baran ve Kenny'nin geleneksel yöntemleri ile Sobel testine göre daha güvenilir sonuçlar verdiği belirtilmiştir. (Gürbüz, 2021). Analizde 5000 yeniden örneklem kullanılmış ve aracılık etkisinin test edilmesi için %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır (0) içermemesi gerektiği vurgulanmıştır (Gürbüz, 2021).

Standartize dolaylı etkiler incelenmiş ve öz duyarlılık değişkeni modele eklendiğinde, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlık üzerindeki etkisinin ($\beta=0,061$; $p>0,05$) ortadan kalktığı gözlemlenmiştir. Ancak, bootstrap sonuçlarına göre çocukluk çağı travmalarının öz duyarlılık aracılığıyla psikolojik kırılganlık üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta=0,153$,

95 GA [0,109–0,199]). Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile psikolojik kırılganlık düzeyleri arasında öz duyarlılığın aracılık rolü oynadığını gösteren hipotezi desteklemektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çeşitli çalışmalar, cinsiyetin travma ve öz şefkat üzerindeki etkisinin net olmadığını göstermektedir (Duran, 2023; Güneş, 2017; Özdemir, 2022). Erkek öğrencilerin fiziksel ihmal puanlarının yüksekliği, toplumsal cinsiyet rollerinin, erkek çocuklarının duygusal ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açabileceğini düşündürmektedir. Çalışmada cinsiyete göre öz duyarlılık ve diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunmazken, erkek öğrencilerin paylaşımların bilincinde olma ile aşırı özdeşleşme puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, Raes (2010), Neff vd. (2005), Öveç (2007) ve Alp (2021) gibi çalışmalarla uyumludur, ancak genel olarak cinsiyet ve öz şefkat ilişkisi karmaşıktır ve daha fazla araştırma gerekmektedir.

Bu çalışma, katılımcıların gelir seviyelerine göre çocukluk çağı travmaları, duygusal ve fiziksel ihmal, cinsel istismar ve aşırı koruma puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Düşük gelirli öğrenciler, bu travmalarda daha yüksek puan alırken, yüksek gelirli öğrenciler daha düşük puanlar almıştır. Literatürde de bu bulgular desteklenmektedir (Yılmaz Irmak, 2008; Şerbetçioğlu, 2022; Yüksel & Çiftçi, 2017). Ayrıca, gelir düzeyine göre öz duyarlılık, izolasyon ve öz yargılama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Düşük gelirli öğrenciler, finansal stres ve ekonomik zorluklar nedeniyle öz duyarlılık geliştirmekte zorluk çekerler ve kendilerine karşı daha eleştirel olabilirler. Bu durum, yüksek öz yargılama puanlarına ve sosyal izolasyona yol açarak yalnızlık ve çaresizlik hissinin artırabilir. Sonuç olarak, düşük gelirli öğrenciler, daha yüksek gelirli akranlarına göre öz şefkate zorluk yaşar ve daha olumsuz duygusal deneyimlerle karşılaşabilirler.

Araştırmalar, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlığı artırdığını göstermektedir. McCrory ve Viding (2015) çocukluk travmalarının dış dünyayı tehlikeli ve güvensiz algılama yarattığını belirtmiş, bu da psikolojik kırılganlıkla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Sürekli stres ve olumsuz deneyimlere maruz kalan bireyler, işlevsiz bilişsel yapılar ve sağlık sorunlarıyla karşılaşabilir, bu da kırılganlık ve depresyon riskini artırabilir (Akdeniz, 2018; Glover vd., 1994; Ingram & Price, 2010; Ingram vd., 2011). Bu bulgular, çocukluk travmalarının psikolojik kırılganlığı olumsuz etkilediğini ve ikisi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu doğrulamaktadır (Smeton, 2020; Tatlılıoğlu, 2021).

Araştırma, öğrencilerin kendilerine şefkatli ve bilinçli davrandıklarında psikolojik kırılganlıklarının azaldığını göstermiştir. Öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme ile psikolojik kırılganlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur; yani, kendini sert eleştiren ve yalnız hisseden öğrenciler daha yüksek psikolojik kırılganlık yaşar. Öz şefkatin, psikolojik kırılganlığı azaltmada önemli olduğu belirlenmiştir (BagheriPanah vd., 2020). Öz şefkat, stresli durumların olumsuz etkilerini hafifletebilir ve bireylerin stresle başa çıkmasını kolaylaştırabilir (Anchin, 2010). Bilinçli farkındalık ise, bireylerin acı veren deneyimleri kabul etmelerini ve duygusal yoğunluğu dengelemelerini sağlar, böylece psikolojik kırılganlığı azaltabilir (Brown & Ryan, 2003; Neff & Beretvas, 2013).

Çocukluk çağı travmaları, üniversite öğrencilerinin öz-duyarlılık, öz-sevecenlik ve bilinçlilik puanlarını olumsuz etkilerken, öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşmeyle pozitif ilişki göstermektedir. Barlow ve arkadaşları (2017), travma belirtilerinin öz şefkatle negatif ilişkili olduğunu belirlerken, Karaoğlu ve Erzi (2019) öz şefkatin psikopatolojiyi önlemedeki rolünü vurgulamıştır. Kötüye kullanım veya ihmal yaşayan bireylerin genellikle düşük öz şefkat düzeyleri sergilediği, çocukluk dönemi duygusal istismarının öz şefkat gelişimini engellediği ve daha yüksek duygusal istismar, ihmal ve fiziksel istismar düzeylerinin daha düşük öz şefkatle ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Banks, 2016; Kimm, 2021; Kwok vd., 2022; Rostami vd., 2014; Tanaka vd., 2011; Uğur, 2023).

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlık düzeyleri üzerindeki etkisi ve bunda öz şefkatin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlık düzeyi üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisi olduğunu göstermiştir ancak, öz şefkat aracılık rolü devreye girdiğinde bu etki kaybolmuştur. Bu sonuç, öz şefkatin psikolojik kırılganlığın azaltılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, çocukluk döneminde yaşanan travmatik olayların bireyin psikolojik kırılganlıklarını artırdığı çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Boardman, 2022; Güder, 2022; Smeton, 2020; Tatlıoğlu, 2021). Araştırma sonuçları, çocukluk çağı travmalarının üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin, Taş (2018), Wu ve arkadaşları (2021), ve Zhang ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmalar, çocukluk çağı travmalarının öz şefkat üzerinde olumsuz bir etki bıraktığını göstermektedir. Yumuşakkaya (2022), çocukluk çağı travmalarının bireylerin öz şefkat düzeylerini azalttığını belirtmiştir. Aynı şekilde, Tao ve arkadaşları (2021) ise, çocukluk döneminde yaşanan kötü muamelenin öz şefkati olumsuz etkilediğini ve bu durumda psikolojik kırılganlığa yol açtığını saptamışlardır. Çalışmanın bir diğer bulgusu, öz şefkatin üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlıklarını azalttığıdır. Bu bulgu, BagheriPanah vd. (2020), Ülker (2023) ve Akın (2014) tarafından yapılan çalışmalarla uyum göstermektedir. Thompson ve Waltz (2008) ise, öz şefkatin bireylerin deneyimsel kaçınma eğilimlerini azaltarak, acı verici düşünce ve anılar karşısında daha az tehdit altında hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Allen ve Leary (2014), öz şefkatin travmatik ve stresli durumlarla başa çıkmada önemli bir kaynak olduğunu ve olumlu bilişsel yeniden yapılanmayı desteklediğini belirtmişlerdir. Wong ve Yeung (2017) ise, öz şefkatin bireylerin stresli durumları daha olumlu bir perspektiften değerlendirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, daha az tehdit altında hissetmek ve bilişsel yeniden yapılanma sayesinde stresli durumlara daha olumlu yaklaşmak, psikolojik kırılganlığı azaltabilir. Ayrıca, çocukluk döneminde travma yaşayan bireylerin duygu düzenleme stratejileri arasında baskılamayı daha sık kullandıkları görülmüştür (aktaran Erduran Tekin, 2023). Öz şefkatin bileşenlerinden biri olan bilinçli farkındalık, kişilerin kendi duygularını kabul etmelerini ve bu duygusal yoğunluğu kontrol altına almalarını sağlar (Neff & Beretvas, 2013; Thompson, 1994). Sonuç olarak, bu çalışma, çocukluk çağı travmalarının bireylerin psikolojik kırılganlık düzeyleri üzerindeki etkisinde öz şefkatin önemli bir aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Araştırma bulguları, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlık üzerinde belirgin bir etkisi bulunduğunu, fakat öz şefkatin devreye girmesiyle bu etkinin ortadan kalktığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öz şefkatin, travma yaşayan bireylerde psikolojik kırılganlığı azaltmada önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, travma sonrası psikolojik kırılganlık yaşayan bireylerde öz şefkatin artırılmasına yönelik müdahalelerin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Moore ve arkadaşlarının (2022) yaptığı araştırma, mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli bir programın travma yaşamış bireylerde öz şefkati artırdığını ve bu bireylerin kendilerine yönelik eleştirel tepkilerini azalttığını ortaya koymuştur. Özdemir ve arkadaşları (2022) ise, öz şefkat ve sosyal desteği amaçlayan müdahale programlarının, travma sonrası büyümeyi teşvik edebileceğini belirtmiştir. Misurya ve arkadaşlarının (2021) çalışması, öz şefkatin travma sonrası büyüme sürecine katkıda bulunduğunu ve bireylerin daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmelerine destek olduğunu göstermektedir. Tsang ve Ahmadi (2022), yüksek düzeyde öz şefkate sahip bireylerde travma sonrası stres belirtilerinin azaldığını ve iyileşmenin hızlandığını ifade etmişlerdir. Kalantar ve Berghoff'un (2020) araştırması da yüksek öz şefkat düzeylerinin travma sonrası stres yaşayan bireylerde daha düşük sıkıntı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öz şefkatin bireylerin kendilerini eleştirme eğilimlerini azaltarak ve sosyal bağlantılarını güçlendirerek psikolojik kırılganlığı azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, olumsuz yaşam olayları karşısında sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmeyi destekleyerek travma sonrası büyümeyi teşvik edebileceğini de ortaya

koymaktadır.

4.1. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu araştırma üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlık düzeyleri üzerindeki olumsuz etkilerini ve öz şefkatin bu etkileri hafifletmedeki rolünü vurgulayarak literatüre değerli katkılar sağlamaktadır. Bu bulgular ışığında, çeşitli önerilerde bulunulabilir:

4.1.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecekteki araştırmalarda, psikolojik kırılganlık ve öz şefkat değişkenlerinin bir arada incelendiği çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Bu iki değişkenin ele alındığı farklı örneklem grupları ile çalışılabilir. Örneğin, ortaokul ve lise öğrencileri, çalışan yetişkinler gibi farklı gruplarla çalışmalar yapılabilir.
- Psikolojik kırılganlık ile ilgili nitel araştırmaların eksikliği göz önünde bulundurularak, öz şefkatin bireylerin psikolojik kırılganlıkları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Derinlemesine mülakatlar ve odak grup çalışmaları yapılabilir.
- Çocukluk çağı travmaları ile psikolojik kırılganlık arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolünü daha iyi anlamak için boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, öz şefkat müdahalelerinin uzun vadede oluşturduğu etkileri değerlendirmek açısından önemli bir katkı sunabilir.
- Psikolojik kırılganlık ile yapılan çalışmaların güncelliği ve az olması değerlendirildiğinde, bu konunun farklı değişkenlerle birlikte ele alınması önerilmektedir. Bu, literatürü zenginleştirecek ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

4.1.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Üniversitelerde, alan uzmanları tarafından mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli müdahale programları oluşturularak ihtiyaç duyan üniversite öğrencilerinin öz şefkatlerinin geliştirilmesine ve stresle başa çıkabilme becerilerinin artırılmasına katkı sağlanabilir.
- Üniversitelerin psikolojik danışmanlık merkezlerinde, öz şefkat, çocukluk çağı travmaları ve psikolojik kırılganlık konularına odaklanan psikoeğitim programları oluşturulabilir. Bu programlar, travma sonrası büyümeyi teşvik edebilir ve psikolojik kırılganlığı azaltabilir.
- Üniversitelerde, çocukluk çağı travmalarının psikolojik kırılganlık üzerindeki etkilerini azaltmak amacıyla öz şefkat konulu farkındalık çalışmaları veya seminerler düzenlenmelidir. Bu seminerler, öğrencilerin öz şefkat ve psikolojik kırılganlık konularında bilinçlenmelerine yardımcı olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 14 Şubat 2024 tarihli 0234 numaralı etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akdeniz, H. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik kırılganlık ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akın, A., Demirci, Ş., ve Yıldız, E. (2015). Personal self-concept as mediator and moderator of the relationship between insight and psychological vulnerability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7, 79-86. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.01.007>
- Akın, S., ve Eker, H. (2011). Turkish version of the psychological vulnerability scale: A study of the validity and reliability. 32th International Conference Of The Stres and Anxiety Research Society (STAR), Münster, Germany.
- Akın, Ü., Akın, A., ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 1-10.
- Akın, Ü. (2014). The predictive role of self-compassion on psychological vulnerability in Turkish university students. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(3), 693-701.
- Allen, A. B., Goldwasser, E. R., ve Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity: The Journal of the International Society for Self and Identity*, 11(4), 428-453. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.595082>
- Alp, A. (2021). Beliren yetişkinlerde bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esnekliğe etkisi (Yayın No.699688) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anchin, D. (2010). Does self-compassion affect stress? Testing a decreased vulnerability hypothesis [Master's thesis, State University of New York]. Retrieved from <https://soar.suny.edu/handle/20.500.12648/647>
- Arslan, G., Türk, N., ve Kaya, A. (2024). Psychological vulnerability, emotional problems, and quality-of-life: Validation of the brief suicide cognitions scale for Turkish college students. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05913-w>
- Ashok, G. P. (2017). Childhood trauma, BDSM, and self-esteem: An exploration of the impact of childhood trauma on sexual behavior and the effects to self-esteem. *Faculty of The Chicago School of Professional Psychology*.
- BagheriPanah, M., Golafröz, M., Boloorsaz-Mashhadi, H., Moayedimehr, M., ve Khorooshi, M. (2020). The mediating role of self-compassion in the relationship between psychological vulnerability and attachment to God in female students studying at Karaj Islamic Azad University in 2016. *Journal of Pizhūhish Dar Dīnva Salāmat*, 6(1), Article 1.
- Balgobin, M. (2021). *The role of spiritual well-being in the psychological well-being of adults with a history of childhood trauma* [Unpublished doctoral dissertation]. Barry University.
- Banks, K. (2015). *Mindfulness, self-compassion and post-traumatic stress disorder* [Doctoral dissertation, University of Edinburgh].
- Barlow, M. R., Goldsmith Turow, R. E., ve Gerhart, J. (2017). Trauma appraisals, emotion regulation difficulties, and self-compassion predict posttraumatic stress symptoms following childhood abuse. *Child Abuse & Neglect*, 65, 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.006>
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., Stokes, J., Handelsman, L., Medrano, M., Desmond, D., ve Zule, W. (2003). Development and

- validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190.
- Boardman, K. A. (2022). Childhood trauma experiences, metacognition, psychological vulnerability and resilience: Tests of a metacognitive mediation model [Doctoral dissertation, University of Manchester].
- Bokszczanin, A. (2008). Parental support, family conflict, and overprotectiveness: Predicting PTSD symptom levels of adolescents 28 months after a natural disaster. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10615800801950584>
- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Deniz, M. E., Kesici, ğ., ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1151-1160. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1151>
- Dilmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin özanlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Duran, Y. (2023). Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı travmaları ile ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Erduran Tekin, Ö. (2022). Çocukluk çağı travmalarının bilişsel ayrışma, psikolojik esneklik ve duygu düzenleme ile ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü: Karma metodoloji. (Yayın No.742304) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fink, L. A., Bernstein, D., Handelsman, L., Foote, J., ve Lovejoy, M. (1995). Initial reliability and validity of the Childhood Trauma Interview: A new multidimensional measure of childhood interpersonal trauma. *The American Journal of Psychiatry*, 152(9), 1329–1335. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.9.1329>
- Gilbert, P. (2009). Developing a compassion-focused approach in cognitive behavioural therapy. In G. Simos (Ed.), *Cognitive behaviour therapy: A guide to the practicing clinician* (Vol. 2). Routledge.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 697–714. [https://doi.org/10.1016/s01452134\(02\)00342-3](https://doi.org/10.1016/s01452134(02)00342-3)
- Glover, H., Silver, S., Goodnick, P., Ohlde, C., Packard, P., & Hamlin, C. L. (1994). Vulnerability Scale: A preliminary report of psychometric properties. *Psychological Reports*, 75(3_suppl), 1651-1668. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.3f.1651>
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntemanaliz (3. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2019). AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021). AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel ilkeler ve uygulamalı analizler (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güder, E. (2022). Romantik ilişki yaşayan bireylerde çocukluk çağı travmaları, psikolojik kırılganlık ve ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No.771958) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Güneri Yöyen, E. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282.
- Güneş, T. (2017). Birinci basamak sağlık hizmetlerinde 0-6 yaş çocuğun ihmal ve istismarında erken tanı ve yönlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 247-262.
- Ingram, R. E., ve Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-stress models. In B. L. Hankin & J. R. Z. Abela (Eds.), *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective* (pp. 32-46). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231655.n2>
- Ingram, R. E., ve Price, J. M. (2010). Understanding psychopathology: The role of vulnerability. In R. E. Ingram (Ed.), *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan* (2nd ed., pp. 3-17). The Guilford Press.
- Ingram, R. E., Atchley, R. A., ve Segal, Z. (2011). *Vulnerability to depression: From cognitive neuroscience to prevention and treatment*. Guilford Press.
- Kalantar, E., ve Berghoff, C. (2020). The Effect of Self-Compassion on Trauma Reactivity.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., ve Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222. <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00009>
- Karagöz, Ş., ve Uzunbacak, H. H. (2023). Türkiye’de öz şefkat alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik bir içerik analizi. *Journal of Organizational Behavior Review*, 5(1), Article 1.
- Karaoğlu, M., ve Erzi, S. (2019). Yeme tutumları ve travmatik yaşantılar: Öz şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 145-151.
- Kimm, A. J. (2021). *Interpersonal trauma, adult attachment, and self-compassion: A relational model of shame* [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado].
- Köksal, Z., Topkaya, N., ve Şahin, E. (2023). Üniversite öğrencilerinde cinsiyet, psikolojik kırılganlık ve öz Şefkatin psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1309-1324. <https://doi.org/10.17755/esosder.1223885>
- Kwok, S. Y. C. L., Gu, M., ve Kwok, K. (2022). Childhood emotional abuse and adolescent flourishing: A moderated mediation model of self-compassion and curiosity. *Child Abuse & Neglect*, 129, 105629. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105629>
- McCrory, E. J., ve Viding, E. (2015). The theory of latent vulnerability: Reconceptualizing the link between childhood maltreatment and psychiatric disorder. *Development and Psychopathology*, 27(2), 493-505. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000110>
- Misurya, P., Udgirkar, N., Shukla, V., ve Anand, P. V. (2021). Self-compassion and post traumatic growth: The mediating role of psychological flexibility. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q5fjd>
- Moore, S. K., Okst, K., Smith, L., Fatkin, T., Creedon, T., Fredericksen, A. K., Gawande, R., ve Schuman-Olivier, Z. (2022). —Today I can look in the mirror and like myself|: Effects of a trauma-informed mindful recovery program on self-compassion. *Frontiers in Psychology*, 13, 780383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780383>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102
- Neff, K. D. (2008). Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept. In H. A. Wayment & J. J. Bauer (Eds.), *Transcending self-interest: Psychological explorations*

- of the quiet ego (pp. 95–105). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11771-009>
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. *Compassion And Wisdom In Psychotherapy*, 1, 79-92.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74, 193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
- Neff, K. D., ve Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.639548>
- Neff, K. D., ve Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the Mindful Self-Compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., ve Dejjitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/1357650044000317>
- Neff, K. D., Rude, S. S., ve Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K., ve Tirsch, D. (2013). Self-compassion and ACT. *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being*, 78-106
- Öveç, Ü. (2007). Öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özdemir, M., Erucar, G., Yazıcı, H., ve Tan, Y. W. (2022). The contribution of selfcompassion in the relationship between social support and posttraumatic growth. *European Review of Applied Psychology*, 72(3), 100747. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100747>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., ve Van Gucht, D. (2010). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Rostami, M., Abdi, M., ve Heidari, H. (2014). Correlation of childhood maltreatment, selfcompassion and mental health in married people. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 16(61), 73-61. <https://doi.org/10.22038/jfmh.2014.2560>
- Satıcı, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>
- Scanlon, A., ve Lee, G. A. (2007). The use of the term vulnerability in acute care: Why does it differ and what does it mean? *The Australian Journal of Advanced Nursing: A Quarterly Publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 24(3), 54-59.
- Sinclair, V. G., ve Wallston, K. A. (1999). The development and validation of the Psychological Vulnerability Scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23(2), 119-129. <https://doi.org/10.1023/A:1018770926615>
- Smeaton, E. J. (2020). Attention bias and metacognition: Relationships with childhood trauma and psychological vulnerability [Doctoral dissertation, The University of Manchester].
- Şar, V. (1998). Kötüye kullanım ve ihmalle ilişkili sorunlar. *Psikiyatri Temel Kitabı* (pp. 823- 834). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Fatih, P., ve Türk-Kurtça, T. (2021). A revised and expanded version of the Turkish Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): Overprotectionovercontrol as additional factor. *Journal of Trauma & Dissociation: The Official Journal of the International Society for the Study of Dissociation (ISSD)*, 22(1), 35-51.
- Şerbetçioğlu, M. S. (2022). Romantik ilişkilerde ilişki doyumu, çocukluk çağı travması ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. (Yayın No.724483) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., ve Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 887–898. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.07.003>
- Taner, Y., ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tao, J., He, K., ve Xu, J. (2021). The mediating effect of self-compassion on the relationship between childhood maltreatment and depression. *Journal of Affective Disorders*, 291(May), 288-293. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.019>
- Tatlılıoğlu, K. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin psikolojik kırılganlıkları, psikolojik iyilik halleri ve sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin kardeş sayısına göre incelenmesi. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.53440/bad.945414>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, B. L., ve Waltz, J. (2008). Self- compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 21(6), 556-558.
- Tsang, M. E., ve Ahmadi, N. (2022). 2.132 Exploring the role of self-compassion in traumaexposed youth: A literature review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(10), S226-S227. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.09.276>
- Uğur, E. (2023). Olumsuz çocukluk çağı yaşantılarının öz şefkat ilişkisinde psikolojik esnekliğin aracı rolü. (Yayın No.821743) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Ülker, A. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik kırılganlık ve psikolojik esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı rolü. (Yayın No.804728) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Yıldırım, B., ve Sarıçam, H. (2022). Beliren yetişkinlerin mükemmeliyetçilik ve psikolojik kırılma düzeylerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36(1), 252-281.
- Yıldırım, M., Çağış, Z. G., Crescenzo, P., Ferrari, G., Dhimal, M., Nucera, G., Szarpak, Ł., ve Chirico, F. (2022). Vulnerability and self-efficacy predict loneliness among the Turkish public during the COVID-19 pandemic. *Journal of Health and Social Sciences*, 7, 410-421. <https://doi.org/10.19204/2022/VLNR6>
- Yılmaz Irmak, T. (2008). Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler. (Yayın No.230905) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yumuşakkaya, E. (2022). Çocukluk çağı travmaları ile öz şefkat arasındaki ilişki. (Yayın No.748840) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, M., ve Çıfci, E. G. (2017). Yetişkin hükümlülerin çocukluk çağı travma düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 30, 57–86.

- Zhang, H., Li, J., Sun, B., ve Wei, Q. (2021). Effects of childhood maltreatment on selfcompassion: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(10), 1-13. <https://doi.org/10.1177/15248380211050917>
- Zubin, J., ve Spring, B. (1977). Vulnerability—A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(2), 103-126. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.86.2.103>
- Wong, C. C. Y., ve Yeung, N. C. (2017). Self-compassion and posttraumatic growth: Cognitive processes as mediators. *Mindfulness*, 8, 1078-1087
- Wu, Q., Cao, H., Lin, X., Zhou, N., ve Chi, P. (2021). Child maltreatment and subjective well-being in Chinese emerging adults: A process model involving self-esteem and self-compassion. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(15-17). <https://doi.org/10.1177/0886260521993>

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

asirin@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Özge ERDURAN TEKİN

pskdanozgeerduran@gmail.com

Uzman Psikolojik Danışman. Nurşen BOSTANCIOĞLU

nursenbostancioglu@gmail.com

Men's Views on Fatherhood

Büşra NAKIŞ YILDIRIM, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-6091-4264

Rukiye YILDIZ ALTAN, Firat University, ORCID ID: 0000-0002-9233-9444

Hatice Büşra YILMAZ TAM, Mus Alparslan University, ORCID ID: 0000-0003-2563-8353

Aysel TÜFEKÇİ, Gazi University, ORCID ID: 0000-0001-7792-5624

Abstract

The aim of the study is to examine men's definition of fatherhood, the factors that influence their views of fatherhood, and their perceptions of their roles as fathers. A basic qualitative research design was used. The participants were selected using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The study group consisted of 12 fathers with children aged 0-6. A structured interview form was used as the data collection tool in the research. The interviews with the fathers were conducted online and recorded. As a result of the thematic analysis of the data obtained, fathers' views on fatherhood were gathered under three main themes: social-cultural context of fatherhood, fatherhood and family life, fatherhood and gender. The fathers participating in the study emphasized the gender factor in childcare, considering that the duties of mothers and fathers in childcare are separate. Participants who expressed the father-child relationship regarding fatherhood and family life by referring to their relationships with their own fathers based the fatherhood they saw from their own fathers mostly on the material and spiritual difficulties experienced in the past, customs and traditions, and the educational status of their fathers. The participants drew attention to the financial and moral responsibilities related to fatherhood. Additionally, they presented various views on the concept of fatherhood within the framework of the gender concept. Based on these results, intervention programs that emphasize the importance of fathers' contributions to child development and encourage them to take an active role in child care can be organized. Studies that more closely examine the fathering styles that fathers take as role models or reject can be included.

Keywords: Fatherhood, Father-child relationship, Perception of fatherhood



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 370-393
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1562117

Article Type
Research Article

Received
06.10.2024

Accepted
18.02.2025

Suggested Citation

Nakiş Yıldırım, B., Yıldız Altan, R., Yılmaz Tam, H. B. & Tüfekçi, A. (2025). Men's views on fatherhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 370-393. DOI: 10.17679/inuefd.1562117

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since women are in a physiological and spontaneous process with their babies from pregnancy onwards, it may take less time for them to adapt to life with a child than fathers. The father-child relationship can develop independently of care elements such as breastfeeding. Fatherhood has been defined for centuries not from a biological perspective like motherhood, but rather from a social perspective. The ideal of fatherhood essentially consists of a set of implicit rules about what constitutes a good father.

The fatherhood role was first described as a moral teacher, then with industrialization, the fatherhood role evolved into the role of the father who provided for the family and earned money, and currently fathers take on more roles in childcare compared to past periods. This change in the role of fatherhood has aroused scientific interest in the subject and research on fatherhood has increased recently.

Purpose

The aim of the study is to examine men's definition of fatherhood, the factors that influence their views of fatherhood, and their perceptions of their roles as fathers. Understanding how men perceive and experience their role as fathers is considered important for examining the perception of fatherhood in terms of gender equality. Furthermore, deeply exploring how fathers perceive their fatherhood role and what factors influence these perceptions is seen as significant for developing strategies and policies that support child development and fathers' involvement. Additionally, it is thought that this study will contribute to fatherhood-related programs that can be developed and increase the awareness of men regarding their own fatherhood roles based on the views of the fathers participating in the research.

Method

A basic qualitative research design was used in this study. Basic qualitative research focuses on understanding and constructing how people make sense of their lives (Merriam, 2018, p. 22). In basic qualitative research, researchers investigate a phenomenon to assess the nature of reality related to that phenomenon. The main goal is to understand and explain (Patton, 2018, p. 215). The study group consists of 12 fathers with children aged 0-6 years. The structured interview form created for the research includes nine questions to obtain demographic information and 14 questions to gather fathers' views on fatherhood. Online interviews were conducted and recorded with the fathers. The transcripts of the interviews were created and analyzed using thematic analysis. Codes generated by each researcher were compared, and categories were formed from related codes, which were then grouped under themes.

Findings

The views of the fathers participating in the study on fatherhood were categorized under three main themes based on the research questions. These themes are (a) the social-cultural context of fatherhood, (b) fatherhood and family life, and (c) fatherhood and gender. In the social-cultural context theme, the emphasis on change, influence, and responsibility regarding fatherhood highlighted the social-cultural context of fatherhood. When it comes to change, participants noted changes in their social lives and habits after becoming fathers. The second theme, fatherhood and family life emerged with the prominence of the father-child relationship, the father's individual characteristics, and metaphorical thoughts about fatherhood. Although the perspectives on the father-child relationship varied among the fathers, they generally emphasized boundaries. Under the theme of fatherhood and gender, it was observed that participants' perceptions differed based on the gender of the parent and the child. Some fathers

in the study believed that the responsibilities of child care were separate for mothers and fathers.

Discussion & Conclusion

Research on fatherhood has shown that fatherhood is seen as a social construct shaped by a series of relationships and structures in men's lives (Brandth & Kvande, 1998; Coltrane, 1996). Looking at the findings, the responses of the participants reflect the traces of sociocultural structure and gender perception in many aspects. Barutçu and Hıdır (2016) attributed the father-child relationship to the gendered roles coded by the system from the very beginning. In a study where fathers participated with their fathers, grandfathers noted that they spent more time with their grandchildren, while fathers emphasized that they could not spend much time with their own fathers during their childhood (Özyeşer Cinel & Tezel Şahin, 2021). In the current study, some participants also expressed that they had a distant relationship with their fathers during their childhood, with their fathers showing little interest in them in front of others. In modern fatherhood, fathers have less authoritarian but still somewhat distant relationships with their children and spouses compared to traditional fatherhood (AÇEV, 2018). Given the statements about their relationships with their children and their responsibilities in the child's life, it can be said that the participants have fatherhood styles related to modern fatherhood. In conclusion, some fathers participating in the research emphasized the gender factor in child care by considering the responsibilities of mothers and fathers as separate. When examining views on fatherhood and family life, participants expressed the father-child relationship by referring to their own relationships with their fathers, associating the fatherhood they observed with financial and moral hardships, customs and traditions, and their fathers' educational status in the past. Participants highlighted both financial and moral responsibilities when discussing responsibilities related to fatherhood. Various views were also expressed regarding the concept of fatherhood within the framework of the gender concept.

Erkeklerin Babalığa İlişkin Görüşleri

Büşra NAKIŞ YILDIRIM, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6091-4264

Rukiye YILDIZ ALTAN, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9233-9444

Hatice Büşra YILMAZ TAM, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2563-8353

Aysel Tüfekci, Gazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7792-5624

Öz

Bu araştırmanın amacı erkeklerin babalığı nasıl tanımladıklarını, babalığa dair görüşlerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu ve kendi babalık rollerine dair algılarını derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel yöntemlerden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 0-6 yaşları arasında çocuğu olan 12 baba oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Babalarla yapılan görüşmeler çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş olup kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler tematik analizi sonucunda, babaların babalığa dair görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır: babalığın sosyal-kültürel bağlamı, babalık ve aile yaşantısı, babalık ve toplumsal cinsiyet. Araştırmaya katılan babalar çocuk bakımında anne ve babanın görevlerinin ayrı olduğunu düşünerek çocuk bakımında cinsiyet faktörünü vurgulamışlardır. Babalık ve aile yaşantısına ilişkin baba çocuk ilişkisini, kendi babaları ile olan ilişkilerine değinerek ifade eden katılımcılar kendi babalarından gördükleri babalığı daha çok eski zamanlarda yaşanan maddi ve manevi sıkıntılara, örf ve adetlere, babalarının eğitim durumuna dayandırmışlardır. Katılımcılar, babalığa yönelik sorumluluklara ilişkin maddi ve manevi sorumluluklara dikkat çekmişlerdir. Ayrıca babalık kavramına ilişkin toplumsal cinsiyet kavramı çerçevesinde de çeşitli görüşler sunmuşlardır. Bu sonuçlardan hareketle babaların, çocuk gelişimine katkılarının önemini vurgulayan ve çocuk bakımında aktif rol almalarını teşvik eden eğitim programları düzenlenebilir. Babaların rol model aldıkları ya da reddettikleri babalık tarzlarını daha yakından inceleyen çalışmalara yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Babalık, Baba-çocuk ilişkisi, Babalık algısı



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 370-393

DOI

10.17679/inuefd.1562117

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
06.10.2024

Kabul Tarihi
18.02.2025

Önerilen Atıf

Nakiş Yıldırım, B., Yıldız Altan, R., Yılmaz Tam, H. B. ve Tüfekci, A. (2025). Erkeklerin Babalığa İlişkin Görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 370-393. DOI: 10.17679/inuefd.1562117

1. Giriş

Kadınlar bebekleriyle gebelikten itibaren fizyolojik ve kendiliğinden gelişen bir süreç içerisinde olduklarından dolayı, çocuklu bir hayata alışmaları babalara göre daha az zaman alabilir. Ancak çocuğun kabulü babalar için biraz daha sancılı geçebilmektedir. Bu durumda babalığa hazır olma, yaşam şeklini değiştirmekten korkma, alışkanlıklarını bırakmak istememe gibi faktörler etkili olmaktadır (Popenoe, 1996; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007). Ancak genellikle bebeğin doğumundan itibaren babalar da çocukları ile koşulsuz özel bir bağ geliştirirler. Bu bağın fizyolojik temellerine bakıldığında, doğum yaklaştıkça babaların testosteron seviyelerinin düştüğü, stres durumlarında verilen tepkilerin düzenlenmesini sağlayan kortizol hormonu ile kadınlarda hamilelikle birlikte salgılanmaya başlayan ve kadın bedenini emzirmeye hazırlayan prolaktin düzeylerinin babalarda arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, doğumdan hemen sonra bebekleri kucaklarına aldıklarında da babaların prolaktin ve kortizol seviyelerinde artış olduğu tespit edilmiştir (Raeburn 2019, s. 78). Bu bilgilere göre aslında babalar da anneler gibi hamilelik sürecinde ve doğumdan sonra çocuğun bakım ve sorumluluğuna rol oynayan birtakım hormonlar salgılamaktadır.

Anne çocuk ilişkisinin başlangıcı zorunlu olarak bebeğin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bakım davranışları ile karakterizedir. Çocuk büyüyüp bağımsızlaştıkça bu ilişkinin niteliği de farklılaşmaya başlar. Baba çocuk ilişkisi, emzirme gibi bakım unsurlarından bağımsız olarak gelişebilmektedir. Bu ilişki çocuğun daha çok zevk aldığı aktivitelerle birlikte genişler, gittikçe olgunlaşan ve büyüyen çocuk bu tarz aktivitelerde babasıyla birlikte vakit geçirdikçe baba çocuk ilişkisi daha da önem kazanır. Bir yönüyle baba, çocuğun dış dünyayla ve evin dışındaki gerçeklikle tanışmasında en önemli araçtır. Hem anne hem de baba çocuğun gelişiminde hayati öneme sahiptir. Ancak her ikisi de çocuğun sosyalleşme sürecinde farklı roller oynar (Lamb, 1975 s. 256-257).

Babalık, çağlar boyunca annelik gibi biyolojik açıdan değil, daha çok sosyal açıdan tanımlanmıştır. Dolayısıyla anne olma veya baba olma, biyolojik farklılıklardan ziyade toplumun aktardığı değerlerden etkilenen roller olarak ifade edilebilir (Yanardağ ve Özmete, 2016). Her kültürde ve tarihsel dönemde, erkeklerin aile içi rolleri sosyal, ekonomik ve kültürel baskılar tarafından şekillendirilmiştir. Bu da eşsiz babalık idealleri ve uygulamaları ile sonuçlanmıştır. Babalık ideali, özünde iyi bir babayı neyin oluşturduğuna dair bir dizi üstü kapalı kuraldan oluşmuştur. Tarihsel olarak bu idealler, erkeklerden beklenen saygınlık, dürüstlük, doğru düşünme ve doğru bir şekilde hareket etme anlamına gelmektedir (Pleck ve Pleck, 1997). Babalık sadece farklı sosyal, ekonomik ve politik çevrelerde inşa edilmiş soyut bir olgu değil, aynı zamanda günlük yaşam döngülerinin de bir parçası olarak görülmektedir. Dolayısıyla babalık hem teorik hem de pratik çağrışımlara sahip bir kavram olarak açıklanmaktadır (Saraff ve Srivastava, 2008). Babalık, erkeklerin gerçekleştirmesi ve yerine getirmesi beklenen tüm çocuk yetiştirme rollerini, etkinliklerini, görevlerini ve sorumluluklarını içermektedir (Bachrach ve Sonenstein, 1998, s. 5).

Babalık rolü ilk bilinen hâli ile ahlak öğretmenliği olarak tasvir edilmiştir (Güngörmüş Özkardeş, 2010, s. 21; Lamb, 2000). Çocuğa doğru bilgi aktarmak ve ahlaklı bireyler yetiştirmek sanayi öncesi dönemde babalığın etkin rolü olarak benimsenmiştir. Sanayileşme ile babalık rolü evin geçimini sağlayan, para kazanan baba rolüne evrilmiştir. Kadının rolü evde çocuğuna bakmak, ev işleri ile ilgilenmek iken, erkeğin çocuğun üzerindeki etkisi dolaylı bir etki olmuştur. Ancak, ilerleyen dönemlerde kadının da iş hayatına girmesiyle çocuk bakımında çalışma faktörü sadece babaların değil, annelerin de ebeveynliğini etkilemeye başlamıştır (Zeybekoğlu, 2013). Günümüze gelindiğinde ise geçmiş dönemlere oranla babaların çocuk bakımında daha fazla rol aldıkları söylenebilir. Ancak babaların çocuk bakımında üstlendikleri roller bir ebeveynlik rolü olarak değil, anneye yardımcı olmak olarak görülmeye de devam etmektedir (Dowd, 2000, s. 86).

Babalık rolüne ilişkin gerçekleşen bu değişim, konuya yönelik bilimsel ilgiyi uyandırmış ve bunun sonucunda babalık üzerine araştırmalar son zamanlarda gittikçe artmıştır. Güncel araştırmalarda babaların çocukların gelişimindeki rolüne ek olarak, erkeklerin kendilerine ve babalığın günlük pratikte veya ilişkilerde nasıl inşa edildiğine ilişkin düşüncelerine de yer vermeye başlanmıştır (Maridaki, Kassotaki, Antonopoulou, Olivari, Tagliabue ve Confalonieri, 2020; Plantin, Mansson ve Kearney, 2003). Bu gelişmeye paralel olarak, erkeklerin yaşamlarını nasıl yaşadıkları, erkeklik kimlikliğini nasıl inşa ettikleri ve çevreleriyle nasıl ilişki kurduklarına ilişkin artan bir akademik ilgi olduğu görülmektedir. Alan yazınında erkeklik ve babalık arasındaki ilişki üzerine, babalık ve erkek kimliğiyle ilgili konuları açık bir şekilde birbiri ile ilişkilendiren araştırmalar sınırlı sayıdadır (Brandth ve Kvande, 1998; Coltrane, 1996). Babalık olgusunun, erkeklerin kendi babalarıyla olan ilişki ve deneyimlerinden (Özyeşer Cinel ve Şahin, 2021; Guzzo, 2011), eşlerin birbirleriyle olan ilişkilerinden (Goldberg, Michaels ve Lamb, 1985), anne ve baba arasındaki ilişkide sözü edilen anne bekçiliğinden (Doherty, Kouneski ve Erickson, 1998), babaların çocukları ile olan etkileşim ve katılım düzeyinden (Beitel ve Parke, 1998; Gaertner, Spinrad, Eisenberg ve Greving, 2007; Henry, Julion, Bounds ve Sumo, 2020; Marsiglio, Hutchinson ve Cohan, 2000) etkilendiği araştırmalarla kanıtlanmıştır. Öte yandan, babanın ailedeki rolünden bağımsız olan kendi özel ihtiyaçları ile büründüğü babalık rolü arasında sağladığı uyum kadar etkili olan bir diğer unsur da eşiyle bu rollerin uygunluğu konusunda hemfikir olmasıdır. Dolayısıyla aile içinde bu uyumun gerçekleşmesi babalık rolünün tanımlanması sürecini kolaylaştırmaktadır (Goldberg, Michaels ve Lamb, 1985). Ebeveynlik olgusu, birçok erkeğin hayatının büyük bir bölümünü işgal etmekte ve özellikle bu iki alan arasındaki kesişme noktası, erkeklerin kendi babalıklarını nasıl algıladıklarını, söylemlerini ve davranış kalıplarını ve bu deneyimlerin kendilerini erkek olarak algılama biçimini etkilemektedir (Plantin, Mansson ve Kearney, 2003).

Tarihsel, kültürel ve ailesel ideolojiler, babaların oynadıkları rolleri şekillendirmekte ve şüphesiz babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın miktarını, onlarla paylaştıkları etkinlikleri ve hatta baba-çocuk ilişkilerinin kalitesini şekillendirmektedir (Lamb, 2000). Baba olmak ve baba rolü ile ilgili araştırmalara bakıldığında, babaların babalık rolü algısının, babaların öğrenim ve gelir düzeyi, çalışma durumu ve mesleği, ilk baba olma yaşı gibi birçok değişkene göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Telli ve Özkan 2016). Buna göre, öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarıyla daha olumlu ilişki kurdukları (Uyanık, Kaya, Kızıltepe ve Can Yaşar, 2016), ilk baba olma yaşı büyük olan babaların çocuklarının yaşamına daha fazla katıldıkları (Castillo, Welch ve Sarver, 2011), katılımcı babaların çocukluktan itibaren kendi ebeveynleriyle deneyimlerini içselleştirdikleri ve kendi babalık tutumlarını da aynı model üzerine kurguladıkları (Tepe ve Demir, 2019) görülmektedir. Araştırmalar ayrıca annenin, babanın çocuk yetiştirmeye katılımını caydırmasının babaların ebeveynlik kalitesini düşürdüğü (Altenburger, Schoppe-Sullivan ve Dush, 2018), iyi babalığın babalar tarafından sevgi, ulaşılabilirlik ve iyi bir rol model olma olarak tanımlandığını (Morman ve Floyd, 2006) göstermektedir. Babaların, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının yaşamına dâhil olmalarının, onların oyunlarına katılmalarının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde olumlu katkıları olduğu bildirilmektedir (Amodia-Bidakowska, Laverty, ve Ramchandani, 2020). Babaların çocukların yaşamına katılımları büyük ölçüde oyun oynama ve birlikte çeşitli etkinlikler yapma şeklindedir. Bunlar; sohbet etme, birlikte hayvanat bahçesi, park veya pikniğe gitme, tiyatro veya sinemaya gitme, kitap okuma, deney yapma, resim yapma, spor yapma ve alışveriş yapmadır (Tezel Şahin, Akıncı Coşgun, Aydın Kılıç, 2017).

Alan yazını incelendiğinde araştırmalarda, babalık rollerine etki eden çocuğun yaşı, cinsiyeti gibi faktörlere, babaların babalık rolü algılarına, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerine, babaların kendi geçmiş yaşantılarına yer verildiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısıyla baba katılım durumlarının incelendiği bir çalışmada (Deleş ve Kaytez, 2020) erkeklerin eşlerinin çalışma durumu, baba eğitim düzeyi ve aile türünün babalık rolü algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Erkeklerdeki babalık rolü algısı arttıkça baba

katılım düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların, babalık rolü algısı ile çocukların sosyal becerilerinin incelendiği bir araştırmada ise (Türkoğlu ve Gültekin Akduman, 2015) erkeklerin babalık rolü algısının eşlerinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca babalık rolü algısı arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. İlk kez baba olan erkeklerin babalığa hazırlık algılarının incelendiği bir araştırmada (Gage ve Kirk, 2002) erkeklerin babalığa aktif olarak hazırlandıkları, babalıktan beklentilere uyum sağlamaya çalıştıkları ve iyi bir baba olma yönünde kendilerini geliştirmek için çabaladıkları görülmüştür. Babalık algısına yönelik yapılan bir başka araştırmada annelerin ve babaların, bir babanın çocuklarına karşı ilk sorumluluğunun, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması olduğunu düşündükleri görülmüştür. Babalıkla ilgili tüm dönüşümlere rağmen babanın asli vazifesinin anne ve babalar açısından değişmediği; babaların, babalık algısının ve davranışlarının şekillenmesinde, kendi babalarından etkilendikleri görülmüştür (Tepe, 2019).

Erkeklerin babalık rolünü nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini ortaya koymanın toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden babalık algısını incelemek adına önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca babaların, babalık rolünü nasıl algıladıklarını ve hangi faktörlerin bu algıları etkilediğini derinlemesine ele almak, çocuk gelişimine ve babaların katılımını desteklemeye dair stratejilerin ve politikaların geliştirilmesine katkı sağlamak yönünden önemli görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın geliştirilebilecek olan babalık ile ilgili programlara katkı sağlayacağı ve araştırmaya katılan babaların görüşlerinden hareketle erkeklerin kendi babalık rollerine ilişkin farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı erkeklerin babalığı nasıl tanımladıklarını, babalığın hangi faktörlerden etkilendiğini ve erkeklerin babalık rollerine dair algılarını derinlemesine incelemektir.

2. Yöntem

Babaların, babalık kavramına dair görüşlerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; bir grup veya bir keşfi çalışma, kolaylıkla ölçülemeyen değişkenleri belirleme, susturulmuş sesleri duyma, bir konuyu derinlemesine anlama ve keşfetme gibi amaçlarla tasarlanan araştırmalardır (Creswell, 2021, s. 49). Araştırmada nitel yöntemlerden, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, insanların yaşamlarını anlamlandırdıkları ve nasıl inşa ettikleri ile ilgilenmektedir (Merriam, 2018, s. 22). Temel nitel araştırmada araştırmacılar, bir fenomenle ilgili gerçeğin doğasına erişmek için bu fenomeni araştırırlar. Asıl amaç, anlamak ve açıklamaktır (Patton, 2018, s. 215). Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri, dikkatli ve derinlemesine incelenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

“Nitel araştırmalarda araştırmacı, çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, dikkatli ve titiz bir biçimde belirli ya da özgün olanı derinliğine anlamak ister. Bunun için de tek bir durum veya küçük tesadüfi olmayan amaçlı bir örneklem seçilir” (Merriam, 2018, s. 215). Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir önemdeki kriterleri karşılayan durumları inceleme esasına dayanmaktadır (Patton 2018, s. 238). Katılımcı seçiminde esas alınan ölçüt, babaların 0-6 yaş aralığında en az bir çocuklarının olmasıdır. Araştırmaya yaşları 27 ile 45 arasında değişen 12 erkek katılmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla metin içinde kendilerinden K koduyla (K1’den K12’ye) kadar numaralandırılmıştır) bahsedilmektedir. Çalışma grubundaki babaların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Babaların Demografik Özellikleri*

Kod	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Meslek	Çocuk Sayısı	Çocukların Yaşı ve Cinsiyeti	Eşin Çalışma Durumu
K1	41	Lise	Memur	2	6 yaş-E 1,5 yaş-K	Hayır
K2	37	Ortaokul	Şoför	2	10 yaş-K 6 yaş-K	Hayır
K3	45	Lisans	Memur	2	11 yaş-K 4 yaş-K	Evet
K4	27	Lise	Müteahhit	1	6 aylık-E	Hayır
K5	37	Yüksek Lisans	Turizmci	1	2,5 yaş-E	Hayır
K6	35	Doktora	Doktor	1	8 aylık-K	Evet
K7	28	Yüksek Lisans	Avukat	1	18 aylık-K	Evet
K8	35	Yüksek Lisans	Öğretmen	2	29 aylık-K 5 aylık-K	Evet
K9	37	Lise	Medikal Malzeme Satış Personeli	1	6 yaş-E	Evet
K10	33	Lise	Medikal Malzeme Satış Personeli	1	2,5 yaş-K	Hayır
K11	38	Yüksek Lisans	Veteriner	2	2,5 yaş-K 1,5 yaş-K	Evet
K12	37	Lise	Kırtasiyeci	1	2 yaş-E	Hayır

2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri katılımcılar ile yapılan görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Nitel görüşmeler, insanların bakış açılarının anlamlı ve açığa çıkarılabilir olduğu varsayımından ortaya çıkmıştır. Görüşmeler, gözleyemeyeceğimiz davranışlar, duygular veya insanların dünyaya ilişkin görüşlerini nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır (Merriam, 2018, s. 86). Araştırmanın amacı doğrultusunda, erkeklerin babalık rolüne ilişkin algılarının en iyi görüşmelerle ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgileri edinmeye yönelik sorular, ikinci bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan babalığa dair sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, ilgili alan yazını aranmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından fikir birliği ile görüşme soruları seçilmiştir. Görüşme formunda bulunan soruların araştırmanın amacına uygunluğunun incelenmesi amacıyla sorular, eğitim bilimleri alanından beş bilim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından yapılandırılmış görüşme formu ile altı babanın katıldığı bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında

29-38 yaş aralığında ve 0-6 yaş grubunda çocuğu olan babalarla görüşülmüştür. Pilot çalışma neticesinde görüşme formunda anlaşılmayan veya araştırmacının amacı dışında cevaplar alınan sorular çıkarılarak form revize edilmiş ve son hâlini almıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun son hâlinde demografik bilgilere yönelik 9 ve babalığa dair görüşlerle ilgili 14 olmak üzere, toplam 23 soru bulunmaktadır. Formun son hâlinde yer alan örnek sorular şu şekildedir: Çocuğunuz olmadan önce ve olduktan sonra babalığa dair görüşlerinizde farklılaşma oldu mu? Sizce baba olduktan sonra bir erkeğin hayatı değişir mi? Nasıl değişir? Sizce bir babanın çocuğuyla/çocuklarıyla arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?

Görüşmelerden önce katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, etik hassasiyetlerden (görüşme kayıtlarının yalnızca araştırmacıda kalacağı, verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı, verilerin başka bir amaçla üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı) bahsedilmiş ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni dâhilinde ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşme kayıtlarının dökümleri yapılmıştır.

Elde edilen dökümler tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tematik analizde araştırma verilerinin kodlanması suretiyle tema ve örüntüler aranır (Glesne, 2012, s. 255). Verilerinin analizinde öncelikle her bir araştırmacı, bağımsız olarak görüşme dökümlerini okumuş (Merriam, 2018) ve kodlamaları yapmıştır. Kodlar, bir çalışmada toplanan tanımlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri atamak için kullanılan künye ve etiketlerdir (Miles ve Huberman, 2019, s. 56). Araştırmacılar arasında kodlayıcılar arası tutarlılık formülü hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesinin en az %80 olmasını tavsiye etmektedir. Bu çalışmada kodlayıcılar arası uyumun yüksek olduğu söylenebilir. Her bir araştırmacının çıkardığı kodlar karşılaştırılarak birbiri ile bağlantılı olan kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve ilişkili kategoriler de temalar altında toplanmıştır (Glesne, 2012).

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular temalar çerçevesinde ve katılımcılardan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmacılar, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde işbirlikçi düşünme yöntemi (Bieler vd., 2021) kullanmıştır. Bu sayede araştırmacılar farklı düşünceleri kendi bakış açılarıyla değerlendirerek çalışmaya katkı sağlamıştır. Araştırmacıların tamamı nitel araştırma yöntemlerine ilişkin çeşitli eğitimlere katılmışlardır. Bununla birlikte araştırmacıların ikisi aynı zamanda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik mezunu olup bireyle iletişim, yönlendirici olmama konularında deneyime sahiplerdir. Bu nedenle veri toplama ve analiz sürecinde nitel araştırmanın gerekliliklerine uygun bir süreç yürütülmesine özen gösterilmiştir.

3. Bulgular

Bu araştırmanın amacı erkeklerin babalığa dair görüşleriyle ilgili genellemelerde bulunmak değil, bu görüşlerin derinlemesine incelenmesidir. Elde edilen sonuçlar çalışma grubu ile sınırlı olup, bulguların katılımcıların kişisel ve kültürel özelliklerinden etkilenebileceği dikkate alınmalıdır. Araştırmaya katılan babaların babalığa dair görüşleri araştırma soruları kapsamında üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar şunlardır; babalığın sosyal-kültürel bağlamı, babalık ve aile yaşantısı, babalık ve toplumsal cinsiyet.

3.1. Babalığın Sosyal-Kültürel Bağlamı

Katılımcıların babalığa ilişkin cevapları incelendiğinde babalığa dair değişim, etki ve sorumluluk vurgusu yapıldığı ve bu vurgunun babalığın sosyal kültürel bağlamını ön plana çıkardığı görülmüştür. Değişim söz konusu olduğunda katılımcıların baba olduktan sonra sosyal hayatlarının ve alışkanlıklarının değiştiğine dair açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Baba olduktan sonra sosyal yaşantısının değiştiğini belirten katılımcılardan bazıları eve bağlılığının arttığını ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen örnekler şu şekildedir:

“Ben şöyle bir örnek verebilirim, arkadaş ortamımız bizim burada çoktur. Yani iş hayatında da böyledir. Mesela gece saat 11:00’de eve gelebilirdim. Yani tabi sağ olsun eşim bunlarla alakalı problem yapmadı. Şimdi mesela özlem duyduğum için artık o çevreden de uzaklaşıyorsun. Evine erken gelme hissiyatı var artık.” (K4)

“Mesela önceden arkadaşlarımla buluşuyordum artık buluşmuyorum. Çocuk ilk olduğu andan beri bu böyle, eskiden arkadaşlarıma günde 1-2 saat ayırıyorsam şimdi yılda 1-2 saat ayırıyorum.” (K3)

Benzer şekilde, bir başka katılımcı hayata bakışının, sorumluluklarının ve sosyal yaşantısının değiştiğini ifade etmiştir:

“...Ama çocuktan sonra sorumluluğum daha fazla arttı. Mesela eve daha erken gitmeye evde daha fazla vakit geçirmeye özen göstermeye başladım. Yani bu gayri ihtiyari oldu, bilinçli de değil. Örneğin geçenlerde eşimle konuştuk artık hiçbir yere gitmediğimizi hep evde olduğumuzu söyledik birbirimize.” (K5)

Baba olduktan sonra alışkanlıklarının değiştiğine vurgu yapan bazı katılımcılar, hayatlarındaki kötü alışkanlıklarından (alkol kullanma, sigara içme, gazlı içecekler tüketme, argo konuşma vs.) vazgeçtiklerine vurgu yapmışlardır:

“Ben alkol içiyordum evlenmeden önce. Eşimle evlendim dedim ki söz bırakacağım dedim. Ondan sonra ben alkolü bırakamadım. Bırakamadım derken, çok içerken azalttım işte. Eşim bana “Çocuk olunca içecek misin?” dedi. Ağzıma sürmeyeceğim dedim. 2020 Ekim ayında çocuğum oldu o gün bugündür mesela ağzıma sürmedim. Bu değişiklik o kadar büyük bir değişiklik ki. Bunu size ben anlatamam.” (K12)

Babalığı etkileyen faktörler söz konusu olduğunda katılımcıların; geçmiş babalık uygulamaları, çalışma şartları, ekonomik durum ve Covid-19 pandemisi sürecinden etkilendiklerine dair algılarının olduğu söylenebilir. Araştırmanın bazı katılımcıları babalık tarzlarının geçmişteki babalık uygulamalarından etkilendiklerini de ifade etmişlerdir. Aşağıda buna örnek olarak bir katılımcının ifadesi bulunmaktadır:

“Yani mesela benim babam hiçbir zaman beni büyüklerin yanında kucağına almazmış... Doğru buluyor muyum tabii bunu doğru buluyorum. Nesli açıdan da yani... Bizimkiler de yani dedem babamı kucağına almamış benim babam da beni kucağına almamış. Benimki de böyle devam ediyor diyebilirim yani. Çünkü ben de büyüklerimin yanında, dedelerimin yanında - annemin yanında değil ama babamın yanında- dedelerimin yanında çok ilgili ve alakalı olamıyorum.” (K4)

Geçmişteki babalık uygulamalarının farkında olup kendisinin de benzer şekilde davranmak suretiyle etkilendiğini düşünen katılımcıların yanı sıra, geçmişteki babalık uygulamalarının farkında olup bunların yanlış olduğunu düşünerek davranışlarını şekillendirdiğini dile getiren katılımcılar da bulunmaktadır. Babalar tarafından, geçmişte babalarının sevgilerini belli etmediklerini ve bunun kendilerinde eksikliğe yol açtığı dile getirilmiştir:

“Anadolu insanı büyüklerinin yanında çocuk sevmezmiş eskiden. Yanlış bu aslında da... Evet ben çok bir şey görmedim birey olarak. Ben diyorum ki ben bunda eksik kaldım. Benim çocuğum niye eksik kalsın? Ben vallahi sonuna kadar yaşıyorum çocuklarımla. Öpüyorum boğuşuyorum yani bir baba olarak yapmam gereken her şeyi yapıyorum o konuda.” (K1)

Katılımcılar çalışma şartlarının yoğun ve zor olmasının da çocuklarına yeterli vakit ayırmaları konusunda babalığı etkilediğine dair açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Çalışma hayatı etkiler diyebiliriz. Çocukla fazla ilgilenemiyoruz yalan yok yani. Dediğim gibi iki saat görüyoruz çocuğu. Bazen ben hiç gelmiyorum eve çalışıyoruz sabaha kadar. Genelde

anneanneye gidiyoruz hep çocuğu alıyoruz iki saat görüyoruz fazla da ilgilenemiyoruz. Mecbur hayat şartları bunu gösteriyor.” (K9)

Katılımcılar, babalığı etkileyen durumlar arasında ekonomik duruma da atıfta bulunmuşlardır.

“Yani bir şeyi isteyip de alamamak etkiler. Yani onu (çocuğu) mutlu edememek, çocuğa yansıtmazsanız bile bir babayı çok etkiler. Ya nasıl oldu, ne oldu niye alamadım falan gibi.” (K3)

“Ekonomi etkiler. İstediklerini yapamamak üzer babayı etkiler. Ya tabii şükür diyelim öyle bir şeyimiz olmadı ama olursa etkilenirim yani üzülürüm. O bir şey istediğinde alamazsam, bir şey derken, bu yiyecek anlamında değil, yani yarın annesi dese ki yapboz almamız lazım bunun da iyisi atıyorum 100 TL diyelim bunu da alamazsam üzülürüm etkilenirim yani. Ekonomik durum bu açıdan etkiler.” (K12)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, babalık rollerini etkileyen bir başka unsur olarak Covid-19 pandemi sürecini dile getirdikleri görülmektedir. Özellikle mesleği doktor olan bir katılımcı bu süreçte çocuğu ile ilişkisini şu şekilde açıklamıştır:

“Benim kızım zaten pandemi çocuğu. Tam Covid-19 böyle patladığında doğdu. Ben babalık iznimi bile kullanamadım. Kızım doğdu ikinci gününde ben ameliyattaydım. Eve geliyorsunuz hani virüslü hasta değil ama yine hastaneden geldiğiniz için kendimi mikroplu gibi hissediyordum. On kere elimi yıkıyordum. Kızımı kucağıma alamıyordum... Çocuğuma gidip rahat rahat sarılamadım. Daha fazla vakit geçirebilirdim. Ben mesela iki üç ay odamı ayırdım... Sadece uzaktan agu falan öyle geçirtiyorduk. Etkiledi bizi...” (K10)

Bir başka katılımcı, çocuğuyla dışarıda yeterince vakit geçirememesinin nedeni olarak Covid sürecine atıfta bulunmuştur:

“Covid sürecinin olumsuz etkilediğini düşünüyorum, yani çocuğumla dışarıda istediğim gibi vakit geçiremedim yani onun gelişimi için, herhangi bir yere gidemedim, komşu çocuğuyla bile akranlarıyla muhatap olamadı çocuk, bu anlamda özellikle psikolojik ve zihinsel olarak olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Fiziksel olarak da öyle çocuk hareketli bir canlı ve yeterince hareketli olamadı o kapanmalar olduğu için, fiziksel ve zihinsel anlamda olumsuz etkilendik.” (K8)

Sorumluluk söz konusu olduğunda katılımcıların babalığa dair maddi, manevi ve iyi rol model olma sorumlulukları üzerinde vurgu yaptıkları görülmüştür. Baba olmanın çok yönlü bir olgu olduğunu belirten ve maddi sorumluluğa vurgu yapan bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Babalık deyince şimdi ben çok farklı bakıyorum olaya da baba deyince bir dağ... Her türlü müracaat edilecek mercii olarak bakıyorum ama hani biri de bunun işesi var ekonomik şeyi var. Yani işeyi sağlayan, huzuru mutluluğu ortamı ayarlayan, kimseye muhtaç etmeden büyümeye çalışan, yemeyip yediren, giymeyip giydiren toplumdaki bakışıyla o açılardan olabilir.” (K3)

Bir başka katılımcının ise babanın evin maddi kaynağını sağlamakla sorumlu olduğunu belirttiği ifadesi şu şekildedir:

“Genel olarak hocam baba evin direğidir. Eve belli bir ücret getiren, çocuklarının ihtiyacını karşılayabilen hani onun her türlü ihtiyacını. Dışarıdan görüp bir şey istediğinde onu ikiletmeyen baba kavramı bence odur hocam.” (K10)

Bir katılımcı, duygusal desteği önceleyerek baba olmanın manevi sorumluluğuna dair vurguda bulunmuştur:

“Babanın sorumlulukları çocuğa temel özellikle en başta duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmeli, sevgi çocuğa o duyguyu iyi aşılamalı. Daha sevgi duygusunu yine aynı şekilde ortaya çıkarır daha çok, davranış tutum ve davranışları olarak tutarlı olmasına özen göstermeli, örnek olmalı. Daha dikkat ediyor kendisine dışarda da aynı şekilde arkadaşlarının yanında da çocuk olumsuz etkilenmesin diye daha dikkatli daha duyarlı ve daha sorumlu oluyorsun.” (K8)

3.2. Babalık ve Aile Yaşantısı

Katılımcılar babalığa ilişkin cevaplarında baba çocuk ilişkisi, babanın kişisel özellikleri ve babalığa dair metaforlara yer vermişler. Baba çocuk ilişkisinde bakış açıları farklı olsa da genel olarak ilişkide sınırların altını çizmişlerdir. Bazı babalar, çocuğun ihtiyacına göre kimi zaman arkadaşça kimi zaman da sınırların belli olduğu bir ilişki içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna dair katılımcılar şu ifadelerde bulunmuştur:

“...Yani herkesin belirli bir çizgisi var da aslında. Aşılması gereken çizgilerde evet katı olunur. Arkadaş ise evet arkadaşlık yapılır babaysa babadır hiç önemli değil. Ama her şey yerinde zamanında değerlendirilmelidir...” (K1)

“...Yeri geldiğinde bir kardeş gibi, yeri geldiğinde bir baba evlat gibi, yeri geldiğinde de iki arkadaş gibi olması gerekir. Yerine göre...” (K2)

Bir başka katılımcı ise çocukla tamamen arkadaşça bir ilişki kurulması gerektiğini belirtmiştir:

“Bence arkadaş gibi olmalıdır. Babasından korkmaması lazım yani her şeyini söyleyebilmesi... Mesela ben kendi babamla öyleyim yani arkadaş gibiyim. Bir sırrım olsa bir şeyim olsa direkt babama giderim arkadaş gibi konuşurum yani. Ben de çocuğumun öyle olmasını isterim. Bir arkadaş gibi davranmak isterim. Babanın korkusunu yenmesini isterim. Çocuğuna arkadaş gibi olmak gezmek güzel hissettiriyor.” (K9)

Baba çocuk ilişkisinden söz ederken babaların kendi babaları ile olan ilişkilerine de değinerek babalığa ilişkin düşüncelerini dile getirmeleri dikkat çekmiştir:

“Ülkemiz çok değişik zamanlar geçirdi. Bundan bir kuşak önceki insanlarla bizim algımız bir değil. Bizden sonrakilerin de bizimle aynı olmayacağını düşünüyorum. O yüzden kuşaklar arasındaki fikir ayrılığı normal. Onların zamanında o şekildeymiş deyip birçok konu sayabilirim. Evladını sevmekten düşün, özgür bırakmaktan, fikirlerini dinlemekten, önemsemekten, bir şekilde yetki vermekten, gerçekten bu yetki vermeyi on yaşında falan söylemiyorum 25-30'lardan sonrası için söylüyorum. Yetki vereyim işte o ne yapacağını bilir, güven duymak... Hani bunlar eksikti. Eskilerde daha otoriter bir kafa varmış yani.” (K11)

“Eğer çocuğum da bana benzerse, hiperaktiflik olsun işte kavgacı tavırlar olsun. Ya biraz da ailenin çocuğu ehliştirmesinden kaynaklı da oluyor. Mesela bizim annelerimiz babalarımız okul yüzü görmemiş insanlar, eğitim sıfır. Yani ben lise mezunu, eşim üniversite mezunu. Ha bu bence bir seviye değildir ama tabii etkili de oluyor, olmuyor değil. Ama mesela ben şu an babama çalışma konusunda hak verebilirim. Eve ekmek getirebilme işte daha rahat geçinebilme, sıkıntıların olmaması için elinden geleni yapması konusunda hak veriyorum.” (K4)

Katılımcıların baba olduktan sonra kişisel özelliklerine atıfta bulundukları, kendini tanıma konusunda babalığın bir rolü olduğunu ifade ettikleri görülmüştür:

“Yani ben çok metanetli biriyimdir. Önceden kendimi hep sert bilirdim ama çocuğum olduktan sonra anladım, sert değilmişim. Aslında çok yufka yürekli, merhametli biriymişim.” (K3)

Babanın kişisel özelliklerini iyi bir eş olmayla ilişkilendiren bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

“Sadece baba olmak değil iyi bir eş olmak mesela çocuğuna iyi bir baba olmak için annesine karşı sergilediği o saygı ve tutum, iletişim çok önemlidir. Burada da çocuk onu kopyalıyor ben fark ediyorum. Mesela diyelim ki bazen ağzı bozduğumuz zamanlar oluyor argo kelimeler söylüyoruz, bakıyorum çocuk hemen kapıyor, her şeyi kapıyor yani çocuk şu anda.” (K5)

Baba olarak kişisel özelliklerinde dürüstlüğe ve güven duygusuna vurgu yapan bir katılımcının görüşleri ise şu şekildedir:

“İyi bir baba neleri yapmaz en başta yalan söylemez, çocuğuna karşı dürüst olur. Bence en önemli şeylerden birisi bu. Ben kızıma büyüse akli yetse hep onu söyleyeceğim, verdiğim tüm sözleri tutacağım. Yani mesela tutamayacağım söz vermeyeceğim. Yani çocuk şundan emin olacak, benim babam yalan söylemez bana, beni kandırmaz...” (K6)

Ebeveynlik konusunda destek veya tavsiyeye ihtiyaç duyulduğunda katılımcıların genellikle kendi babalarına, annelerine veya bir başka aile üyesine başvurdıkları görülmektedir. Bu durum, babalık ve aile yaşantısı teması altında değerlendirilmiştir. Bu konuda kendi aile üyelerinin deneyimlerini önemseyen babalar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Babama giderdim yine. Ya çünkü baba bir kere. Babalığı yani size evlatlığı tattıran, onunla gülp onunla eğlenen, böyle anılarınızda olan çünkü çok anı biriktiriyorsunuz. Yani o olmasaydı Kime giderdim? Abime giderdim. Çünkü onun da kızları var.” (K3)

“Benim iki tane abim var. İkisi de gerçekten benim için birbirinden kıymetli insanlar. Genelde insanların zekâsına göre bir şeyleri paylaşıyorum. Abilerim de zaten benim rehber edindiğim kişiler, onlar bana her zaman kılavuzluk yapmıştır. Şu an onların babalığına gerçekten hayranlık duyarım, bir sıkıntı yaşasam onlara giderim ki yaşadığım da oldu yani sadece babalık noktasında değil iş hayatında da yaşasam onlara giderim. Evliliğimle alakalı da bir şey sormak istesem mesela bunu yanlış mı yapıyorum diye abilerime danışırım yani.” (K7)

Babası ve annesi dışında eşine danışmayı tercih eden bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Beni her konuda daha objektif olarak değerlendirebilecek kişilere giderdim. Öncelikle eşime. Eşim her olayı yerinde zamanında göreceğini düşünerek bence onun daha vakıf olabileceğini düşünürdüm. Önce eşime sorardım, yanlış mı yaptım bu davranışımda diye. Sonrasında aileme yani. Beni uzun yıllardır tanıyan, tepkilerimi bilen insanlara sorardım onları da önemserdim.” (K11)

Araştırmaya katılan bazı babalar babalığı farklı metaforlar üzerinden açıklarken, bazı babalar ise babalığın eşi benzeri olmayan bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Metaforlar söz konusu olduğunda, dünyanın sekizinci harikası, çınar, ağaç, evin reisi, tabiat, devlet, başbakan, hava ve su gibi benzetmelerde bulunmuşlardır:

“Dünyanın en güzel duygusu. Hani dünyada şey olur ya dünyanın yedi harikası. Öyle bir şey bence. O kadar duygulu ve güzel bir şey ona benzetebilirim. Dünyanın sekizinci harikası baba olmak. Değişik bir duygu, harika bir duygu başka neye benzetebilirim ki...” (K12)

“Çınar ağacı olabilirdi hocam. Çınar ağacının gövdesi kalın olur böyle baba da heybetli olur. Evini geçindirir. Dalları böyle hocam gövdesi olur, korur. Ona benzetebiliriz mesela babayı.” (K10)

“Çocukla tekrar büyüyor gibi hissediyorsunuz aslında, çocuk gibi olmaya çalışıyorsunuz onun gibi taklitler, çocuk gibi davranışlar sergilemen gerekiyor yani, bir ağaca benzetebilirim. Çocukla beraber büyüdüğüm için...” (K8)

Babalığı herhangi bir duruma benzemediğini ifade eden bir katılımcının söylemleri ise şöyledir:

“Babalığı neye benzetirdik yani babalığı neye benzetebiliriz ki? Çok ayrı bir şey yani. Ben şu an mesela baba olduğum için söylüyorum babalığı hiçbir şeyle kıyaslayamam herhâlde. Yani dediğim gibi ilk kucağıma aldığımdan şu anki durumu, gülmesi... Hastaneye götürmem, herhangi bir sıkıntı olması vicdanımı çok rahatsız ediyor. Benzetecek bir şey şu an düşünüyorum ama bulamıyorum yani. Evet.” (K4)

3.3. Babalık ve Toplumsal Cinsiyet

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda babalığa ilişkin görüşlerinde toplumsal cinsiyetin etkisi olduğu görülmüştür. Örneğin, bazı babalar çocuk bakımında anne ve babanın görevlerinin ayrı olduğunu düşünerek çocuk bakımında cinsiyet faktörüne vurgu yapan ifadeler kullanmışlardır. Bir katılımcının görüşü incelendiğinde toplumda babanın güç ve korku faktörü olarak görüldüğünü ifade ederek toplumsal cinsiyet vurgusu yaptığı görülmüştür:

“Baba demek başımıza ata demek öyle diyeyim size. Baba başımızda durur. Başımızda taç demek. Babalığın bir ağırlığı var. Mesela benim babamın öyle bir ağırlığı var ki yani. Ben 38 yaşındayım hala bir şey yaparım yani baba deyince bir korkarım.” (K9)

Babanın sorumluluklarında maddi geçimi vurgulayan, bununla birlikte evde sadece çocukları üzerinde değil eşi üzerinde de bir nevi yönetici rolü olduğunu ifade edip yine toplumsal cinsiyet rollerine vurgu yapan bir katılımcı görüşü dikkat çekicidir:

“Bir babanın sorumluluğu ne olursa olsun geçimi sağlamaktır yani. Dünyalık geçimi bir şekilde sağlamaktır. İkinci de otoritedir baba. Baba sadece baba olmasıyla değil eşinin üzerinde de bir otoritedir. Ailesini muhafaza etmek ailesini diri tutmak bir arada tutmak için otoritedir.” (K11)

Bir başka katılımcı daha “devlet” metaforu üzerinden babanın aile içinde yönetici bir konumda olduğunu vurgulamıştır:

“Babalar devlettir, evlatlar vatandaşdır öyle düşünün. Siz adil olursanız eğer hane içerisinde, adil olursanız evlatlarınız hanenize, onlar da dışarıdakilere adil olur. Bu defa yöneticilerimiz çünkü bu çocuklar geleceğin yöneticileridir. Onlar da ülkeye adil olur, insanlığa adil olur. Yani baba kısacası devlettir.” (K2)

Baba ve annenin çocuk yetiştirmede görevlerinin farklı olduğunu ifade eden bir katılımcı görüşü ise şu şekildedir:

“Ya şimdi gerektiği yerlerde babanın görevi ayrıdır. Annenin görevi ayrıdır. Özellikle kız çocuklarına annenin daha bu şekilde atıyorum verdiğiniz ahlaki eğitimde yüzde seksen rol annenin olması gerekir. Baba daha çok böyle vakit fazla ayıramadığı için. Annelerin daha etkili rol aldığını düşünüyorum yani.” (K2)

Araştırmaya katılan bir baba ise ebeveynin cinsiyetine herhangi bir vurgu yapmadan çocuk bakımında anne ve babanın eşit sorumluluk ve görevlere sahip olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Bir anne çocuk için neyse baba da o olmalı. Burada ayırt edilebilen sadece biyolojik faktörler olur. Bir baba mesela sütü olmadığı için çocuğunu emzirmeyebilir ama yeri gelir çocuğunun altını da değiştirmek zorundadır yeri gelir çocuğuyla parka da gitmek zorundadır yeri gelir banyosunu da yaptırmak zorundadır. Tuvalet de götürmelidir yani her şey yemeğinden tutun da her şeyinde baba olmak zorundadır yani bunun aksini düşünen insana diyorum ya ben insan gözüyle bile bakmam yani.” (K7)

Araştırmaya katılan bir başka baba çocuk bakımında anne ve babanın eşit görevleri olduğunu belirtmiştir. Uygulamada ise bunu gerçekleştirmediğini ve zor durumda kalırsa annenin görevi olarak gördüğü bu sorumlulukları yerine getirebileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ya şöyle hayat müşterek tabi. Müşterekten kasıt her şeyi yarı yarıya paylaşmak değil bence. Ben de bakarım eşim hasta olursa ya da ne bileyim çok başka bir sıkıntı olursa bakarım ama onun dışında ben ikinci söylediğiniz gibi düşünüyorum. Erkek adam çocuk bakmaz değil de sonuçta fitrat itibarıyla erkekle kadının yaratılışı farklı yani hepsinin yapabileceği ve yapamayacağı şeyler var. Mesela ben eşim kadar iyi temizlik yapamam veya onun kadar hızlı

yemek yapamam ama o da benim gibi araba kullanamaz hiçbir zaman benim rahatlığında vs.” (K6)

Babalıktan bahsederken çocuğun cinsiyetiyle ilgili ifadeler kullanan katılımcılar olduğu görülmüştür. Kız ve erkek çocukların model aldığı ebeveynin farklı olduğunu dile getiren bir katılımcı: *“Şöyle ki erkek evlat babanın sırrıdır kız evlat annenin sırrıdır. Nasıl? Kız anneyi örnek alır erkek babayı... Baba erkek olarak kendine nasıl bir yol çizerse muhtemelen erkek evlat da o yoldan gidecektir.”* (K1) şeklinde görüş belirtmiştir.

Babanın, kız çocuklarının hayatında ergenliğine kadar daha çok rol alması gerektiğini dile getiren bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Bir kız çocuğu için baba ergenliğe kadar her adımda olmalıdır. Bu bez değiştirme falan değil ben böyle cismani şeylerden bahsetmiyorum. Bezi ben de değiştiremiyorum işin doğrusu. Ama yani oyun anlamında, yemek yedirme anlamında, beraber vakit geçirme anlamında, parkta geçirdiğim vakit, misal işte ben büyük kızımı yamaç paraşütüyle uçurduğumdan beri bana olan bakışı çok farklı yani. Daha fazla bana sarılıyor, daha fazla vakit geçirmek istiyor benimle.” (K11)

Bir katılımcı ise kız çocuklarının yaşamlarında zorluklar olduğunu bu sebeple babanın güven duygusu vermesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Çocuk babanın yalan söylemeyeceğini kendisini kandırmayacağını işte ne bileyim söylediği şeyi yapacağını bilmeli ve öyle bir güven duygusu olmalı kız çocuğunun arkasında özellikle. Biliyorsunuz Türkiye’de ülkenin gerçekleri ortada yani kız çocuğu kadın olmak çocukluktan itibaren zor bir olgu. O yüzden sürekli yanında olduğunu o güven duygusunu vermeyi çok isterim açıkçası.” (K6)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Babalık üzerine yapılan araştırmalar, babalığın erkeklerin yaşamındaki bir dizi ilişki ve yapı arasındaki etkileşimle şekillenen sosyal bir yapı olarak görüldüğünü ortaya koymuştur (Brandth ve Kvande, 1998; Coltrane, 1996). Bulgulara bakıldığında katılımcıların verdikleri cevaplar birçok açıdan sosyokültürel yapı ve toplumsal cinsiyet algısının izlerini barındırmaktadır. Araştırmaya katılan erkeklerin, baba olduktan sonra hayatlarına dair değişime ve sorumluluk duygusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Değişimden söz edildiğinde babaların en çok kişisel ve sosyal hayatlarına vurgu yaptıkları, değişimi en çok bu alanlarda hissettikleri söylenebilir. Ek olarak, bazı katılımcılar sorumluluklarının arttığını bildirerek, evde daha çok zaman geçirmeye ve hayatlarını daha düzenli yaşamaya başladıklarını bildirmişlerdir. Erkeklerin babalığa atfettikleri anlam ve babalık tarzları, toplumsal bağlam ve beklentilere göre şekillenir, dönemsel koşullara göre yeniden tanımlanır. Babalık her ne kadar bireysel düzlemde farklılaşsa da genel olarak toplumsal ve kültürel yapıdan etkilenmektedir (AÇEV, 2018; Pontes, Osorio ve Alexandrino, 2009). Farklı kültürlerde yapılan çalışmalar da babalığın ve babalık rolü algısının kültürden etkilendiğini göstermektedir (Mercan ve Tezel Şahin, 2017). Mevcut araştırmaya katılan babaların, babalık hakkında görüşleri incelendiğinde toplumda zamanla babalık algısının değiştiğine vurgu yaptıkları dikkati çekmektedir. Katılımcılar kendi çocukluk dönemlerinde gördükleri babalık algısı ile hâlihazırda baba oldukları dönemi karşılaştırmış ve günümüzde babalık algısının değiştiğini belirtmişlerdir.

Premberg, Hellström ve Berg’in (2008) ilk kez çocuk sahibi olan babaların, babalık deneyimlerini inceledikleri bir araştırmada katılımcıların, baba olduktan sonra önceliklerinin değiştiğine; çocuklarını hayatlarının merkezine aldıklarına, kişilik özelliği olarak daha hassas, sabırlı, duyarlı ve olgun olduklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada (John, Cameron ve McVeigh, 2005) katılımcılar, babalığın sorumluluklarını artırdığını, eşlerine ve çocuklarına daha bağlı olmaları gerektiğini fark ettiklerini; eşleriyle ev rutinlerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, baba olduktan sonra sosyal aktivitelerinin değiştiğine; aile, arkadaşlar ve dini rutinler gibi daha önemli aktivitelere daha çok zaman ayırdıklarına, genel

anlamda sosyalliklerinin kısıtlandığına ilişkin vurgu yapmışlardır. Gage ve Kirk'in (2002) çalışmasında ise katılımcılar, baba olduktan sonra arkadaş çevrelerinin değiştiğini, bekâr arkadaşlarından uzaklaştıklarını ve yeni ebeveynler ile arkadaşlık kurduklarını ve arkadaş çevreleri ile harcadıkları zamanı sınırlandırarak eşlerine, çocuklarına daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Gage ve Kirk (2002), çalışmasında katılımcıların babalığın duygusal yönüne ilişkin görüş belirtirken kendi babaları ile olan ilişkilerine değindiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda bugünün babalarının geçmişteki babalara kıyasla duygularını daha fazla dile getirdiklerini vurgulamış ve katılımcıların bazıları babalıkla ilgili görüş belirtirken kendi babaları ile aralarında duygusal bir boşluk olduğunu ifade etmişlerdir. Barutçu ve Hıdır (2016) bu durumu baba-çocuk ilişkisinin daha en başta sistem tarafından cinsiyetçi rollerle kodlanmasına bağlamıştır. Babaların kendi babalarıyla katılımcı oldukları bir araştırmada büyükbabalar torunlarıyla daha çok vakit geçirdiklerini belirtirken, babalar küçüklüklerinde babalarıyla (büyükbabalarla) çok fazla zaman geçiremediklerini vurgulamışlardır (Özyeşer Cinel ve Tezel Şahin, 2021). Mevcut araştırmada bazı katılımcıların da çocukluklarında babalarıyla mesafeli bir ilişki içinde oldukları, başkalarının yanında babalarının kendilerine ilgi göstermedikleri yönünde ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Mevcut araştırmada katılımcılar babalığa dair sorumlulukları tanımlarken maddi sorumluluklar, manevi sorumluluklar ve iyi rol model olma sorumluluğu üzerine vurgu yapmışlardır. Katılımcılar, üstlendikleri sorumlulukları dile getirirken çocuklarını ahlaki değerlere sahip bireyler olarak yetiştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra çocuklarının maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu aldıklarını dile getirmişlerdir. Yine katılımcıların babalığa ilişkin toplumsal cinsiyet kavramı çerçevesinde çeşitli görüşler öne sürdükleri görülmüştür. Cinsiyetçi rollere vurgu yapan bazı katılımcı babalar; toplumda babanın güç ve korku faktörü olarak görüldüğünü ifade etmiş, babaların evin maddi kaynağını sağlamakla sorumlu olduklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte bazı babalar çocuk bakımında anne ve babanın görevlerinin ayrı olduğunu düşünerek çocuk bakımında cinsiyet faktörüne vurgu yapan ifadeler kullanırken bazı babalar ise ebeveynin cinsiyetine herhangi bir vurgu yapmadan çocuk bakımında anne ve babanın eşit sorumluluk ve görevlere sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer bir grup baba ise çocuk bakımında anne ve babanın eşit görevleri olduğunu düşündüklerini fakat uygulamada bunu gerçekleştiremediklerini ancak zor durumda kalırsa annenin görevi olarak gördükleri sorumlulukları yerine getirebileceklerini ifade etmişlerdir.

Babalığa dair metaforlar söz konusu olduğunda, katılımcılar babalığı dünyanın sekizinci harikası, çınar, ağaç, evin reisi, tabiat, devlet, başbakan, hava ve su gibi benzetmelerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde AÇEV (2018) raporunda erkeklerin babalığı liderlikle özdeşleştiren ifadelerde bulundukları görülmüştür. Mevcut araştırmada bahsedilen tüm bulgular birleştirildiğinde cinsiyetçi söylemlerin, babanın maddi sorumluluğuna vurgu yapan ifadelerin ve babanın yönetici ve güçle ilişkili yönüne vurgu yapan metaforların toplumda egemen olan ataerkil yapının bir tezahürü olduğu söylenebilir. Ataerkil sistemin ebeveynlik uygulamaları üzerinde büyük etkisi olduğu belirtilmektedir. Babanın ailede otorite ve güç olarak görülmesi ataerkil sistemin bir çıktısı olarak değerlendirilebilir (Yüzer ve Demez, 2021). Toplumda egemen olan ataerkil erkeklik kodları, geçmişten bu yana erkekleri evin reisi olarak niteleyerek çocukla ve evle ilgili görevleri anneye özdeşleştirmiştir. Babalara ise çocuk bakımında anneden sonra gelen ikincil bir rol biçmiştir (Bozok, 2018). Mercan ve Tezel Şahin (2017) çalışmalarında babalığın biyolojik olarak erkek olmaktan ziyade yaşanan toplumun erkeklik ve babalık kavramlarını nasıl şekillendirdiğiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri, babalara ekmek parası kazanma rolünü yüklerken, annelere çocuklarını büyütmek ve aile yaşamını sürdürmek gibi sorumluluklar yüklemektedir. Bununla bağlantılı olarak ataerkil sistemin bir çıktısı olan geleneksel babalık algısı yüksek olan babaların çocuklarına karşı ilgili babalık davranışlarının azaldığı belirlenmiştir (AÇEV, 2017).

Ancak tüm egemen ataerkil yapıya rağmen sosyokültürel değişim ile babaların kendilerini konumlandırış şekli de bir değişime uğramıştır. Ailede çocuk bakımını üstlenen öncelikli kişinin anne olduğuna dair algı günümüzde hala devam etse de sayıca az olmalarına rağmen mevcut araştırmaya katılan babalardan anneyle eşit sorumluluklara sahip olduklarını belirten babaların da olduğu görülmektedir.

Bazı araştırmalarda babaların ailedeki ilk rolü doğru bilgi aktarmak, ahlaklı bireyler yetiştirmek, değerleri kazandırmak (Lamb, 2000; Zeybekoğlu, 2013) olarak görülürken, bu rol zamanla değişmiş ve ekmek parası kazanma, cinsel rol model olma, çocuğun eğitimi ile ilgilenme, çocukla oyun oynama ve çocuğun tüm hayatına katılma şeklini almıştır (Özkardeş ve Arkonat, 1998). Türkiye’de erkeklik ve babalık üzerine sunulan bir raporda (AÇEV, 2018) erkeklerin, maddi ve çocuğu dış dünyaya karşı koruma gibi sorumluluklara vurgu yapan ifadelerde bulundukları görülmüştür. Benzer şekilde Tepe ve Demir (2019)’in çalışmasında, babalar maddi görevlerini vurgulayan ifadeler kullanmış, bu görevleri yerine getirmenin bir babayı “iyi” ve “sorumlu” bir baba yaptığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, babalarının iyi bir baba olduğunu söyleyen katılımcı babalar; bir babanın eve ekmek getirme, çalışıp ailesine bakma ve onları hiç kimseye muhtaç etmeme gibi sorumlulukları olduğunu vurgulamışlardır. Summers vd. (1999) yaptıkları çalışmada babalar, kendilerini para sağlayan, bakım veren, sosyal çevre ve oyun imkânı sağlayan, eğitim ve disiplin sağlayan, sevgi veren, koruyan, kollayan olarak tanımlamışlardır. Bir başka araştırmada, 4-12 aylık çocuğu olan babaların çocuklarının hayatına katılımlarında bebek bakımının en düşük düzeyde olduğu, oyun ve ilgi aktivitelerine ise en yüksek düzeyde katılım sağladıkları belirlenmiştir (Kuruçırak, 2010). Kök ve Ünal (2005) geçmişteki, çocuklarına karşı mesafeli ve katı tutum sergileyen babaların yerini günümüzde, çocuklarının bakımlarıyla ilgilenen babalık rollerinin aldığını belirtmiştir. Barutçu ve Hıdır (2016) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarının bakımı ile ilgilendiğini söyleyen babalar, bu sebeple çevrelerinden olumsuz tepkiler aldıklarını dile getirmişlerdir. Babalar hem ev içinde hem de kamusal alanda olumsuz tepki ile karşılaştıklarını söylerken, alışlagelmişin dışındaki babalık rollerinin kadınların içerisinde bulunduğu aile ortamlarında da yadırgandığını belirtmişlerdir. Bu durum babalık rollerinin değişimini de yavaşlatabilir.

Babalığı etkileyen faktörler söz konusu olduğunda katılımcıların yaşadıkları sosyokültürel yapı içinde gördükleri babalık tarzını rol model aldıkları veya o tarzı eleştirerek tam tersi bir babalık tarzı geliştirdiklerine dair ifadeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, iş koşullarının, maddi imkânların ve pandemi sürecindeki kısıtlamaların babalık tarzlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Babalığa etki eden faktörler dolaylı olarak babanın çocukla olan ilişkisine de etki etmektedir. Çocukla ilişkilerinde bazı katılımcılar sınırların olması gerektiğine vurgu yaparken, bazıları da tamamen arkadaşça bir ilişki olması gerektiğine dair ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bir tarafta ataerkil yapıdan etkilenecek kendi babalarından gördükleri babalık tarzını devam ettiren ve çocukla arasında belli bir mesafe olması gerektiğini savunan babalar, diğer tarafta ise kendi babalarından gördükleri babalık tarzını eleştirerek tam tersi bir babalık tarzı geliştiren ve çocuklarıyla arkadaşça bağlar kurulması gerektiğini savunan babalar olduğu söylenebilir. Bu iki farklı bakış açısına sahip babalık algısının eşzamanlı varlığı, toplumda hâkim olan babalık kavramının değişmeye başladığını ancak henüz değişmediğini, geçmişten gelen anlayışın toplumda hâlâ dikkate değer bir karşılığı olduğunu da göstermektedir.

Toplumsal değişimler göz önüne alındığında üç tür babalık tipinden bahsedilebilir. Bunlar; geleneksel babalık, modern babalık ve ilgili babalık. Otoriter tutumun baskın olduğu geleneksel babalık tipi sanayileşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte gerilemeye başlamış, yerini modern babalığa bırakmıştır. Modern babalıkta genellikle ev dışında fazlaca çalışan, eğitilmiş babalar, geleneksel babalıktaki kadar otoriter olmayan ancak yine de çocukları ve eşleriyle bir mesafe içeren ilişkilere sahiptirler. Günümüze gelindiğinde ise globalleşmeyle birlikte kadın erkek eşitliğine dair düşüncelerin yaygınlaşması ve uygulamaya yansımalarının da etkisiyle,

çocukları ve eşleriyle daha yakın ilişkiler kuran, çocuk bakımında anneye birlikte ortak sorumluluklar alan, çocuğun hayatında daha fazla yer alan ilgili babalık ortaya çıkmaya başlamıştır (AÇEV, 2018). Mevcut araştırmada katılımcıların ifadelerine bakıldığında, çocuklarıyla ilişkilerinde ve çocuğun hayatındaki sorumluluklarda modern babalık ve ilgili babalık tarzlarına sahip oldukları söylenebilir. Geleneksel babalık tarzının ise daha çok kendi babalarında mevcut olduğunu belirten ifadeler kullanmışlardır. Toplumsal değişimler neticesinde katılımcı babalardan bir önceki neslin, yani babalarının, babalık tarzının geleneksel babalık tipine yakın olması çok da şaşırtıcı değildir. Aynı zamanda baba çocuk ilişkisindeki dolayısıyla babalık tarzındaki nesiller arası değişim de görülmektedir.

Babalığı etkileyen faktörler ile ilgili alan yazını incelendiğinde mevcut araştırmaya paralel olarak babaların kendi babalarından etkilendikleri, meslek ve çalışma koşullarının babalık rolünü etkilediği dikkat çekmiştir. AÇEV tarafından yayınlanan *Ebeveynlik, Erkeklik ve Çalışma Hayatı Arasında Türkiye’de Babalık Raporu*’nda mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak bulgular görülmüştür. Babaların çocuk gelişimine ve bakımına dâhil olmalarının önündeki engellerin erkeklere ve kadınlara atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri, babaların birer erkek olarak yetiştirilirken ev işleri ve çocuk bakımı ile ilişkilendirilmemeleri ve babaların uzun çalışma saatleri ile zorlayıcı çalışma koşulları dikkat çekmektedir (Bozok, 2018b). Tepe ve Demir’e (2019) göre erkeklerin babalık algılarını inceleyen çalışmalar genellikle katılımcıların babalarına odaklanırken, annelerin bu döngüdeki rolü göz ardı edilmiştir. Kırığ ve Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada babalık rolü algısının aile tipinden, içinde bulunulan çevreden ve ilk kez baba olma yaşından etkilendiği belirtilmektedir. Babalık olgusunun kişilerin kendi babalarıyla olan ilişki ve deneyimlerinden (Guzzo, 2011), eşlerin birbirleri ile olan ilişkilerinden (Goldberg, Michaels ve Lamb, 1985) etkilendiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan babalar, işyerlerindeki çalışma koşullarının da babalığı etkilediğini, uzun saatler ve nispeten daha ağır işlerde çalışan babaların çocuklarına ayıracak zamanlarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde McGill (2014) çalışmasında babaların işte çalışma süreleri arttıkça, çocuğa bakım sağlamada çocuğun hayatına katılımının azaldığını vurgulamıştır. Garfield, Mapp ve Chung (2006)’e göre babalık, ebeveynlerin çalışma durumlarından, çalışma saatlerinden ve koşullarından, annenin eşinden beklentilerinden etkilenmektedir. Telli ve Özkan’a (2014) göre ise babalık, babaların eğitiminden, mesleğinden, gelir durumu algısından, etkilenmektedir. Gage ve Kirk (2002) araştırmasında babaların, doğum öncesinde bazı finansal hazırlıklar yapmaları gerektiğine ilişkin görüş belirttiklerini saptamıştır. Babaların çocukla ilgilenme düzeyi babaların çalışma saatleri ve ekonomik koşullardan etkilenmektedir (Tin ve Alptekin, 2022). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip babaların çocukları ile ilişkilerinin incelendiği bir araştırmada babaların kız çocukları ile olumlu ilişkilerinin daha yüksek düzeyde olduğu, iki çocuğu olan babaların tek veya üçten fazla çocuğu olan babalara göre çocuklarıyla daha çatışmalı ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir (Uyanık, Kaya, Kızıltepe ve Can Yaşar, 2016). Baba katılımının incelendiği bir başka çalışmada yaşı daha büyük olan babaların çocuklarının hayatına daha çok katılım gösterdikleri görülmüştür. Çocuklarıyla ve eşleriyle birlikte yaşayan babaların ayrı yaşayan babalara göre daha katılımcı oldukları; çocuğun cinsiyeti, yaşı ve kardeş sayısının, babanın çalışma durumu ve öğrenim düzeyinin, annenin ise çalışma durumunun baba katılımı ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı tespit edilmiştir (Castillo, Welch ve Sarver, 2011). Aytekin vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ise anne ve babalık rollerinin nasıl algılandığına ilişkin çocukların görüşleri alınmıştır. Buna göre çocuklar, annelerinin genellikle ev işlerinde, babalarının ise çalışma hayatında aktif olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocuklar, anneleri ile daha çok oyun oynadıkları babalarıyla da alışveriş merkezine ve lunaparka gittiklerini ifade etmişlerdir.

Babalık konusunda destek veya tavsiyeye ihtiyaç duyulduğunda katılımcıların genellikle kendi babalarına, annelerine veya bir başka aile üyesine başvurdukları görülmektedir. Babaların, babalık deneyimlerinde aile tecrübelerinin önemli bir yeri olduğunu vurguladıkları bir çalışmada

(Tepe ve Demir, 2019), yetiştirdiği aileyi eşitlikçi bir ortam olarak niteleyen bir katılımcı baba, bu durumu kendi ailesinde de içselleştirdiğini dile getirmiş; babalık algısının şekillenmesinde annesinin de büyük katkısı olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla babalık rolü değerlendirilirken babanın yanı sıra annenin çocuk yetiştirme tutumunun da önemli olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaya katılan babalar da babalık ile ilgili deneyimleri konusunda babalarının yanı sıra annelerinden de destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu yönüyle ilgili çalışma, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. AÇEV (2017) tarafından yayınlanan İlgili Babalık ve Belirleyicileri Raporu'nda, erkeklerin duygusal desteğe ihtiyaç duyduklarında başta eşleri, sonra ise arkadaşları geldiği belirlenmiştir. Özellikle 0-3 yaş arası çocuğu olan babaların arkadaşlarından gördüğü sosyal destek arttıkça babaların çocuğun fiziksel bakımına ayırdıkları zamanın arttığı tespit edilmiştir.

4.1. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, erkeklerin babalığı nasıl tanımladıklarını, babalığın hangi faktörlerden etkilendiğini ve erkeklerin babalık rollerine dair algılarını derinlemesine incelemek üzere yürütülmüştür. Babalığı etkileyen faktörlere yönelik görüşler incelendiğinde katılımcıların yaşadıkları sosyokültürel yapı içinde gördükleri babalık tarzını rol model aldıkları veya tam tersi bir babalık tarzı geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bazı babalar, çocuk bakımında anne ve babanın görevlerinin ayrı olduğunu düşünerek çocuk bakımında ebeveyn cinsiyeti faktörünü vurgulamıştır. Babalık ve aile yaşantısına yönelik görüşler incelendiğinde baba çocuk ilişkisini kendi babaları ile olan ilişkilerine değinerek ifade eden katılımcılar kendi babalarından gördükleri babalığı daha çok eski zamanlarda yaşanan maddi ve manevi sıkıntılar, örf ve adetler, babalarının eğitim durumları ile açıklamışlardır. Katılımcıların babalığa yönelik sorumluluklardan söz ederken, maddi ve manevi sorumluluklar dikkat çekmiştir. Babalık kavramına ilişkin toplumsal cinsiyet kavramı çerçevesinde de çeşitli görüşler bulunmaktadır. Cinsiyetçi rollere vurgu yapan bazı katılımcılar toplumda babanın güç ve korku faktörü olarak görüldüğünü ifade etmiş; babaların evin maddi kaynağını sağlamakla sorumlu olduklarını vurgulamışlardır. Çocuk bakımında anne ve babanın görevlerinin ayrı olduğunu düşünerek çocuk bakımında cinsiyet faktörüne vurgu yapan katılımcılar olduğu görülmüştür. Bazı babalar ise ebeveynin cinsiyetine herhangi bir vurgu yapmadan çocuk bakımında anne ve babanın eşit sorumluluk ve görevlere sahip olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda babaların, çocuk gelişimine katkılarının önemini vurgulayan ve çocuk bakımında aktif rol almalarını teşvik eden eğitim programları düzenlenebilir. Eşi hamilelik sürecinde olan erkekleri babalığa hazırlamak amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde babalara yönelik rehber eğitimler düzenlenebilir. Babaların, babalık rolü algısı annelerin ebeveynlik tutumundan etkilenebilmektedir. Bu nedenle annelere de babaların çocuğun hayatındaki önemi ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki iş birliği hakkında eğitimler düzenlenebilir. Babaların rol model aldıkları ya da reddettikleri babalık tarzlarını daha yakından inceleyen çalışmalara yer verilebilir. Erkeklerin babalık yapma biçimleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve ekonomik koşullar çerçevesinde şekillendiği (Bozok, 2018b) için bu alanlardaki etkileşimler daha derinlemesine incelenebilir. Toplumsal cinsiyet rollerinin babalık üzerindeki etkilerini anlamak ve bu etkileri azaltmak için sosyokültürel yapının analizi yapılarak kültürel normların, babalık üzerindeki etkisi üzerine çalışmalar artırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 12.01.2021 tarihli 01 sayılı toplantısı kararınca etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- AÇEV (2018). Türkiye’de babalığı anlamak serisi II: Ebeveynlik, erkeklik ve çalışma hayatı arasında Türkiye’de babalık. Erişim Adresi: <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/801>
- AÇEV (2017). Türkiyede babalığı anlamak serisi III: türkiye’de ilgili babalık ve belirleyicileri, Özet Araştırma Raporu. Erişim Adresi: <https://ilkisbabalik.acev.org/acev-ve-babalik-arastirmalari/>
- Altenburger, L. E., Schoppe-Sullivan, S. J., & Kamp Dush, C. M. (2018). Associations between maternal gatekeeping and fathers’ parenting quality. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2678-2689. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1107-3>
- Amodia-Bidakowska, A., Laverty, C., & Ramchandani, P. G. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics and potential impact on children’s development. *Developmental Review*, 57, 100924. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100924>
- Aytekin, Ç. Artan, İ. Kangal, S. B. Çalışandemir, F. ve Özkızıklı, S. (2017). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/24653/260760>
- Bachrach, C., & Sonenstein, F. L. (1998). Male fertility and family formation: Research and data needs on the pathways to fatherhood. In *Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics* (Ed.), Nurturing fatherhood: Improving data and research on male fertility, family formation and fatherhood (pp. 45–98). Washington D.C.: U.S. Department of Health and Human Services. <http://fatherhood.hhs.gov/cfsforum/front.html>
- Barutçu, A., ve Hıdır, N. (2016). Türkiye’de Babalığın Değişen Roller: (Pro)Feminist Babalar. *Fe Dergi, Feminist Eleştiri*, 8(2), 40-41. https://doi.org/10.1501/Fe0001_00000000163
- Beitel, A.H., & Parke, R.D. (1998). Paternal involvement in infancy: The role of maternal and paternal attitudes. *Journal of Family Psychology*, 12, 68-288. <https://psycnet.apa.org/record/2010-04805-003>
- Bieler, P., Bister, M. D., Hauer, J., Klausner, M., Niewöhner, J., Schmid, C., & von Peter, S. (2021). Distributing reflexivity through co-laborative ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 50(1), 77-98. <https://doi.org/10.1177/0891241620968271>
- Bozok, M. (2018a). Türkiye’de ataerkillik, kapitalizm ve erkeklik ilişkilerinde biçimlenen babalık. *Fe Dergi*, 10(2), 30-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/federgi/issue/51931/676599>
- Bozok, M. (2018b). *Ebeveynlik, erkeklik ve çalışma hayatı arasında Türkiye’de babalık*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı. <https://www.acev.org/directory/ebeveynlik-erkeklik-ve-calisma-hayati-arasinda-turkiyede-babalik/>
- Brandth, B., & Kvande, E. (1998). Masculinity and childcare: The reconstruction of fathering. *The Sociological Review*, 46, 293-313. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00120>
- Castillo, J., Welch, G., & Sarver, C. (2011). Fathering: The relationship between fathers’ residence, fathers’ sociodemographic characteristics, and father involvement. *Maternal and Child Health Journal*, 15(8), 1342-1349. <https://doi.org/10.1007/s10995-010-0684-6>
- Coltrane, S. (1996). *Family man: Fatherhood, housework, and gender equity*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/family-man-9780195119091?cc=tr&lang=en&>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri –Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni çeviri editörleri Selçuk beşir demir mesut bütün*. Ankara: Siyasal.
- Deleş, B., ve Kaytez, N. (2020). Okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 101-116.

- Doherty, W. J., Kouneski, E. F., & Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering: An over-view and conceptual framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 277-292. <https://doi.org/10.2307/353848>
- Dowd, N. (2000). *Redefining Fatherhood*. New York: NYU Press.
- Gaertner, B.M., Spinrad, T.L., Eisenberg, N., & Greving, K.A. (2007). Parental childrearing attitudes as correlates of father involvement during infancy. *Journal of Marriage & Family*, 69(4), 962-976. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00424.x>
- Gage, J. D., & Kirk, R. (2002). First-time fathers: perceptions of preparedness for fatherhood. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 34(4), 15-24. PMID: 12619474.
- Garfield, C. F. Mapp, M.D. & Chung, P. J. (2006). A qualitative study of early differences in fathers' expectations of their child care responsibilities. *Ambulatory Pediatrics* 6(4), 215-220. [10.1016/j.ambp.2006.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.04.001)
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldberg, W.A., Michaels G.Y. & Lamb M.E. (1985) Husbands and wives adjustment to pregnancy and first parenthood. *Journal of Family Issues*, 6(4), 483-503. [10.1177/019251385006004005](https://doi.org/10.1177/019251385006004005)
- Guzzo, K. B. (2011). New father's experiences with their own fathers and attitudes toward fathering. *Fathering*, 9(3), 268. [10.3149/fth.0903.268](https://doi.org/10.3149/fth.0903.268)
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2010). *Baba Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Henry, J. B., Julion, W. A., Bounds, D. T., & Sumo, J. N. (2020). Fatherhood matters: An integrative review of fatherhood intervention research. *The Journal of School Nursing*, 36(1), 19-32. [10.1177/1059840519873380](https://doi.org/10.1177/1059840519873380)
- John, W., Cameron, C., & McVeigh, C. (2005). Meeting the challenge of new fatherhood during the early weeks. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 34(2), 180-189. [10.1177/0884217505274699](https://doi.org/10.1177/0884217505274699)
- Kırağ, N., ve Çakır, İ. (2019). 0-6 yaş çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve ilişkili faktörler. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 117-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirsbd/issue/44011/526660>
- Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 aylık bebeği olan babaların, babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılımı arasındaki ilişki*. (Yayın No. 266751) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18(4), 245-266. <https://www.jstor.org/stable/26764330>
- Lamb, M.E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29, 23-42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03
- Maridaki-Kassotaki, K., Antonopoulou, K., Olivari, M. G., Tagliabue, S. & Confalonieri, E. (2020). Examining fatherhood in Greece and Italy. *Journal of Family Studies*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13229400.2017.1284148>
- Marsiglio, W., Hutchinson, S., & Cohan, M. (2000). Envisioning fatherhood: A social psychological perspective on young men without kids. *Family Relations*, 49 (2), 133-142. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00133.x>
- McGill, B. S. (2014). Navigating new norms of involved fatherhood: Employment, fathering attitudes, and father involvement. *Journal of Family Issues*, 35(8), 1089-1106. <https://doi.org/10.1177/0192513X14522247>

- Mercan, Z. ve Tezel Şahin, F. (2017). Babalık Rolü ve Farklı Kültürlerde Babalık Rolü Algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 1-10. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/31378/305704>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Anı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage Publications.
- Miles, B. & Huberman, M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- Morman, M. T., & Floyd, K. (2006). Good fathering: father and son perceptions of what it means to be a good father. *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, 4(2). <https://doi.org/10.3149/fth.0402.113>
- Özkardeş, O. G. ve Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 253-263. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebed/issue/385/2464>
- Özyeşer Cinel, N. Ö., ve Şahin, F. T. (2021). Babaların Kendilerinin Ve Babalarının Babalık Rollerine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 107-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/62183/904606>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Plantin, L., Mansson, S., & Kearney, J. (2003). Talking and doing fatherhood: On fatherhood and masculinity in Sweden and England. *Fathering-Harriman*, 1(1), 3-26. [10.3149/fth.0101.3](https://doi.org/10.3149/fth.0101.3)
- Pleck, E. H., & Pleck, J. H. (1997). Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. *The role of the father in child development*, 3, 33-48. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/46763/1/12.pdf>
- Pontes C. M, Osorio M. M., & Alexandrino, A. C. (2009). Building a place for the father as an ally for breast feeding. *Midwifery*, 25 (2), 195-202. [10.1016/j.midw.2006.09.004](https://doi.org/10.1016/j.midw.2006.09.004)
- Popenoe, D. (1996). Life without father: compelling new evidence that fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society. Simon And Schuster.
- Premberg, Å., Hellström, A. L., & Berg, M. (2008). Experiences of the first year as father. *Scandinavian Journal Of Caring Sciences*, 22(1), 56-63. [10.1111/j.1471-6712.2007.00584.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2007.00584.x)
- Raeburn, P. (2019). *Baba olmak*. İstanbul: Kuraldışı
- Saraff, A., & Srivastava, H. C. (2008). Envisioning fatherhood: Indian fathers' perceptions of an ideal father. *Population Review*, 47(1). [10.1353/prv.0.0002](https://doi.org/10.1353/prv.0.0002)
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Yaşa, S. (2007). Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (18), 425-438. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61794/924257>
- Summers, J. A., Raikes, H., Butler, J., Spicer, P., Pan, B., Shaw, S., ... & Johnson, M. K. (1999). Low-income fathers' and mothers' perceptions of the father role: A qualitative study in four early head start communities. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 20(3), 291-304. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199923\)20:3<291::AID-IMHJ6>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199923)20:3<291::AID-IMHJ6>3.0.CO;2-G)
- Telli, A. A. ve Özkan, H. (2014). *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayın No. 379374) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Tepe, E. (2019). *İki-dokuz yaş çocuk sahibi olan ailelerin babalık algısı üzerine bir inceleme: Sakarya İli örneği* [Yüksek Lisans Tezi,, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tepe, E. E. ve Demir, A. (2019). Babaların çocuk bakımına katılımında kendi annelerinin etkisi üzerine bir çalışma: Sakarya ili örneği. *Folklor Akademik Dergisi*, 2(1), 121-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/folklor/issue/44848/539632>
- Tin, N., ve Alptekin, D. (2022) Tarihsel Süreçte Babalık Deneyimlerinin Toplumsal Cinsiyet Analizi. *Sosyoloji Dergisi*, (43), 155-191. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/70003/1111046>
- Türkoğlu, D., ve Akduman, G. G. (2016). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 224-241.
- Uyanık, Ö., Kaya, Ü. Ü., İnal Kızıltepe, G., ve Can Yaşar, M. (2016). Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocukları ile olan ilişkilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(4), 515-531. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10509>
- Yanardağ, M.Z. ve Özmete, E (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: kadın ve erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 91-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21499/230533>
- Yüzer, İ., ve Demez, G. (2021). Ataerkil Güç İlişkileri Bağlamında Baba-Oğul Etkileşimi| Father-Son Interaction in The Context of Patriarchal Power Relations. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 4(1), 15-34. <https://doi.org/10.33708/ktc.896440>
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjh/issue/83146/1433252>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Büşra NAKIŞ YILDIRIM (Sorumlu yazar)
busra.nakis@inonu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Rukiyye YILDIZ ALTAN
yildizrukiyye@gmail.com

Arş. Gör. Hatice Büşra YILMAZ TAM
hb.yilmaz@alparslan.edu.tr

Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ
atufekci@gazi.edu.tr

Identities Constructed in Atatürk Period Life Science Curricula (1926-1936)

Eylem ÇOBAN, Gaziantep University, 0000-0002-7318-8564

Bayram TAY, Kırşehir Ahi Evran University, 0000-0003-2466-1527

Anıl Gülcan DENİZ BUDAK, Kırşehir Ahi Evran University, 0009-0009-6138-8743

Abstract

From past to present, the citizen profile and the types of identities that are intended to be constructed through curricula have changed significantly. This study was conducted to determine the types of identities attempted to be constructed in the 1926 and 1936 Life Sciences Curricula created during the reign of Mustafa Kemal Atatürk. In this qualitative study, the document analysis method was used and the 1926 Primary School Curriculum Program and the 1936 Life Science Course Curriculum were used as documents. The data were analyzed using the MAXQDA 24 program in accordance with the document analysis steps. As a result of the study, it was observed that the objectives of the 1926 Life Science Curriculum included individual identity and collective identities such as “environmentalist”, “political”, “social” and “national” identity; while the objectives of the 1936 Life Science Curriculum included collective identities such as “social”, “environmentalist” and “national” identity types. In this context, program development studies can be carried out by taking into account the results of the citizen identities that are desired to be constructed in Atatürk-era life science curricula.

Keywords: Life science, curriculum, identity, identity construction.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 394-419
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1575532

Article Type
Research Article

Received
04.11.2024

Accepted
08.04.2025

Suggested Citation

Çoban, E., Tay, B., & Deniz Budak, A. G. (2025). Identities constructed in Atatürk period life science curricula (1926-1936), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 394-419. DOI: 10.17679/inuefd.1575532

This study was presented as an oral presentation at the 12th International Symposium on Social Studies Education, held in Edirne, Türkiye on 20-23, May 2024.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the structuring of developed countries, it is important to raise individuals with the desired qualifications. Individuals raised in line with the determined qualifications will ensure that the state maintains its existence in a stable manner and has an effective functioning. As a matter of fact, when the aims of national education from the declaration of the Republic to the present day are evaluated, it is seen that the focus is on raising the type of citizen who can respond to the needs of society. In order to understand the identity of the citizen desired to be raised in the Republic of Turkey, it is considered important to examine the 1926 and 1936 curricula, which constitute the beginning and coincide with the Atatürk period (1923-1938), in the context of identity construction.

It can be said that the life science course, which covers topics from life, supports the multifaceted development of children and is the first course in which the foundations for raising citizens are laid. When the literature was examined, it was determined that identity construction was not addressed in the curricula of life studies course, in other words, the 1926 and 1936 life studies course curricula, which were evaluated within the framework of Atatürk period curricula, were not examined in the context of identity and identity construction.

Purpose

It is thought that determining the types of identities desired to be constructed in the 1926 and 1936 Life Science Curricula prepared during the Atatürk period is important in terms of understanding the citizen profile desired to be raised on the basis of the republican ideology. In line with this purpose, answers to the following research problems were sought.

1. Which are the identities constructed in the Life Studies Curricula prepared during the Atatürk period?
2. How is individual and collective identity included in the Life Studies Curricula prepared during the Atatürk period?

Method

The study was conducted with qualitative research. Document analysis method was used to obtain the documents in the study, and 1926 Primary School Curriculum Program and 1936 Life Science Course Curriculum were used as documents. The data were analyzed using MAXQDA 24 software in accordance with the document analysis steps.

Findings

The sections in the 1926 and 1936 Life Science Curricula were analysed within the framework of individual and collective identity. Within the scope of the 1926 Life Science Course Curriculum, it was determined that individual identity was included in the content of the objectives (2), first (12), second (4) and third (15) grade curricula. However, there were no statements about individual identity in the content of the course, program description and points to be considered sections. Statements about collective identity were found in the objectives (12), first (48), second (32), third (67), program description (1) and points to be considered (1) sections, but not in the course content section. When the identity types in the 1936 Life Science Curriculum are evaluated, individual identity is included in the first (5), second (12) and third grade curricula (6). Expressions about collective identity are found in the objectives (6) section of the program and in the first (22), second (29) and third grade (56) curricula. However, it was observed that there were no statements on both individual and collective identity in the title of the content of the course. In addition, it was determined that only collective identity was emphasized in the objectives (6) and elements to be considered (4)

sections. The 1936 Life Science Curriculum could not be examined within the framework of identity due to the absence of a program description section.

Discussion & Conclusion

As a result of the evaluations, it was seen that environmentalist, social and national identity were emphasized in the curricula, political identity was given less space, and global identity and digital identity were not mentioned. In emphasising environmentalist, social and national identity in the curricula, the effects of the fact that education is carried out under the name of 'Republican Education', raising citizens equipped with the principles and values of the republic, and the need for a well-educated and conscious society for the establishment and survival of the republican administration (Ata, 2015; Kapluhan, 2013; Kara et al., 2023) can be mentioned. In addition, the fact that political identity was emphasized less than other identities can be explained by the fact that the curricula were prepared between 1923-1945, that is, during the single party period. In addition, the fact that no content on digital and global identity was found in the curriculum analysis may be due to the fact that digital and globalization did not become widespread due to the conditions of the period.

Atatürk Dönemi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında (1926-1936) İnşa Edilen Kimlikler

Eylem ÇOBAN, Gaziantep Üniversitesi, 0000-0002-7318-8564

Bayram TAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 0000-0003-2466-1527

Anıl Gülcan DENİZ BUDAK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 0009-0009-6138-8743

Öz

Geçmişten günümüze, öğretim programları aracılığıyla yetiştirilmesi amaçlanan vatandaş profili ve inşa edilmek istenen kimlik türleri belirgin şekilde değişmiştir. Bu çalışma, Mustafa Kemal Atatürk döneminde oluşturulan 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nda inşa edilmeye çalışılan kimlik türlerini belirleme amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma ile yürütülen çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, 1926 İlkokul Müfredat Programı ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı birer doküman olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi MAXQDA 24 programı ile doküman analizi adımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın hedefler boyutunda bireysel kimlik ve kolektif kimliklerden; "çevreci", "politik", "toplumsal" ve "millî" kimlik; 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerinde ise kolektif kimliklerden; "toplumsal", "çevreci" ve "millî" kimlik türlerinin yer aldığı görülmüştür. Bu kapsamda Atatürk dönemi hayat bilgisi öğretim programlarında inşa edilmek istenen vatandaş kimliklerindeki sonuçlar dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, öğretim programı, kimlik, kimlik inşası.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 394-419

DOI
10.17679/inuefd.1575532

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.11.2024

Kabul Tarihi
08.04.2025

Önerilen Atf

Çoban, E., Tay, B., & Deniz Budak, A. G. (2025). Atatürk dönemi hayat bilgisi dersi öğretim programlarında (1926-1936) inşa edilen kimlikler. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 394-419. DOI: 10.17679/inuefd.1575532

Bu çalışma, 20-23 Mayıs 2024 tarihlerinde Edirne'de düzenlenen 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Gelişmiş ülkelerin hedeflenen düzeye ulaşmasında, istenilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Belirlenen nitelikler doğrultusunda yetiştirilen bireyler, devletin istikrarlı biçimde varlığını sürdürmesini ve etkili işleyişe sahip olmasını sağlayacaktır. Bunun sebebi, bir ülkenin devamlılığının sağlanmasında ve farklılıkların ortak noktada buluşturulmasında bireyin vatandaş olma bilincini kazanmasının önemli olmasıdır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Devletlerin yetiştirmek istediği bireylerde, vatandaş kimlikleri inşa etmeleri gerektiği ve bu kimliklerin kazandırılmasında eğitimin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu amaçla devletlerin eğitim politikalarını hedefledikleri vatandaş kimliğini inşa edecek şekilde kurguladıkları ifade edilebilir. Nitekim Cumhuriyet'in ilanından günümüze millî eğitimin amaçları değerlendirildiğinde, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek vatandaş tipinin yetiştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde inşa edilmek istenen vatandaş kimliğinin anlaşılmasında, başlangıcı oluşturan ve Atatürk dönemine (1923-1938) rastgelen 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nın kimlik inşası bağlamında incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atıldığı, birçok alanda çeşitli reformların gerçekleştirildiği ve çağa uyum sağlayacak vatandaş kimliklerinin inşa edildiği Atatürk dönemi, 1923-1938 yıllarını kapsamaktadır (Babacan, 2017; Saygın, 2021; Ünar, 2020). Bu dönemde eğitimin, Türkiye Cumhuriyeti'nin korunması, geliştirilmesi, yaşatılması ile cumhuriyetin ilke ve değerleriyle donanık vatandaşların yetiştirilmesinde önemli katkısının olduğu görülmektedir (Kara vd., 2023). Atatürk'e göre yeni reformlar ve cumhuriyet yönetiminin yerleşip yaşaması için iyi eğitilmiş ve bilinçli topluma ihtiyaç vardır. Hedeflenen toplumun oluşturulmasında eğitim sisteminin ülkenin ihtiyaçları ve çağın getirdiği değişimler doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Kaplukan, 2013). Bu doğrultuda eğitim, millî karaktere uygun olacak biçimde hür ve yabancı düşüncelere karşı mücadele ile yürütülen, verimlilik ilkesini temel almalı ve "Cumhuriyet Terbiyesi" adı altında gerçekleştirilerek; laik, iktisadi, millî, eşitlikçi ve inkılapçı olmalıdır (Ata, 2015). Sonuç olarak yeni kurulan Türk devletinin eğitim anlayışının millî, modern ve çağdaş bir yapıda oluşturulması, cumhuriyet terbiyesi ile yetişecek neslin cumhuriyetin ilkelerini benimsemiş, eğitilmiş ve bilinçli vatandaşlar olacak şekilde yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için eğitim alanında çeşitli reformların yapıldığı görülmektedir. Yeni Türk devletinin yurttaşlarını yetiştirecek eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasından on altı gün sonra okunan hükümet raporunda, eğitime önem verileceği ve eğitim reformlarının yapılacağı belirtilmiştir (Karagözoğlu, 1985). İlerleyen süreçte eğitim politikalarının ortaya konulduğu, alanında uzman eğitimcilerin bir araya gelerek eğitim konularını tartıştığı ve kararlar aldığı Heyet-i İlmiye toplantıları yapılmaya başlamıştır (Öz, 2014). Heyet-i İlmiye'nin ilk toplantısında eğitimde birlik ilkesi çalışma konusuyken, ikinci Heyet-i İlmiye toplantısının konusu okullar, programlar ve ders kitapları olmuştur (Bozkurt, 2020). Bu dönemde eğitim alanında yapılan reformlardan bir diğeri de Türk eğitim sistemini incelemek üzere yabancı uzmanların Türkiye'ye davet edilmesidir. Bu amaçla John Dewey davet edilmiş ve Dewey Türk eğitim sistemini inceleyerek eğitim sistemine yönelik rapor sunmuştur. Raporda; yeni okulların açılmasını ve okulların iyileştirilmesini, eserlerin Türkçeye çevrilmesini, ilköğretim müfredatının ülke koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesini vurguladığı belirlenmiştir (Okur, 2005). Bu çerçevede 1924 ve 1926 Öğretim Programları Dewey'in raporu temel alınarak hazırlanmış, 1926 Öğretim Programı'nda toplu eğitim, iş okulu ve hayat bilgisi üzerinde önemle durulmuş, hayat bilgisi dersi mihver ders olarak görülmüştür (Akyürek Tay ve Baş, 2017; Emecen ve Kadioğlu Ateş, 2023).

İlk olarak 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan hayat bilgisi, çocuğun anlayışı dikkate alınarak içeriği sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerler kapsamında oluşturulan ve bireye küreselleşen dünyada iyi insan, ulusal vatandaş ve dünya vatandaşı olma becerisi kazandıran vatandaşlık eğitimi programının ilk dersi olma özelliği

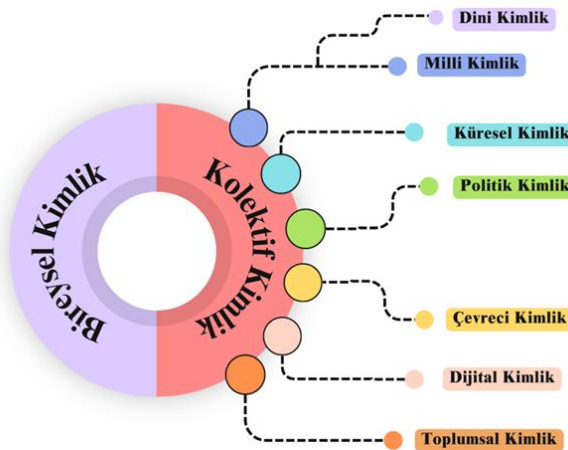
göstermektedir (Tay, 2017). Bu ders ile öğrenciler kendilerini, değerlerini, düşüncelerini keşfetmekle birlikte, yaşadığı çevreye, topluma, kültüre yönelik algı ve farkındalık geliştirerek kimlik inşa etmekte ve vatandaş yeterliliklerinin farkına varmaktadır (Pamuk ve Pamuk, 2016). Sonuç olarak birçok disiplini içinde barındıran ve yaşamı kapsayan hayat bilgisi dersinin, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini gözeterek onların çok yönlü gelişimini desteklediği, vatandaş yetiştirme sürecindeki temellerin atıldığı ilk ders niteliğinde olduğu söylenebilir. Dersin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi ise hazırlanan öğretim programları aracılığıyla mümkün olabilecektir.

Hayat bilgisi dersinin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan içeriği ve kapsamı nedeniyle öğrencilerin kim olduklarını ve kimlerden geldiklerini bilmeleri açısından çeşitli nitelikler geliştirdikleri söylenebilir. Bir başka deyişle hayat bilgisi dersi bireyde istenilen niteliklerin gelişmesini sağlayarak vatandaş yetiştirmeyi amaçlar ve bireye çeşitli kimlikler kazandırır. Çünkü kimlik, bireyin tüm özelliklerinin yanı sıra maddi ve manevi tüm değerlerini içeren kişiliktir ve din, dil, ırk, aile, coğrafya gibi birçok özelliği birey üzerine inşa eder (Emen, 2013). Aynılık ve süreklilik kavramlarını ifade eden kimlik, bireyin kendini bilmesi, başkaları tarafından tanınmasıdır (Matsumoto, 2009; Scott, 2014). Kimlik, en basit hâli ile kişinin “ben kimim” sorusuna verdiği cevap olarak tanımlanır ve yalnızca kişinin kendi benliği ile kurduğu bağ değil aynı zamanda öteki insanlarla kurduğu ilişkidir (Girgin, 2018). Nitekim Bozkurt (1993) kimliği, kişilerin, grupların, toplumların “kimsiniz?” ya da “kimlersiniz?” sorusuna verdikleri yanıt olarak betimlemiştir. Bu bağlamda kimlikler, bireyin ya da toplumun sahip olduğu nitelikler çerçevesinde benzerlikler ve farklılıklar kapsamında şekillenmekte, kişiye veya topluma kim ya da kimlerden olduğunun bilgisini vermektedir. Birey ve grup üzerinde biçimlenen kimliklerin sadece bireysel değil aynı zamanda toplumsal nitelik taşıdığı söylenebilir. Burke ve Stets’e (2009) göre bireylerin birden fazla rol üstlenmeleri, gruba aidiyet hissetmeleri ve kişilik özelliklerine sahip olmaları çeşitli kimlikler inşa etmelerine neden olmaktadır.

Çağın ihtiyaçları doğrultusunda bireyden beklenen niteliklerin değişmesi ve çeşitlenmesi kimliklerde değişim ve dönüşüme yol açmakta, böylece çeşitli kimlik türleri ortaya çıkmaktadır. Jenkins (2016) kimliklerin, bireylerin ve kolektiflerin diğer bireyler ve kolektiflerle olan sosyal ilişkilerinde farklılıklar gösterme biçimi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla kimliklerin bireyin ve toplumun aidiyet duyduğu çevrede nasıl yer bulduğunu yansıttığı söylenebilir. Alan yazınında kimlik türlerinin sınıflandırıldığı görülmektedir (Bakan, 2019; Bilgin, 1995; Erbaş, 2018; Pamuk, 2019; Yazıcı, 2016). Bu çalışmada Çoban (2024) tarafından yapılan kimlik sınıflaması dikkate alınmış ve Şekil 1’de sunulmuştur. Buna göre kimlikler bireysel ve kolektif kimlik olmak üzere ikiye ayrılmakta, kolektif kimlik ise kendi içinde; millî kimlik, dini kimlik, politik kimlik, küresel kimlik, çevreci kimlik, dijital kimlik, toplumsal kimlik olarak sınıflandırılmaktadır.

Şekil 1.

Kimlik türleri (Çoban, 2024)



1.1. Bireysel Kimlik

Diğer insanlarla olan farklılıklar temelinde gelişen bireysel kimlik, genelde topluma, özelde ise çeşitli gruplara yöneliktir ve kişinin kim olduğuna, niteliklerine, konumuna ilişkin algısını yansıtır (Şimşek, 2002). Özdi (2017), modern dönemle birlikte ön plana çıkan bireysel kimliklerin benzerliklerden çok farklılıklar üzerine inşa edildiğini belirtmiştir. Ayrıca bireysel kimlikler, kolektif kimliklere göre daha kolay değişebilen ve bireyin içinde yaşadığı toplumun değer ve yargılarından daha kolay ayrılarak yeni bir yapıya dönüşme olasılığını içeren kimliklerdir (Çakmaklı, 2022). Bu tanımlardan yola çıkarak bireysel kimliğin, farklılıklar temelinde kişisel özellikleri ortaya koyan bir kimlik olduğu ve bireysel kimliklerin bireyin içinde bulunduğu toplumun veya grubun özelliklerini yansıttığı dolayısıyla diğer kimliklerden bağımsız olarak düşünülemeyeceği belirtilebilir.

1.2. Kolektif Kimlik

Kolektif kimlikler belirli bir kültürel topluluğun belirli sınırlar içinde taşıdığı kimliklerdir ve bu kimliğe sahip olanlar arasında dayanışma duygusu yaratırken, sahip olmayanlar için direnç meydana getirmektedir (Bilgin, 2023; MacKinnon ve Heise, 2010). Meslek, din ve kültürel miras gibi çeşitli toplumsal faktörlerin etkisi altında gelişen kolektif kimlikler, bireyi diğerlerinden ayırmaktan ziyade diğerleriyle olan bağlarını belirginleştirir (Matsumoto, 2009). Buna ek olarak, kolektif kimliklerin yüksek derecede grupsallık, özdeşlik ve aynılık içerdiği ancak keskin bir farklılaşma ve diğerlerine karşı net bir sınır çizdiği söylenebilir (Brubaker ve Cooper, 2000). Nihayetinde kolektif kimlikler; grup, üye, toplum temelinde “biz kimiz?” sorusuna verilen yanıt karşısında bir araya gelen ve ortak düşünce, inanç, değer, amaç gibi birliktelikleri içeren kimlik şeklinde tanımlanabilir. Kolektif kimlikleri oluşturan ortak öğelerin ise farklı kolektif kimlik türlerini meydana getirdiği belirtilebilir. Bu kapsamda, millî kimlik, dini kimlik, politik kimlik, küresel kimlik, çevreci kimlik, toplumsal kimlik ve dijital kimlik kolektif kimlik türleri içerisinde değerlendirilecektir.

1.2.1. Millî Kimlik

Tarih ve kolektif hafıza ile inşa edilen millî kimlik, belirli bir süreci yansıtmakla birlikte geçmişe dönük mirası vurgulamaktadır (Aşkar, 2024). Smith (1994) millî kimliğin varlığından söz edilebilmesinde; tarihi toprak, ortak tarihi hafıza, ortak kültür, ortak haklar ve görevler ve ortak ekonomi niteliklerinin bulunması gerektiğini belirtir. Devletleri koruma gücüne sahip olan millî kimliğin, milletin hissettiği ortaklıklara dayandığı ve ortaklıkların paylaşılan toprak, tarih, değerler, kültür, dil gibi unsurlardan meydana geldiği söylenebilir. Ayrıca ortaklıklar temeline kurulan millî kimliğin inşasında dinin etkisinden de söz etmek mümkündür. Bu nedenle millî kimlik ve dini kimliğin birliktelik içerisinde olduğu dolayısıyla kesin sınırlarla ayıramayacağı belirtilebilir.

1.2.1.1. Dini Kimlik

Dini kimlik, belirli dini gruba aidiyet duygusunun önemini ifade etmekle birlikte, daha geniş açıdan dini ideallerin, uygulamaların ve dindar kişi olarak tanımlanmanın önemini içerebilir (Hardy vd., 2017). Ayrıca bu tür kimlikler manevi ihtiyaçları karşılayanın ötesinde bir gruba dâhil olma, güvende hissetme, sosyal izolasyondan korunma, ekonomik imkanlar ve eğitim gibi fırsatlar sunmaktadır (Peek, 2005). Diğer kolektif kimliklerde olduğu gibi dini kimliklerde de bulunulan topluluğa aidiyet hissinin olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu tür kimliklerin inancı temele alarak kişinin ya da toplumun manevi ihtiyacını karşılama amacıyla inşa edildiği belirtilebilir.

1.2.2. Küresel Kimlik

Evrensel hümanizm ile tüm insanlığın paylaştığı küresel kimlik, yaşanan dönemde bilgi, iletişim ve ulaşım imkanları ile şekillenmektedir (Özden ve Erbaş, 2018; Pries, 2013). Kuş'a (2020) göre küresel kimlik, tüm insanlar tarafından paylaşılan ve onları insan olmayanlardan ayrı tutan

niteliklerdir. Kapsamına bütün insanlığı alan küresel kimlik, hümanizm çerçevesinde ele alınmakta ve bireylerin bir ülke vatandaşı olarak tanımlanmasından ziyade, dünya vatandaşı olarak görölmelerini gerektirmektedir.

1.2.3. Politik Kimlik

Siyaset ile önemli bağı olan politik kimlik, çocukluktan başlayarak yaşam süresince oluşan bütün bilgileri kapsayacak biçimde onları beslemekte ve toplumun ya da ailenin gelenekleri, görenekleri, siyasi tercihleri, etnik-dini özellikleri ve ideolojileri tarafından şekillenmektedir (Reyhanoğulları, 2022). Bu tür kimliklerin, kişinin geçmişten getirdiği siyasi bilgisi, üyesi olduğu grubun kültürel ya da sosyal yapısı ve ortak bellek ile meydana geldiği söylenebilir. Ayrıca kapsamı gereği kişinin ve toplumun siyasi inançlarını içermesi nedeniyle bireysel ve kolektif kimlik olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

1.2.4. Çevreci Kimlik

Bireyler, kendilerinde eksik hissettikleri şeyleri karşılamak için çeşitli eylemler gerçekleştirir ve bu süreç onların yeni kimlik inşa etmelerine yardımcı olur. Modern dönemde bu ihtiyaç, temiz çevre ve bozulmamış doğal alanlara duyulan arzu ile şekillenir (Kılıç ve Tok, 2014). İhtiyaç duyulan çevreye yönelik problemlerin çözümüne dair gerçekleştirilen davranışların çevreci kimliği inşa ettiği söylenebilir. Çevreci kimliğin çevreye ve doğaya yönelik geliştirilen tutum, algı ve değer etrafında şekillendiği, çevreye ya da doğaya ilişkin geliştirilen sorumlu hissetme, duyarlı olma ve farkında olma hallerinin çevreci kimliğin inşasında etkili olduğu ifade edilebilir.

1.2.5. Dijital Kimlik

İnternet üzerinden dâhil olunan ortamların sağladığı özellikler doğrultusunda kişinin kendisini görsel, işitsel ya da metinsel olarak temsil edebilmesi dijital kimlik kavramına karşılık gelmektedir (Kaya, 2021). Çat ve Aydın (2023) internetin keşfedilmesi ve dijitalleşmenin etkisiyle sosyalleşmenin sosyal medya platformları ile gerçekleştiğini belirterek, kişinin toplum içerisindeki kimliğinin bu platformlarda dijital kimliğe dönüştüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Davison, dijital kimliğin bireyin kişisel bilgileri, görüşleri, düşünceleri ve tutumları gibi unsurları içererek kültürel geçmişini yansıttığını ve kişilerin dijital ortamda bıraktığı izler sonucunda inşa edilen kimlik türü olduğunu belirtmiştir (Akt. Kavut, 2020).

1.2.6. Toplumsal Kimlik

Toplumsal kimlik, bireyin sosyal gruba veya gruplara üye olması sonucunda grup ya da gruplara verdiği önem hakkındaki bilgisinden kaynaklanan benlik algısıdır (Tajfel, 1981). Bireyin toplumsal kimliğine üç boyutun katkı sunacağını belirten Ellemers ve diğerleri (1999), bu boyutları bilişsel, duygusal ve değerlendirci bileşen olarak sınıflamıştır. Boyutlar içerisinde yer alan bilişsel bileşen; kişinin toplumsal gruba üyeliğine yönelik duymuş olduğu farkındalık, duygusal bileşen; kişinin üyesi olduğu gruba duymuş olduğu duygusal bağlılık, değerlendirci bileşen ise grup üyeliğine atfettiği olumlu ya da olumsuz değerdir. Sonuç olarak toplumsal kimlik, kişinin aidiyet hissettiği gruba ilişkin bilgisini, duygusunu ve değerlendirmesini yansıtmaktadır. Bu kimliklerin anlaşılmasında ait olunan toplumun sosyal yapısı, kültürel birikimi, politik yaklaşımı, etnik kökeni, dini değerleri, kuralları ile normları belirleyici olmaktadır.

Kimliğe yönelik ilgili literatür tarandığında, vatandaşlık kitapları çerçevesinde cumhuriyet ideolojisi ile yetişen bireylerin kimlik inşası (Karakılıç ve Müjdecı, 2014), sosyal bilgiler dersi kapsamındaki coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmadaki etkisi (Özünel, 2015), sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersindeki kimlik inşaları (Çoban, 2024), tarih dersi kapsamında kimlik ve aidiyet konuları (Aydın, 2019), Meşrutiyet ile Cumhuriyet dönemlerinde geliştirilen vatandaşlık öğretim programında kimlik inşası (Ozan, 2020), sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında ulusal ve küresel kimlikler (Kurttaş ve Ulukaya-Öteleş, 2021), 1968'den günümüze kadar geliştirilen sosyal bilgiler dersi

öğretim programlarında kimlik inşası (Doğu ve Kuş, 2022), öğrencilerin kimliğe yönelik görüşleri ve sosyal bilgiler dersinin kimlik inşasına etkisi (Güven, 2023), hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan görseller aracılığıyla kimlik inşası (Mert ve Kuş, 2023), ders kitaplarında ulusal kimliğin inşası (Katarska, 2007), ilkokullardaki kimlik inşası (Sun vd., 2022) ile kimlik inşasına yönelik üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarının (Çoban, 2023) incelendiği belirlenmiştir. Atatürk dönemi öğretim programları çerçevesinde değerlendirilen 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nın kimlik ve kimlik inşası bağlamında incelenmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, geçmişten günümüze öğretim programları aracılığıyla yetiştirilmek istenilen vatandaş profilinin ve inşa edilmek istenilen kimlik türlerinin farklılaştığı düşünülmektedir. Bu kapsamda, Atatürk döneminde hazırlanan 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nda inşa edilmek istenen kimlik türlerinin belirlenmesinin, cumhuriyet ideolojisi temelinde yetiştirilmek istenen vatandaş profilinin anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Atatürk döneminde oluşturulan 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nda inşa edilmeye çalışılan kimlik türlerini belirlemek amaçlanmış aşağıdaki problemlere ve alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Atatürk döneminde hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında inşa edilen kimlikler hangileridir?

2. Atatürk döneminde hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında bireysel ve kolektif kimlik nasıl yer almaktadır?

2. Yöntem

Atatürk döneminde hazırlanan 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nda inşa edilmek istenilen kimliklerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, belirli programın, uygulamanın veya ortamın derinlemesine incelendiği veya ilişkilerin, eylemlerin, durumların, materyallerin niteliğinin belirlendiği araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel ve diğerleri, 2012; Mertens, 2010). Araştırmada 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Öğretim Programları materyal olarak kabul edilmiş ve belirlenen kimlik türleri çerçevesinde incelenmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin kelimeler ve görsel araçlarla elde edilmesi görüşme, gözlem, yazılı doküman gibi kaynakların kullanımını gerektirir (Ocak ve Olur, 2019). Bu kapsamda doküman olma niteliği taşıyan öğretim programlarının değerlendirilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynakların araştırmaya dâhil edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir (Özkan, 2021). Araştırmada birincil kaynak olarak kabul edilen 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları çalışmaya dâhil edilmiş, kimlik türleri kapsamında belirlenen çerçevede analiz edilmiştir.

2.1. Araştırmada Veri Kaynağı

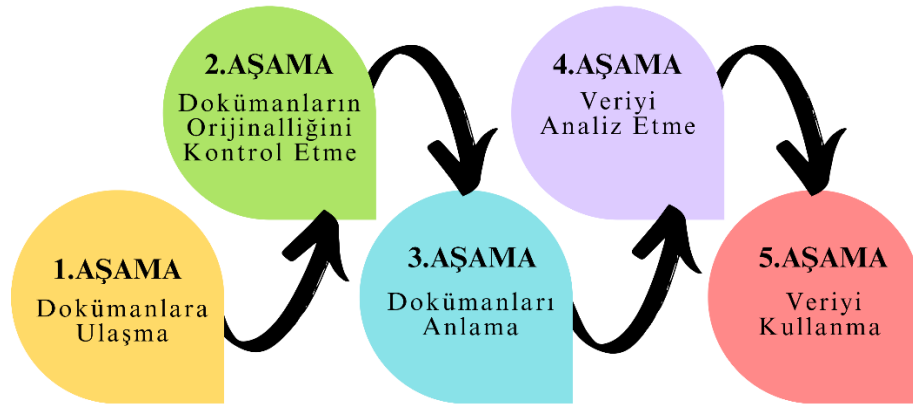
Araştırmanın veri kaynağının belirlenmesi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına yanıt verebilecek zengin bilgi durumlarının seçilmesidir (Patton, 2018). Amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme, ölçütlerin araştırmacı tarafından belirlenerek verilerin belirli niteliklere sahip kişi, nesne, olay ve durumlardan toplandığı örnekleme yöntemidir (Marshall ve Rossmann, 2014; Tutar ve Erdem, 2020). Araştırmaya dâhil edilen programların "Atatürk döneminde hazırlanmış ve yürürlüğe girmiş" olması ölçüt olarak belirlenmiş ve çalışma "1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı" ve "1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı" kapsamında yürütülmüştür.

2.2. Araştırmada Süreç

Araştırma verilerinin analizinde, Forster (1994) tarafından geliştirilen beş aşamalı doküman analizi adımları kullanılmıştır. Doküman analizinde takip edilen aşamalar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2.

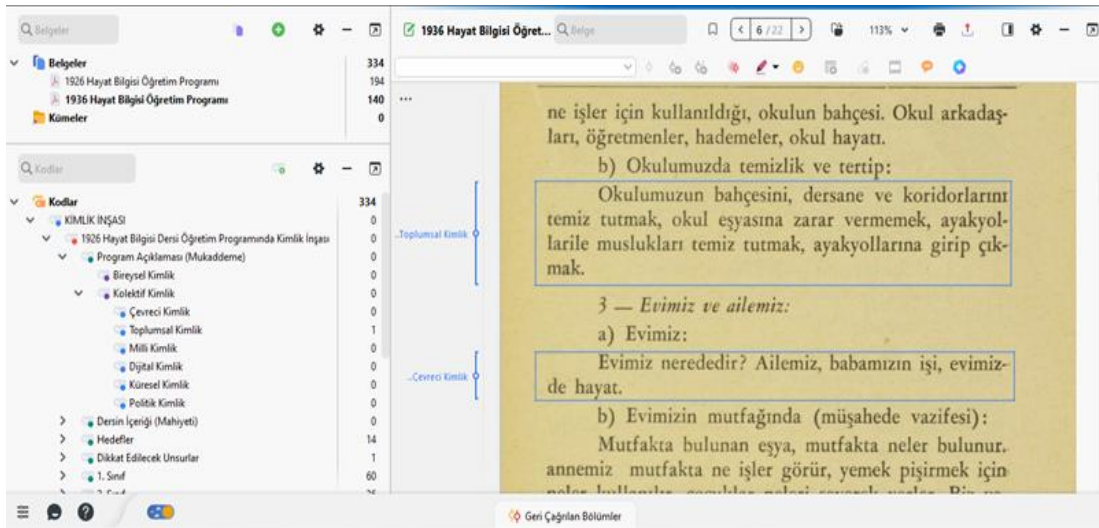
Araştırmada takip edilen doküman analizi aşamaları (Forster 1994)



Doküman incelemesi sürecinde öncelikle araştırmacının veri kaynaklarını oluşturan ve Atatürk döneminde geliştirildiği tespit edilen 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'na matbu olarak ulaşılmıştır. Elde edilen programların orijinalliği, devlet matbaası tarafından hazırlanmış olmaları ile sağlanmıştır. Orijinalliği sağlanan öğretim programlarının çözülmesi amacıyla kimlik ile ilgili literatür taranarak kimlik türleri dikkate alınmış, öğretim programları belirlenen problem ile alt problemler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Öğretim programlarının analizinde kapalı yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmacının verileri, literatür taraması ile elde edilen Çoban (2024) tarafından sunulan kimlik türleri (bireysel kimlik, kolektif kimlik ve kolektif kimlik türlerinden; millî, dini, politik, küresel, çevreci, toplumsal ve dijital kimlikler) çerçevesinde analiz edilmiştir. Oluşturulan kod şemaları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3.

Örnek kod şemaları



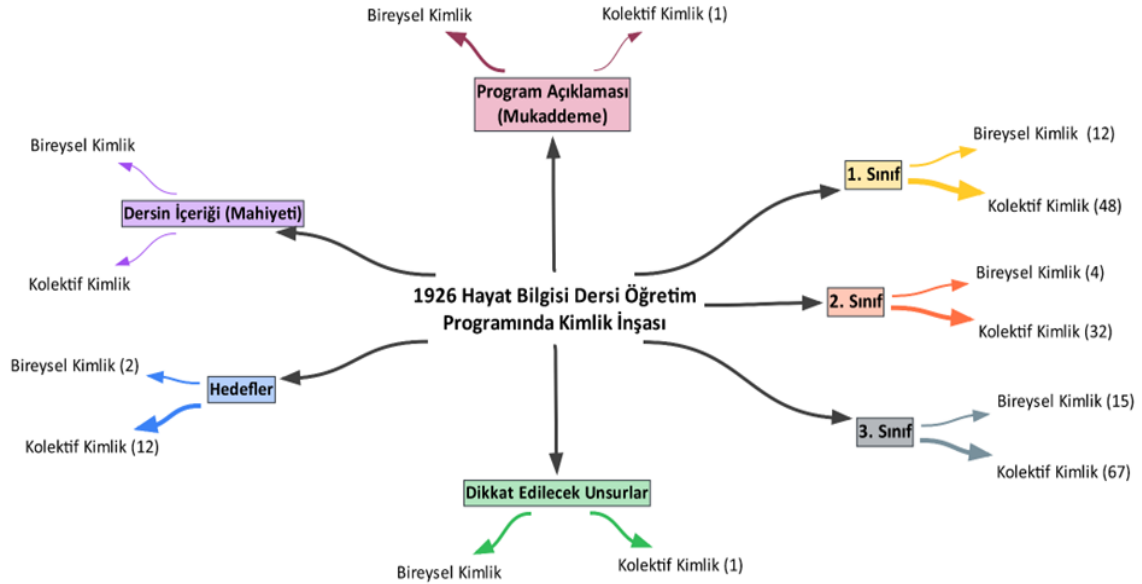
Kod şemalarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacıların oluşturduğu kodlar kendi kategorileri ile karşılaştırılmış ve free-marginal kappa değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Veri analizinin tamamlanması ile analiz edilen öğretim programları değerlendirilerek elde edilen bulgular görseller aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmeleri desteklemek üzere dokümanlarda yer alan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kimlik türleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda kimlik inşası



1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bölümler bireysel ve kolektif kimlik kapsamında incelenmiştir. 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında bireysel kimliğin, hedefler (2), birinci (12), ikinci (4) ve üçüncü (15) sınıf müfredatları içeriğinde yer aldığı belirlenmiştir. Ancak dersin içeriği, program açıklaması ve dikkat edilecek hususlar bölümlerinde bireysel kimliğe dair ifadeye rastlanılmamıştır. Kolektif kimliğe yönelik ifadelerin ise hedefler (12), birinci (48), ikinci (32), üçüncü sınıf müfredatları (67), program açıklaması (1) ve dikkat edilecek hususlar (1) bölümlerinde bulunduğu, dersin içeriği bölümünde yer almadığı tespit edilmiştir. 1926 Öğretim Programı'nda bireysel kimlik ve kolektif kimliğe yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur:

"Mektepde Zaman: Sabahları saat kaçta geliriz? Öyleyin saat kaçtır? Gece kaçta yatarız?"

"Selamlaşmak: mektebe gelince ve mektepten giderken selamlaşmak, sokakta muallimi selamlamak."

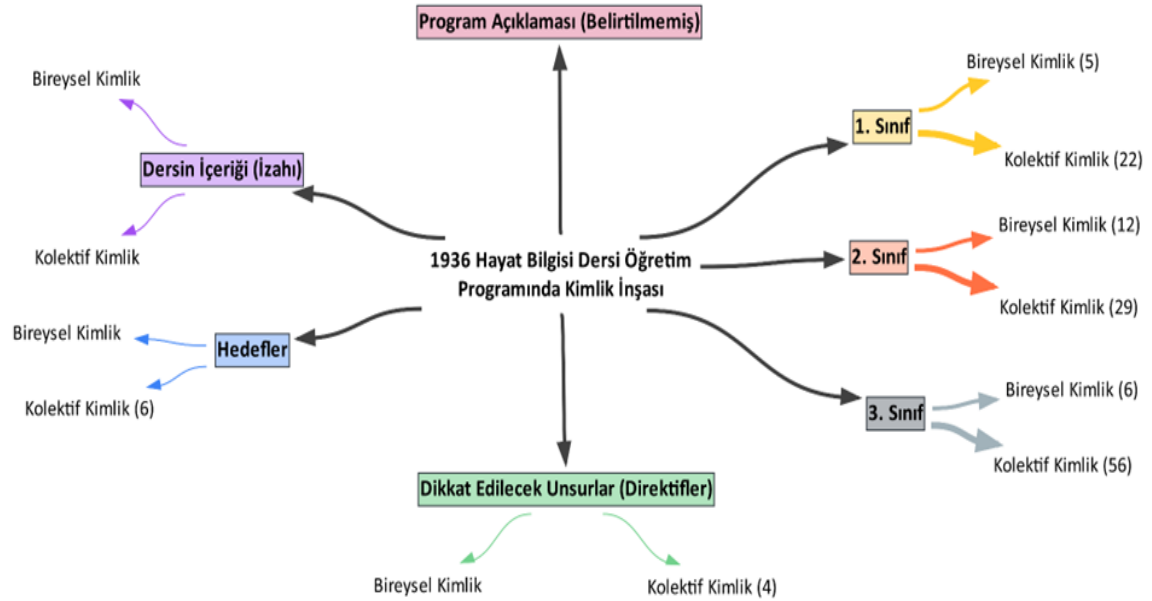
"Fıkaranın vaziyeti, fakirlere yardım. Yardım cemiyetleri ve bunların hizmetleri Mektep dâhilindeki yardım cemiyeti"

Bu kapsamda öğretim programlarının içeriğinde yer verilen alıntıların öz denetim ve etkili iletişim kavramları ile bireysel kimliği ve yardım kuruluşları ile toplumsal kimliği yansıttığı söylenebilir.

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kimlik türleri Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5.

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda kimlik inşası



1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kimlik türleri değerlendirildiğinde bireysel kimlik; birinci (5), ikinci (12) ve üçüncü sınıf müfredatlarında (6) yer almaktadır. Kolektif kimliğe yönelik ifadeler ise programın hedefler (6) bölümü ile birinci (22), ikinci (29) ve üçüncü sınıf (56) müfredatlarında bulunmaktadır. Ancak dersin içeriği başlığında hem bireysel hem de kolektif kimliğe yönelik ifadenin bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca hedefler (6) ve dikkat edilecek unsurlar (4) bölümlerinde yalnızca kolektif kimliğin vurgulandığı belirlenmiştir. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda program açıklaması bölümünün mevcut olmamasından kaynaklı kimlik çerçevesinde incelemeye tabi tutulamamıştır. 1936 Öğretim Programı'nda bireysel ve kolektif kimliğe yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur:

"Yurt ve millet severlik için temel vazifesini görececek olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemek."

"Çocuklar okula vaktinde yetişmek için ne zaman kalkmalı, nasıl hazırlanmalıdır? Okul yolunda görülen şeyler. Ders başlıyor, paydos, ev yolunda, eve döndükten sonra, vaktinde yatmak."

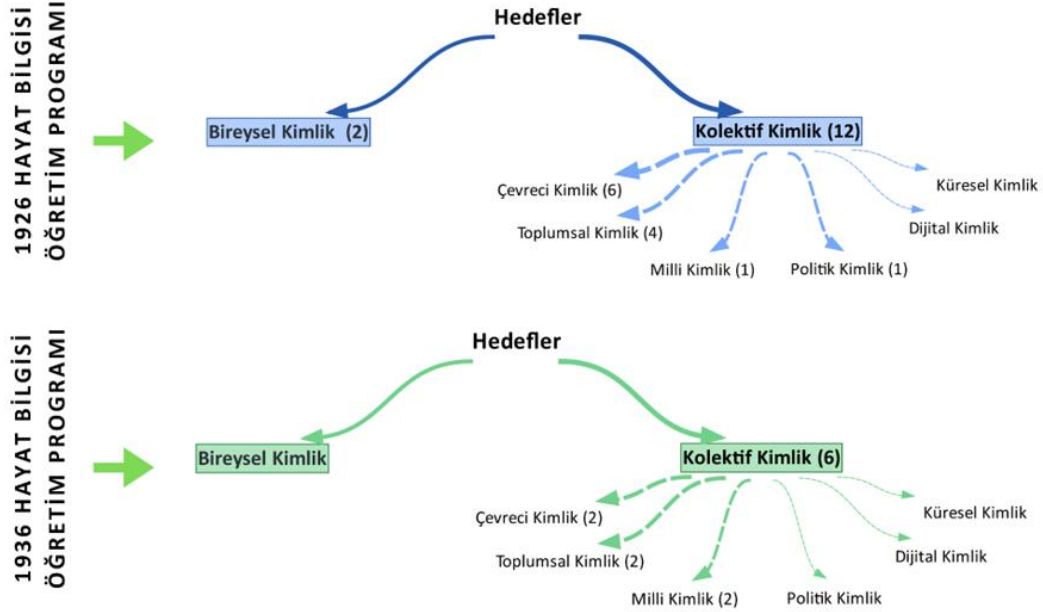
"Okulumuzun bahçesi, (evde, bahçede ve sokakta) sonbahar güneşi."

Öğretim programları içeriğinde yer verilen alıntılar neticesinde yurt ve millet sevgisi ile millî kimliğin, öz denetim ile bireysel kimliğin, konum ve mevsim bilgisi ile çevreci kimliğin ve vurgulandığı belirtilebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları hedefler bölümünde yer alan kimlik türleri Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları hedefler bölümünde kimlik inşası



1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları hedefler bölümü, bireysel ve kolektif kimlik kapsamında incelenerek kimlik türleri elde edilmiştir. İncelemeler doğrultusunda 1926 Öğretim Programı’nda bireysel kimliğin yer aldığı belirlenirken, 1936 Öğretim Programı’nın hedeflerinde bireysel kimliğe dair ifadenin yer almadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte 1926 Öğretim Programı hedeflerinde kolektif kimlik; çevreci (6), toplumsal (4), millî (1) ve politik (1) kimlik ile yer alırken, 1936 Öğretim Programı hedeflerinde çevreci (2), toplumsal (2) ve millî (2) kimlik türlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretim programlarının her ikisinde de küresel ve dijital kimlik çerçevesinde ifade bulunmazken, 1936 Öğretim Programı’nda politik kimlik türüne de vurgu yapılmadığı görülmüştür. 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları hedefler bölümünde yer alan bireysel ve kolektif kimliğe yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur:

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

“... gördüklerini ve bildiklerini bizzat şifahen, tahriren ve is vasıtasile doğru ve güzel ifadeye alıştırmak.”

“İçinde yaşadığı coğrafi muhitte tesadüf edilen en maruf taş, maden, nebat ve hayvanları tanıttırmak.”

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

“Çocuğun muhit ve yaşama şartlarını, coğrafya bakımından tetkik ettirmek.”

“Önemli tarihi vak’alara dikkatlerini çekmek...”

Bu çerçevede 1926 Öğretim Programı’nda yer verilen etkili iletişim becerisi ile bireysel, yaşadığı çevreyi tanıma ile çevreci kimliğin inşa edildiği söylenebilir. 1936 Öğretim Programı’nda ise yaşadığı çevreyi bilme ile çevreci, tarihi olayları bilme ile millî kimliğin inşa edilmek istendiği anlaşılmaktadır.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda “mukaddeme (program açıklaması)” başlığı yer alırken 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda böyle bir başlık yer almamaktadır. Bu kapsamda 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın program açıklaması, bireysel ve kolektif kimlik bağlamında incelenmiş ve Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı program açıklaması bölümünde kimlik inşası

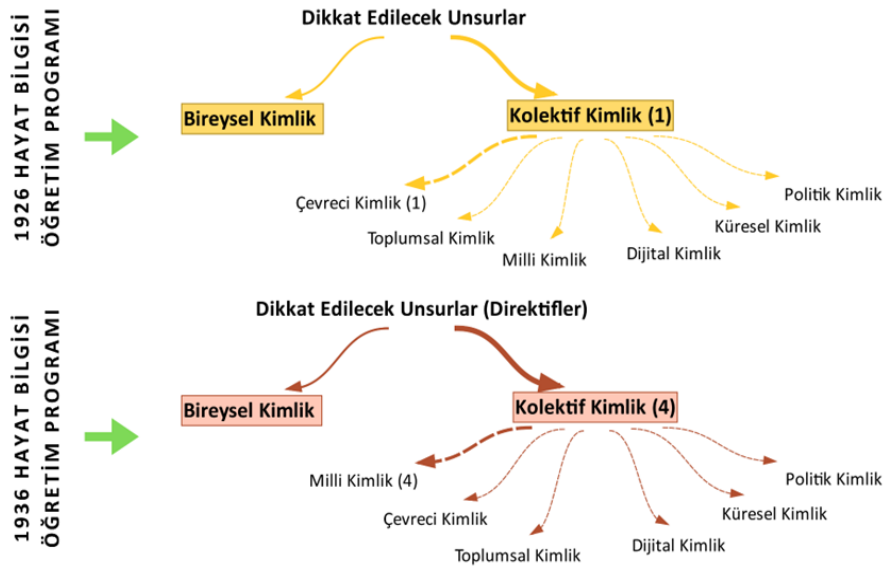


1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, program açıklamasında bireysel kimlik yer almazken kolektif kimlik (1) türlerinden yalnızca toplumsal (1) kimliğin bulunduğu belirlenmiştir. “İlmektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek süratle eyi vatandaşlar yetiştirmektir.” ifadesinde çevresine uyum sağlayan bireyler yetiştirme amacıyla toplumsal kimlik inşasının söz konusu olduğu söylenebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları “dikkat edilecek unsurlar” bölümünde yer alan kimlik türleri Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları dikkat edilecek unsurlar bölümünde kimlik inşası



1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları’nda bireysel kimliğe ilişkin ifadeler yer almazken, kolektif kimliğe ilişkin ifadeler 1926 Öğretim Programı’nda çevreci (1) kimlik, 1936 Öğretim Programı’nda ise millî (4) kimlik türünde yer almıştır. 1926 ve 1936 Öğretim Programları’nda dikkat edilecek unsurlar bölümünde yer alan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

“Herbir hadiseyi vukuu zamanında tetkik ettirmek lazımdır. Güneş tutulması, kuyruklu yıldız zuhuru, şimşek çakması, yağmur, kar ve (...).”

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

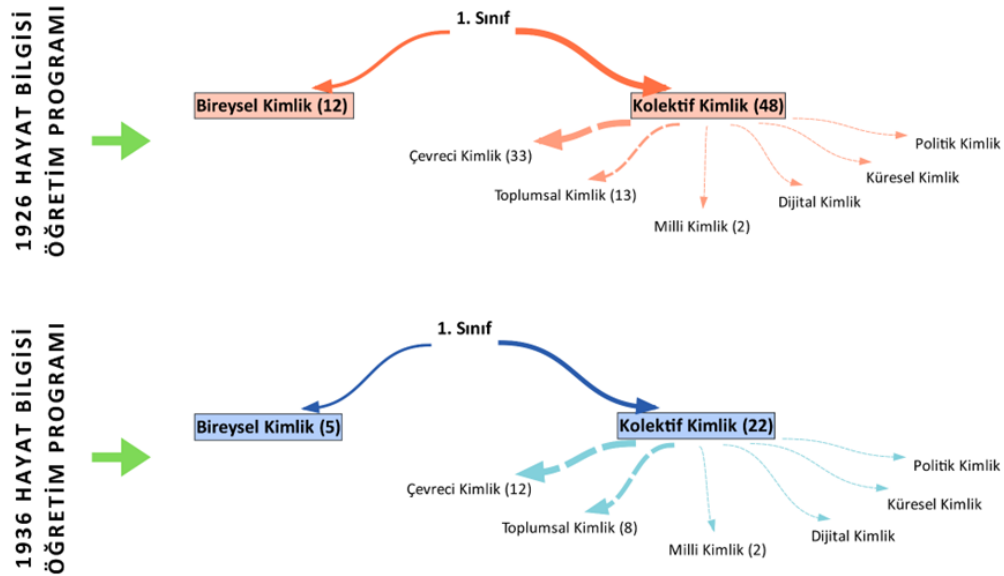
“Okulların açık bulunduğu zamana tesadüf eden millî bayramlar okulda ayrıca kutlanacaktır. (...).”

Öğretim programları içeriğinde yer verilen alıntılar kapsamında 1926 Öğretim Programı’nda doğa olaylarını bilme ile çevreci kimliğin, 1936 Öğretim Programı’nda ise millî bayram kutlamaları ile millî kimliğin inşa edildiği belirtilebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları birinci sınıf müfredatında yer alan kimlik türleri Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları birinci sınıf müfredatında kimlik inşası



Elde edilen veriler neticesinde 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları birinci sınıf müfredatlarında bireysel ve kolektif kimlik türlerine yer verildiği belirlenmiştir. 1926 Öğretim Programı birinci sınıf müfredatında, bireysel (12) ile kolektif (48) kimlik türlerinden çevreci (33), toplumsal (13) ve millî (2) kimlik türlerine yönelik içerik bulunmaktadır. Benzer bir şekilde 1936 Öğretim Programı’nda da bireysel (5) ve kolektif (22) kimlik türlerinden çevreci (12), toplumsal (8) ve millî (2) kimlik yer almaktadır. Ayrıca iki öğretim programının birinci sınıf müfredatı değerlendirildiğinde dijital, küresel ve politik kimliğe yönelik içeriğin bulunmadığı tespit edilmiştir. 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları birinci sınıf müfredatında yer alan bireysel ve kolektif kimliğe yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur:

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

“Vucudunuzun ve elbisemizin temizliği: eller, yüz, ense, kulaklar, saçlar, tırnaklar ve ayaklar.”

“Mektebin nizamına talebenin alıştırılması...”

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

“Okulumuzun bahçesini, dersane ve koridorlarını temiz tutmak, okul eşyalarına zarar vermemek (...).”

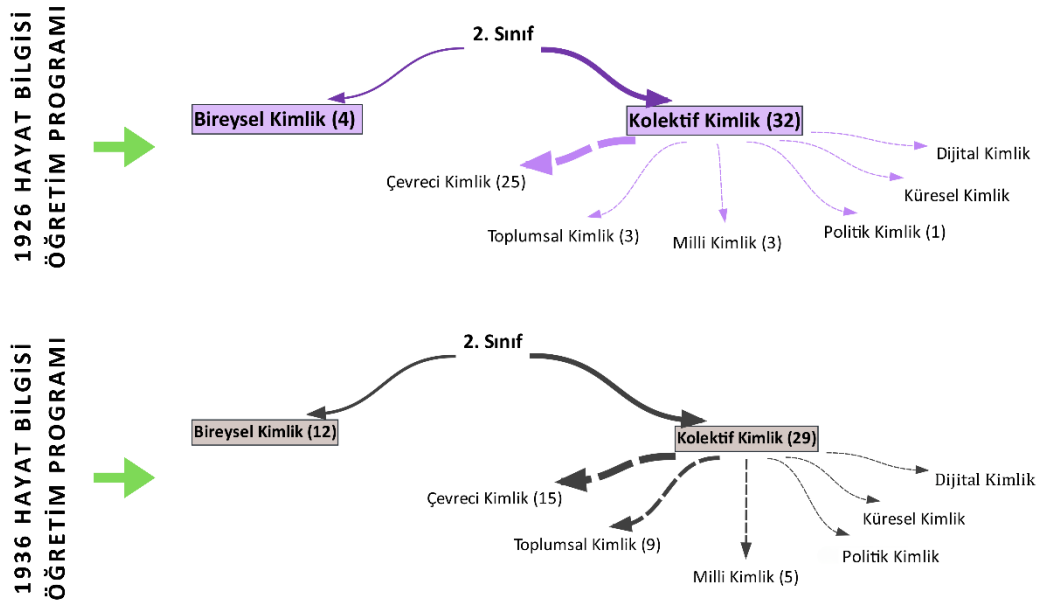
“Evimiz nerededir? Ailemiz, babamızın işi, evimizde hayat.”

Bu doğrultuda 1926 Öğretim Programı'nda yer alan sağlıklı yaşam becerileri ile bireysel, okul düzeni ile toplumsal kimlik inşasının, 1936 Öğretim Programı'nda ise kaynakları verimli kullanmak ile toplumsal, konum bilgisi ile çevreci kimliğin inşasının gerçekleştiği ifade edilebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları ikinci sınıf müfredatında yer alan kimlik türleri Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları ikinci sınıf müfredatında kimlik inşası



Şekil 10'da görüldüğü üzere 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının ikinci sınıf müfredatlarında bireysel ve kolektif kimlik türlerine ilişkin içeriğin yer aldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda 1926 Öğretim Programı'nın ikinci sınıf müfredatında; bireysel (4) ve kolektif (32) kimlik türlerinden çevreci (25), toplumsal (3), millî (3) ve politik (1) kimlik bulunmaktadır. 1936 Öğretim Programı ikinci sınıf müfredatında ise bireysel (12) ve kolektif (29) kimliklerden çevreci (15), toplumsal (9) ve millî (5) kimlik yer almaktadır. Bununla birlikte kolektif kimlik türleri içerisindeki küresel ve dijital kimliğin her iki programda ortak olarak bulunmadığı belirlenmiştir. 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları ikinci sınıf müfredatında yer alan bireysel ve kolektif kimliğe yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

"Bağlarda sonbahar: bağbozumu. Üzümden neler yaparız? [muhite göre]."

"Saat, saatin kaç olduğunu anlamak. Zamanın kıymeti, her işi vaktinde yapmak."

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

"Sonbaharda sokakların hâli."

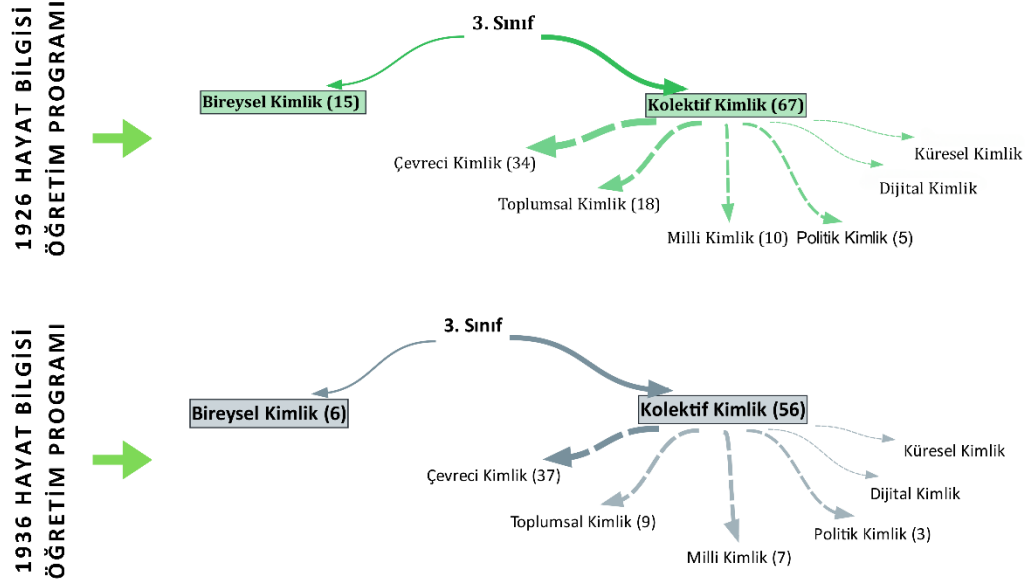
"Okulda ve sokakta bayram hazırlıkları."

Öğretim programları içeriğinde yer verilen alıntılar kapsamında 1926 Öğretim Programı'nda doğayı tanıma ile çevreci, öz denetim ile bireysel kimliğin, 1936 Öğretim Programı'nda ise doğayı tanıma ve bilme ile çevreci, bayram hazırlıkları ile millî kimliğin vurgulandığı belirtilebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları üçüncü sınıf müfredatında yer alan kimlik türleri Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları üçüncü sınıf müfredatında kimlik inşası



1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nın üçüncü sınıf müfredatları bireysel ve kolektif kimlik çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda 1926 Öğretim Programı üçüncü sınıf müfredatında bireysel (15) ile kolektif (67) kimlik içerisinde yer alan çevreci (34), toplumsal (18), millî (10) ve politik (5) kimlik türlerine dair ifadeler yer verildiği belirlenmiştir. 1936 Öğretim Programı ifadelerinde ise bireysel (6) ile kolektif (56) kimlik türlerinden çevreci (37), toplumsal (9), millî (7) ve politik (3) kimlik bulunmaktadır. Bununla birlikte 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nın üçüncü sınıf müfredatında küresel ve dijital kimlik türlerine yönelik ifadelerin yer almadığı belirlenmiştir. 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları üçüncü sınıf müfredatında yer alan bireysel ve kolektif kimliğe yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

"Hükümet teşkilatı: başlıca hükümet daireleri ve hükümet memurları: müdür, kaymakam, vali, hakim, belediye reisi ve belediye heyeti. Bunların vazifeleri."

"Beden temizliği, beden hıfzıssıhhası ve elbise hıfzıssıhhası."

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:

"Gezinti: Şehirde kurtuluş savaşı ile ilgili bina ve abideler."

"Ailemiz fertleri, ailemiz fertlerinin işleri."

Öğretim programları içeriğinde yer verilen alıntılar kapsamında 1926 Öğretim Programı'nda devlet teşkilatını tanıma ile politik, sağlıklı yaşam becerileri ile bireysel kimliğin, 1936 Öğretim Programı'nda tarihi mekanları bilme ile millî, aile bireylerinin sorumlulukları ile toplumsal kimliğin inşa edilmek istenildiği belirtilebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Atatürk dönemi hayat bilgisi dersi öğretim programlarında kimlik inşasının tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda; 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında bireysel ve kolektif kimliğin; hedefler ile birinci, ikinci ve üçüncü sınıf müfredatında yer aldığı, dersin içeriği ve program açıklaması başlığında yer almadığı tespit edilmiştir. 1926 Öğretim Programı'nda kolektif kimliğin dikkat edilecek hususlarda olduğu belirlenirken bireysel kimliğin

dikkat edilecek hususlarda, kolektif kimliğin program açıklamasında olmadığı görülmüştür. 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı bireysel ve kolektif kimlik kapsamında incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf müfredatında bireysel ve kolektif kimliğin bulunduğu tespit edilirken, dersin içeriği (izahı) ve dikkat edilecek unsurlar (direktifler) başlığında her iki kimlik türünün de yer almadığı belirlenmiştir. 1936 Öğretim Programı'nın hedefler bölümünde ise yalnızca kolektif kimliğin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen öğretim programlarının, yetiştirilmek istenilen bireylerde ağırlıklı olarak bulunması gereken niteliklere ve dönemin ihtiyacına göre şekillendiği söylenebilir. Nitekim Şahin (2009), 1926 Öğretim Programı'nın siyasi devrim sürecini tamamlamış devletin öğretim programı, 1936 Öğretim Programı'nın ise vatandaşlık ve Türk devrimine vurgu yapan öğretim programı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan Atatürk döneminde hazırlanan 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nın bireysel ve toplumsal değişime yönelik olarak hazırlandığı, içeriğinin bu çerçevede oluşturulduğu söylenebilir. 1926 Öğretim Programı'nda yer alan *"Sınıfımızda bayram hazırlıkları. Cumhuriyet devri, eski devir."* (Maarif Vekaleti, 1926) şeklindeki açıklamalar siyasi devrim sürecini tamamlamış bir devletin öğretim programını yansıtırken, 1936 Öğretim Programı'ndaki *"yurt ve millet severlik için temel vazifesini görececek olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygu ve şuurunu uyandırıp beslemek"* (Kültür Bakanlığı, 1936) şeklindeki açıklamalar vatandaşlık ve Türk devrimine vurgu yapan öğretim programının kanıtları olarak gösterilebilir.

1926 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın hedefler bölümü kimlik türleri kapsamında ele alındığında, öğretim programının hedeflerinde bireysel kimliğe ilişkin ifadenin bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretim programında kolektif kimliğe yönelik ifadeler yer verildiği ve kolektif kimlik türlerinden çevreci, toplumsal, millî ve politik kimliğin vurgulandığı, küresel ve dijital kimliğin ifade edilmediği belirlenmiştir. Bu bağlamda Ulubey (Tarihsiz), 1926 Öğretim Programı'nın önsözünde, yetiştirilecek vatandaşın cumhuriyet değerleriyle yoğrulmuş, çağdaş, bilinçli ve bilgili olması gerektiğinin söylendiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Akyürek Tay ve Baş (2017) 1926 Öğretim Programı'nın amaçlarının çocuğun kendisini ve sosyal çevresini tanımasını, gözlem yapmasını ve ahlaki açıdan uyumlu olmasını sağlamak olduğunu ve programın Atatürk devrimleri, vatandaşlık ve demokrasi gibi kavramları öğretmeyi amaçladığını vurgulamıştır. Bu açıdan 1926 Öğretim Programı'nın, hedefler bölümü kapsamında bireysel ve birçok kolektif kimlik türüne yer vermesi ile bireyin kimlik inşasının çeşitlenmesini mümkün kıldığı söylenebilir. 1936 Öğretim Programı'nın hedefler bölümünde ise bireysel kimliğin inşasına yönelik ifade bulunmazken, kolektif kimliğe dair ifadelerin yer aldığı belirlenmiş ve kolektif kimlik türlerinden çevreci, toplumsal ve millî kimliğin ifade edildiği, politik, küresel ve dijital kimliğin yer almadığı görülmüştür. Şimşek'e (2023) göre 1936 Öğretim Programı Atatürk devrimlerini ve cumhuriyet rejimlerini öğretmek ile önceki programlardan farklılaşmaktadır. Dolayısıyla 1936 Öğretim Programı'nın millî kimlik inşa etmeye çalıştığını söylemek mümkündür. 1936 Öğretim Programı'nın hedefleri arasında çocuğun çevresini coğrafi olarak incelenmesi ve doğal güzelliklerin keşfedilmesi bulunmaktadır (Kültür Bakanlığı, 1936). Belirtilen amaca ulaşılması hâlinde çocuğun çevreci kimlik inşasını gerçekleştirebileceği ifade edilebilir. Benzer şekilde 1936 Öğretim Programı'nın hedefler bölümünde ifade edilen *"Yurt ve millet severlik için temel vazifesini görececek olan yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygu ve şuurunu uyandırıp beslemek"* (Kültür Bakanlığı, 1936) ifadesiyle toplumsal ve millî kimlik inşa edilmek istendiği söylenebilir. Diğer taraftan öğretim programının hedefler bölümünde bireysel kimliğe ilişkin ifadenin yer almamasının yetiştirilmek istenen vatandaşların bireysel gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın açıklamalar bölümü kimlik türleri kapsamında değerlendirildiğinde, program açıklamalarında bireysel kimliğin yer almadığı, kolektif kimlik türlerinden yalnızca toplumsal kimliğe yönelik ifadenin yer aldığı tespit edilmiştir. 1926 Öğretim Programı'nın genelinde toplumsal kimlik değerlendirildiğinde ise bu kimliğin programın hedeflerinde ve birinci, ikinci, üçüncü sınıf müfredatlarında bulunduğu, dikkat

edilecek unsurlar bölümünde bulunmadığı görülmüştür. Ancak 1926 Öğretim Programı'nda bireysel ve birçok kolektif kimlik türünün yer almaması, programın kimlik inşası için tutarlılık sağlamadığını göstermektedir. Diğer taraftan, 1936 Öğretim Programı'nda program açıklamasına yönelik bir başlık mevcut olmadığı için incelemeye tabi tutulmamıştır.

1926 Öğretim Programı'nın dikkat edilecek unsurlar bölümü kimlik türleri çerçevesinde incelendiğinde, kolektif kimliklerden çevreci kimliğe yönelik ifadenin yer aldığı tespit edilirken, bireysel, toplumsal, millî, dijital, küresel ve politik kimlik türlerinde ifadeye rastlanılmamıştır. Bu kapsamda dikkat edilecek unsurlar ile gerçekleştirilmek istenen çevreci kimlik inşasının programın çevreye yönelik hedefleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Nitekim 1926 Öğretim Programı'nda doğayı tanımaya yönelik ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Böylelikle öğrencilere doğayı tanıma becerisi ile çevreci kimlik kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Ancak programın hedefleri ve açıklamaları kapsamında bahsedilen bireysel ve diğer kolektif kimlik türlerine dikkat edilecek unsurlar bölümünde değinilmemiş olması, 1926 Öğretim Programı'nın kimlik türleri açısından bütünlük taşımadığına işaret edebilir. 1936 Öğretim Programı'nın dikkat edilecek unsurlarında ise kolektif kimlik türlerinden millî kimliğe yönelik ifadelerin bulunduğu belirlenirken, bireysel ve diğer kolektif kimliklerden çevreci, toplumsal, dijital, küresel ve politik kimlik türlerinde ifadelerin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda 1936 Öğretim Programı içeriğinde, kolektif kimlik türlerinden millî kimliğin bulunması programın millî hedefleri yansıttığını ancak çevreci ve toplumsal kimlik türlerinin yer almaması ise program hedeflerinden bağımsızlaştığını göstermektedir. Türe (Tarihsiz) 1936 Öğretim Programı'nın öğrencilere tarih, coğrafya, çevre ve millî duyguları öğretmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu bakımdan 1936 Öğretim Programı'nın dikkat edilecek unsurlar bölümünde belirtilen millî konuların öğrencilere öğretilmesi ile millî kimlik inşasının gerçekleştirilmeye çalışıldığı ancak toplumsal ve çevreye yönelik hedeflerin yeterince sağlanamadığı ifade edilebilir.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın birinci sınıf müfredatı kimlik türleri kapsamında değerlendirildiğinde, bireysel ve kolektif kimliğe dair ifadelerin bulunduğu görülmüştür. Birinci sınıf müfredatı kolektif kimlik türleri çerçevesinde incelendiğinde ise çevreci, toplumsal ve millî kimliğin inşasına yönelik ifadelerin bulunduğu, dijital, küresel ve politik kimliğe yönelik ifadenin bulunmadığı tespit edilmiştir. 1926 Öğretim Programı'nın birinci sınıf müfredat içeriğinde çevreci, toplumsal ve millî kimlik türlerinin yer alması ile program hedeflerinin bir kısmının yansıtıldığı söylenebilir. Ancak 1926 Öğretim Programı'nın hedeflerinde bulunan politik kimlik türünün birinci sınıf müfredatında ele alınmamış olması öğretim programının tam olarak yansıtılmadığını gösterebilir. Ayrıca 1926 Öğretim Programı birinci sınıf müfredatının, program içeriğindeki dikkat edilecek unsurlar bölümünde yalnızca çevreci kimliğe yönelik ifadeler ile paralellik gösterdiği görülmüştür. 1936 Öğretim Programı'nın birinci sınıf müfredatı incelendiğinde ise bireysel ve kolektif kimliğin inşa edilmeye çalışıldığı, kolektif kimlik türlerinden çevreci, toplumsal ve millî kimlik türlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmış, dijital, küresel ve politik kimliğe yönelik ifadelerle yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu çerçevede 1936 Öğretim Programı'nın hedefleri kapsamında belirtilen kimlik türleri ile birinci sınıf müfredatında yer alan kimlik türlerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Bir başka ifade ile 1936 Öğretim Programı'nın birinci sınıf müfredatı, öğretim programının hedeflerini yansıtmaktadır.

1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın ikinci sınıf müfredatı kimlik türleri kapsamında değerlendirildiğinde bireysel ve kolektif kimlik ile ilgili konuların yer aldığı tespit edilmiştir. Fakat kolektif kimlik türlerinden dijital ve küresel kimlik için herhangi bir ifadenin müfredatta bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda ikinci sınıf müfredatında da çevreci, toplumsal ve millî kimliğin önemini koruduğu söylenebilir. Ayrıca, 1926 Öğretim Programı'nın ikinci sınıf müfredatında politik kimlik türüne yer verilmesi, onu birinci sınıf müfredatından farklılaştırmakta ve program hedeflerine uygun içeriğin oluşturulduğunu göstermektedir. 1936 Öğretim Programı'nın ikinci sınıf müfredatı incelendiğinde ise bireysel ve kolektif kimliğin yer aldığı ve kolektif kimlik türlerinden çevreci, toplumsal ve millî kimliğin bulunduğu belirlenirken,

politik, küresel ve dijital kimlik türlerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda birinci sınıf müfredatında yer verilen çevreci, toplumsal ve millî kimlik, ikinci sınıf müfredatında da önemle yer bulmaktadır.

1926 Öğretim Programı'nın üçüncü sınıf müfredatı kimlik türleri kapsamında incelendiğinde, bireysel ve kolektif kimliğin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca üçüncü sınıf müfredatı kapsamında kolektif kimlik türlerinden çevreci, toplumsal, millî ve politik kimliğin yer aldığı, küresel ve dijital kimlik ile ilgili ifadeler yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kimlik türleri kapsamında 1926 Öğretim Programı içeriğindeki üçüncü sınıf müfredatının, birinci sınıf müfredatından farklılaştığı ancak ikinci sınıf müfredatı ve program hedefleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. 1936 Öğretim Programı'nın üçüncü sınıf müfredatı kimlik çerçevesinde değerlendirildiğinde bireysel ve kolektif kimliğin inşa edildiği görülmektedir. Ayrıca programda kolektif kimlik kapsamında çevreci, toplumsal, millî ve politik kimliğin bulunduğu, küresel ile dijital kimlik türünün bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla 1936 Öğretim Programı'nın üçüncü sınıf müfredatının hedefler, dikkat edilmesi gereken unsurlar, birinci ve ikinci sınıf müfredatları açısından benzer olmadığı söylenebilir.

1926 ve 1936 Öğretim Programları, kimlik inşası bağlamında değerlendirildiğinde çevreci kimliğin program genelinde yoğun olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türe (Tarihsiz) hayat bilgisi dersi öğretiminin 1936 Öğretim Programı'nda yakın çevreyi tanıma, çevre şartlarını önemseme ve öğretimi gerçeğe dayandırma kapsamında ele alınmasının istendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nda çevreye dair konu ve kavramlara yer verilmesi, öğretimin çevreye yönelik olarak düzenlenmesi ve çevrenin korunmasına ilişkin içeriklerin bulunması, yetişecek neslin çevreci kimliğe sahip olması yönünde yapılan bir göstergedir.

Hayat bilgisi dersi 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nda çevreci kimlikten sonra en çok vurgulanan kimliğin toplumsal kimlik olduğu tespit edilmiştir. Nitekim hayat bilgisi dersinin amaçları arasında öğrencinin fiziksel ve toplumsal çevreye uyumunu sağlamak yer almaktadır (Binbaşıoğlu, 2003). Dolayısıyla 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nın toplumsal konulara ilişkin içerikleriyle hayat bilgisi dersinin amaçlarını yansıttığı söylenebilir. Bu amaçlar 1926 Öğretim Programı'nda *“umumun rahat ve huzuru için herkesin mektepte ve haremde yapması ve yapmaması icap eden haller ve hareketler”* (Kültür Bakanlığı, 1926) şeklindeki ifade ve 1936 Öğretim Programı'nda *“okulumuzun bahçesini, dersane ve koridorlarını temiz tutmak, okul eşyalarına zarar vermemek...”* (Kültür Bakanlığı, 1936) şeklindeki ifadeler ile gösterilebilir.

Kimlik kapsamında 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'nın geneline bakıldığında, çevreci ve toplumsal kimlik türlerinin ardından millî kimliğin vurgulandığı görülmektedir. Bu doğrultuda Aşkan (2022), toplu öğretimi esas alan 1926 Öğretim Programı'nın bireyin kendisini, yaşadığı toplumu, ülkesini ve dünyayı tanımasını amaçlandığını, 1936 Öğretim Programı'nın ise Cumhuriyetin getirdiği yenilikler ile millî konuları öğretmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Bu kapsamda 1926 Öğretim Programı'nda *“23 Nisan bayramı ve çocuk haftası... 23 Nisan bayramının kıymet ve ehemmiyeti”* (Maarif Vekaleti, 1926) şeklindeki ve 1936 Öğretim Programı'nda *“Sınıfta, okulda ve dışarda bayram hazırlıkları, donanma ve şenlik duyuları”* (Kültür Bakanlığı, 1936) şeklindeki ifadelerin çocuğun ülkesini tanımasına, sahip olduğu millî değerleri bilmesine ve bu değerleri korumasına yönelik olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, millî unsurların bireylere öğretilmesi ve bu unsurların yaşatılması için oluşturulan içerikle millî kimlik inşa edilmek istendiği belirtilebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları, kimlik inşası bağlamında değerlendirildiğinde politik kimliğin program genelinde diğer kimliklere göre daha az ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Programlarda politik kimlik türüne 1926 Öğretim Programı'nın hedeflerinde ve ikinci sınıf ile üçüncü sınıf müfredatında, 1936 Öğretim Programı'nın ise yalnızca üçüncü sınıf müfredatında rastlanmıştır. 1926 Öğretim Programı'nın program açıklamasında,

dikkat edilecek unsurlar bölümünde ve birinci sınıf müfredatında politik kimliğe ilişkin içerik bulunmazken, 1936 Öğretim Programı'nın hedeflerinde, dikkat edilecek unsurlar bölümünde, birinci ve ikinci sınıf müfredatlarında politik kimliğe yönelik bir içeriğin bulunmadığı belirlenmiştir. Pamuk ve Pamuk'a (2016) göre öğrencilerin politik beceriler kazanmasında okul ve sınıflarda gerçekleştirilen faaliyetlere katılımının sağlanması gerekmektedir ve bu amaçla demokratik vatandaşlık eğitiminde göre düzenlenen ortamlarda bireylerin sahip oldukları çeşitli haklar, politik olgular ve süreçler hakkında bilgi verilebilir. Böylelikle 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nın belirli bölümlerinde gerçekleştirilmeyen politik kimliklerin, öğrencilere kazandırılmak istenen politik becerilerde yetersiz kalabileceği söylenebilir. Ayrıca iyi vatandaşlığın temellerinden olan hak ve sorumluluklarını bilme ile hak ve görevlerini yerine getirme yükümlülüğünün programların bazı bölümlerinde kısmen göz ardı edildiği ifade edilebilir.

1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, programlarda kolektif kimlik türleri arasından küresel kimliğe yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Küresel kimlik, bireyin ulustan ziyade dünyaya karşı aidiyet hissetmesi ya da bireyin ulusal kimliğe dair hislerini ve düşüncelerini dünyaya yansıtmasıdır (Çetin Köroğlu ve Elban, 2020). Ancak 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nın çıkarılmasında ve geliştirilmesinde etkisinin olduğu ifade edilebilecek eğitimi geliştirme hedefindeki İlk Maarif Vekaletinin programında, eğitimin millî özellik taşıması gerektiği üzerinde durulmuştur (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). Dolayısıyla millî özellik taşıması beklenen 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nın ait olduğu ulusun tarihi, sosyal, politik, dini değerlerini yansıtmaları beklenmektedir. Öğretim programlarının içeriğinde küresel kimliğe yönelik ifadeye rastlanmasının sebebi öğretim programların millî niteliğe sahip olacak şekilde hazırlanmış olması olabilir. 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nda yer verilmeyen diğer bir kolektif kimlik türü ise dijital kimliktir. Dijital kimliğe yer verilmesinin sebepleri arasında, pek çok deneyim ve yeniliğin ardından gelişen dijitalleşmenin medya temelli boyutunun 1970'lerde gelişip 1990'larda genişleyerek farklı boyutlara ulaşmış olması bulunabilir (Thompson, 1995, Akt. Dilmien, 2007). Bu açıdan dijital kimliğin 1926 ve 1936 Öğretim Programları'nda yer almamasında, dijitalleşmenin programların çıkarıldığı dönemlerde tam olarak gelişmemesi, geniş kitlelere ulaşmamış olması ve henüz belirli niteliğe sahip dijital kimlik tanımının bulunmaması olabilir.

Atatürk dönemi öğretim programlarının incelendiği araştırmada 1926 ve 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretim programlarında çevreci, toplumsal ve millî kimliğin ön plana çıktığı, politik kimliğe daha az yer verildiği, küresel kimlik ile dijital kimliğe ise değinilmediği görülmüştür. Öğretim programlarında çevreci, toplumsal ve millî kimliğin vurgulanmasında eğitimin "Cumhuriyet Terbiyesi" adı altında gerçekleştirilmesinin; cumhuriyetin ilke ve değerleriyle donanık vatandaşların yetiştirilmesinin, cumhuriyet yönetiminin yerleşmesi ve yaşaması için iyi eğitilmiş ve bilinçli bir topluma ihtiyaç duyulmasının (Ata, 2015; Kapluhan, 2013; Kara ve diğerleri, 2023) etkilerinden bahsedilebilir. Bu hedefler doğrultusunda kimliklerin şekillendiği söylenebilir. Ayrıca, politik kimliğin diğer kimliklere göre daha az vurgulanması öğretim programlarının 1923-1945 yılları arasında, yani tek parti döneminde hazırlanmış olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra program analizi sonucunda dijital ve küresel kimliğe dair içeriğe rastlanmaması, dönemin koşulları gereği dijital ve küreselleşmenin yaygınlaşmamasından kaynaklanıyor olabilir.

4.1. Öneriler

1) Çalışmanın amacı, Atatürk dönemi hayat bilgisi öğretim programlarında inşa edilmek istenen vatandaş kimliklerini incelemektir. Benzer şekilde dönemdeki ders kitapları incelenebilir.

2) Çalışmada, Atatürk dönemi hayat bilgisi öğretim programlarında inşa edilmek istenen vatandaş kimliklerinde çevreci, toplumsal ve millî kimliklerin vurgulandığı belirlenmiştir. Bu çerçevede, öğretim programı hazırlayıcıları bu durumu dikkate alabilir.

3) Çalışma Atatürk döneminde çıkarılan hayat bilgisi dersi öğretim programları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer amaçla diğer hayat bilgisi dersi öğretim programları değerlendirilebilir.

4) Çalışmada Atatürk dönemindeki hayat bilgisi öğretim programlarında çağın koşulları gereği küresel ve dijital kimliklere değinilmediği belirlenmiştir. Bu bağlamda programda değinilmeyen kimlikler gelecek programlarda yer alabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul izni alınması gerekmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akyürek Tay, B. ve Baş, M. (2017). Cumhuriyetten günümüze hayat bilgisi öğretim programlarına karşılaştırmalı bir bakış B. Tay (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.45-70). Pegem.
- Aşkan, A. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında beceriler, değerler ve kavramlar*. (Yayın No. 753082) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aşkar, Ş. (2024). *Türkiye'deki Suriyeli gençlerin kimliklenme süreçleri ve aidiyet algıları üzerine nitel bir çalışma*. (Yayın No. 31266336) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Ata, B. (2015). Sosyal bilgilerde Atatürkçülük konularının eğitimi ve öğretmenin rolü. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.292-306). Pegem.
- Aydın, Y. E. (2019). *Tarih öğretmenlerinin kimlik ve aidiyet kavramlarına ilişkin görüşleri*. (Yayın No. 568051) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babacan, H. (Ed.). (2017). *Türk inkılabı tarihi*. Ekrem Matbaa.
- Bakan, U. (2019). Sosyal Medya'da kimliklerin sunumu: Facebook kullanıcıları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Intermedia International E-Journal*, 6(11), 83-99. <https://doi.org/10.21645/intermedia.2019.61>
- Bilgin, N. (2023). *Kimlik inşası*. İmge.
- Bilgin, N. (1995). *Kollektif kimlik*. Sistem.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Nobel.
- Bozkurt, B. (2020). "Cumhuriyet Türkiye'sinin eğitim sisteminin inşası sürecinde Heyet-i İlmiye toplantıları". *Belgi Dergisi*, 19, 1748-1765. <https://doi.org/10.33431/belgi.651389>.
- Bozkurt, G. (1993). *Türk kimliği: Kültür tarihinin kaynakları*. Kültür Bakanlığı.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(1), 1-47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University.
- Çakmaklı, E. (2022). Asimilasyon ve çokkültürlülük sarmalında Amerikan kimliği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 123-144. <https://doi.org/10.30794/pausbed.961071>.
- Çat, A. K. ve Aydın, B. (2023). Sosyal medyada dijital kimlik inşası: Instagram kullanıcılarının biyografi yazılarının cinsiyet ve kuşak kategorisine göre içerik analizi. *Academic Knowledge*, 6(2), 219-233.
- Çetin Köroğlu, Z., & Elban, M. (2020). National and global identity perspectives of textbooks: Towards a sense of global identity. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(5), 55-65.
- Çoban, E. (2023). Investigation of primary school third grade life science course curriculum outcomes and textbooks in terms of identity construction. *International Journal of Life Science and Social Studies Education (IJLSSSE)*, 1(1), 41-67. <https://doi.org/10.29329/ijlssse.2023.1074.02>
- Çoban, E. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kimlik inşa etme durumları ve ders kitaplarında kimlikler*. (Yayın No. 886592) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dilmen, N. E. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12), 113-122.
- Doğu, B., & Kuş, Z. (2022). Identity construction in social studies curriculums from 1968 to the present. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 6(2), 462-493.

- Erbaş, S. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimi lisans öğrencilerinin millî kimlik algılarının incelenmesi*. (Yayın No. 527180) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Emecen, A. ve Kadioğlu A. H. (2023). Cumhuriyet dönemi 1924-1926 tarihli ilkokul programlarına John Dewey'nin etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 9(35), 576-607. <https://doi.org/10.29228/kesit.68382>
- Emen, M. (2013). *Kimlik kavramı üzerine*. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Academia.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. A. (1999). Self categorization, commitment to the group and group self esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Forster, N. (1994) *The analysis of company documentation*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Sage.
- Girgin, Ü. H. (2018). Gelenekten postmoderne kimlik inşa süreci ve yeni medya: Facebook örneği. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 202-230.
- Güven, S. (2023). *Sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde kimlik inşasına ilişkin rolü*. (Yayın No. 836873) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000028
- Hardy, S. A., Nadal, A. R. C., & Schwartz, S. J. (2017). The integration of personal identity, religious identity, and moral identity in emerging adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 17(2), 96-107. <https://doi.org/10.1080/15283488.2017.1305905>
- Jenkins, R. (2016). *Bir kavramın anatomisi sosyal kimlik* (G. Bostancı, Çev.). Everest.
- Kara, İ., Tokmak, A. ve Öztürk, M. B. (2023). Cumhuriyet dönemi millî eğitim şuralarının vatandaşlık eğitimi politikaları bağlamında incelenmesi (1921-2021). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 92-121. https://doi.org/10.33171/dtcfjournal_29.10.2023.5
- Karagözoglu, G. (1985). Atatürk'ün eğitim savaşı, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 11, 193-213.
- Karakılıç, C. ve Müjdecı, M. (2014). Yurttaşlık bilgisi kitaplarında kimlik ve vatandaşlık (1950-1960). *Tarihin Peşinde -Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 173-198.
- Katsarska, M. (2007). National identity in textbooks and marginalizing practices: A case study from Bulgaria. *Internationale Schulbuchforschung*, 29(3), 307-322.
- Kapluhan, E. (2013). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (26), 172-194.
- Kavut, S. (2020). Kimliğin dönüşümü: Dijital kimlikler. *Selçuk İletişim*, 13(2), 987-1008. <https://doi.org/10.18094/josc.691445>
- Kaya, S. (2021). *Sosyal medya kullanan gençlerin kimliklerinin yeniden üretimi: Dijital kimliğin inşası*. (Yayın No. 679848) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, S. ve Tok, N. (2013). Çevrecilikte yeni bir kimlik: Ekolojizm. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(2), 223-250.
- Kurtdaş, E. M. ve Ulukaya Öteleş, Ü. (2021). Ulusal ve küresel kimlik bağlamında sosyal bilgiler eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1115-1168. <https://doi.org/10.17679/inuefd.941160>
- Kuş, Z. (2020). *Türkiye'de ve Dünya'da vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı*. Devlet Basımevi.

- Maarif Vekâleti (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. Millî Matbaa.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Matsumoto, D. E. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University.
- MacKinnon, N. J., & Heise, D. R. (2010). *Self, identity, and social institutions*. Palgrave Macmillan.
- Mert, H., & Kuş, Z. (2023). "Turkish children's construction of identities through illustration in life sciences textbooks", *Bulletin of Education and Research*, 45(2) 43-66.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Ocak, İ. ve Olur, B. (2019). Bilimsel araştırma süreci: Giriş. G. Ocak (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 2-61). Pegem.
- Okur, M. (2005). Türkiye’de millî ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları (1920-1928). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 4(11), 93-109.
- Ozan, H. (2020). *Meşrutiyetten Cumhuriyete vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşası*. (Yayın No. 644651) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, A. (2014). Heyet-i İlmiye toplantıları ve millî eğitim şuralarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(29), 129-156. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.219848>
- Özden, M. ve Erbay, E. R. (2018). Küresel vatandaşlık: belirsizlik mi, fırsat mı? *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(4), 76-81.
- Özdil, M. (2017). Kolektif ve bireysel kimlikler bağlamında sosyal bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 383-400.
- Özunal, S. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayın No. 395060) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem.
- Pamuk, A. (2019). *Kimlik ve tarih*. Yeni İnsan.
- Pamuk, İ. ve Pamuk, A. (2016). Almanya’da sachunterricht ve Türkiye’de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2). <https://doi.org/10.30703/cije.321398>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Pegem.
- Peek, L. (2005). Becoming Muslim: The development of a religious identity. *Sociology of Religion*, 66(3), 215-242.
- Pries, L. (2013). Ambiguities of global and transnational collective identities. *Global Networks- A Journal of Transnational Affairs*, 13(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2012.00368.x>
- Reyhanoğulları, M. (2022). *Çokkültürlü toplumlarda politik kimliğin inşası üzerine bir analiz: Samandağ örneği*. (Yayın No.768127) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Saygın, E. Z. (2022). Atatürk dönemi göç ve iskân politikaları. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 9(20), 1-18.
- Scott, J. (2014). *A dictionary of sociology*. Oxford University.
- Smith, A. D. (1994). *Millî kimlik* (B. S. Şener, Çev.). İletişim.

- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şimşek, S. (2002). Günümüzün kimlik sorunu ve bu sorunun yaşandığı temel çatışma eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 29-39.
- Şimşek, S. (2023). Geçmişten günümüze hayat bilgisi öğretimi (Ed. S. Şimşek). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss.1-30). Anı.
- Sun, PP, Wang, Y. Lv., & Li, Z. (2022) Novice Chinese as a foreign language teachers’ identity construction in primary schools in New Zealand from positioning and affordance perspectives. *Front Psychol.* 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.979803>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi (B. Tay, Ed.). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 1-39). Pegem.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 ilköğretim Müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26, 55-98.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin.
- Türe, F. (Tarihsiz). 1936 ilköğretim programı (hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet’in ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (ss.80-100). Yargı.
- Türe, F. (Tarihsiz). 1924-1926 ilköğretimler (müfredat) programları. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet’in ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (ss.25-31). Yargı.
- Ünar, Ş. (2020). Atatürk Dönemi’nde Türk arkeolojisi. *Anasay*, (11), 129-148. <https://doi.org/10.33404/anasay.649449>
- Yazıcı, F. (2016). Kimlik tutumları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 41-54. <https://doi.org/10.30703/cije.321414>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Eylem ÇOBAN
eylemcoban@gantep.edu.tr

Prof. Dr. Bayram TAY
bayramtay@ahievran.edu.tr

PhD Student Anıl Gülcan DENİZ BUDAK
anilgulcandenizbudak@gmail.com

Readers' Reaction in the Context of Map Literacy: An Example of "Getting Lost on the Map"

Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran University, ORCID ID:0000-0001-8719-4167
Meryem CENGİZ, Kırşehir Ahi Evran University, ORCID ID:0000-0002-8615-9017

Abstract

In this study, it was aimed to examine the reader reaction of pre-service social studies teachers about the book "Getting Lost on the Map". It is designed according to the case study pattern of qualitative research methods. In the course of the research, the sampling method known as criterion sampling was utilized. The study group of the research consists of 32 people who are pre-service social studies teachers studying at Kırşehir Ahi Evran University for the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form, one of the qualitative data collection techniques, was used. Content analysis, one of the qualitative data analysis types, was used in the research. As a result of the research, it was found that most of the social studies teacher candidates stated that literary products should be used as supporting materials in social studies teaching. In the reader's reaction to the book "Getting Lost on the Map", almost all of the participants found the book positive and stated that this book is full of adventure, it is positive because it creates curiosity in students, excites them and is educational. In the research, it was examined which of the skills included in the social studies curriculum would contribute to the acquisition of the book, and mainly research and map literacy skills emerged.

Keywords: Map literacy, geography education, social studies education, reader response, Vladimir Tumanov, Getting Lost on the Map



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 420-440
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1581043

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
07.11.2024

[Accepted](#)
17.03.2025

Suggested Citation

Öztürk Demirbaş, Ç. & Cengiz, M. (2025). Readers' Reaction in the Context of Maps Literacy: An Example of "GettingLost on the Map", *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 420-440. DOI: 10.17679/inuefd.1581043

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The act of reading is an integral component of the comprehension dimension of language, serving as a formidable instrument for the acquisition of knowledge (Sallabaş, 2008). The reaction that a person develops against reading is relative since it occurs when the reader interprets the world based on his experiences (Demeny, 2012). The reactions of students at different grade levels to the children's literature product taught to develop concepts, skills and values in the context of their own lessons offer important clues to their teachers about whether the texts read provide the targeted gains. Based on the results obtained from the research conducted, the use of literary works in social studies teaching has a positive impact on students in terms of learning. In addition, the current social studies curriculum emphasizes the use of literary products (Ministry of National Education [MEB] (2018). It is mentioned that literary texts such as fairytales, epics, legends, and poetry should be used in the program, and students should be encouraged to read stories, historical novels, and anecdotes that will make them love the subjects.

Purpose

In this study, it was aimed to examine the reader reaction of pre-service social studies teachers about the book "Getting Lost on the Map". In light of the relevant literature, the fact that no study is considered in terms of the relationship between social information and teacher candidates' reader reactions in the context of map literacy makes the study original.

Method

The present study was designed according to one of the qualitative research methods, namely action research. Action research is the study of improving the quality of actions taking place in a social context (Büyüköztürk et al., 2012, p.253). Action research is the research that reveals various social studies that cause social changes. It is a pattern that is also used to increase the quality in education (Whitehead and McNiff, 2006).

Findings

In this section, the results of the study aimed at determining the reader's reaction to the book "Getting Lost on the Map" (Özbaşı, 2020), which is one of the most widely read children's books in Turkey, are discussed. Most of the social studies teacher candidates stated that literary products should be used as supporting materials in social studies teaching. As a justification for its use, they stated that literary products are fun, help in situations where text books are insufficient, and have remarkable features. To mention the reader's reactions to the book *Getting Lost on the Map*, almost all of the participants found the book positive and stated that this book is full of adventure, it is positive because it creates curiosity in students, excites them and is educational. Prospective teachers were asked if they would read the book "Getting Lost on the Map" to their students, and they emphasized that almost all of them would read it, that the book teaches while having fun, and that it should be read in terms of map knowledge. Prospective teachers are in favor of having the book taught in the seventh grade and sixth grade for reasons such as that it is appropriate for their level as a class room level and requires preliminary knowledge about the map. In this study, values were considered according to the social studies curriculum and the values of respect, solidarity, responsibility and love came to the fore the most.

Discussion & Conclusion

Doğan (2019) concluded in his study that students have a better understanding of the achievements in story-supported teaching, establish a relationship between stories and their own lives and decipher them better. Sidekli and others (2013) to increase student

achievement in studies has reached the conclusion that the use of story in social studies. Avcı and Yüksel (2013) stated that story-based teaching is motivating, students like it and supports learning. In their study, Many and Wiseman (1992) found that reading is considered as an aesthetic experience as a result of interactive reading studies with students in the third grade. In the Lee (2013) study, it was concluded that reading response increases students' motivation to read. Çevik and Müldür (2019) found that in their studies of reader reactions about children's books, students form a personal connection with the book they are reading. Kanık Uysal and Ateş (2020) examined the work of Küçük Kara Pisces in terms of reader reaction in their study. Schwartz (1992) examined the values mentioned in the book according to the value classification. The values of self-direction, arousal and benevolence came to the fore in their studies.

Harita Okuryazarlığı Bağlamında Okur Tepkisi: “Haritada Kaybolmak” Örneği

Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ORCID ID:0000-0001-8719-4167
Meryem CENGİZ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8615-9017

Öz

Çağımız koşulları, bilgiyi araştıran, değişimlere uyum sağlamış, yeni bilgileri elde eden bireylerin yetişmesini gerektirmektedir. Sosyal bilgiler içeriği gereği bunu sağlamaya elverişli bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kalıcı öğrenme sağlamak için çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bunlardan biri de edebî ürünlerdir. Bu çalışmada “Haritada Kaybolmak” kitabıyla ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okurtepkisini incelemek hedeflenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmada örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yapılmıştır. Araştırmamanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayı olan 32 kişi oluşturmaktadır. Nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri analiz türlerinden içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunun sosyal bilgiler öğretiminde dersi destekleyici materyal olarak edebî ürün kullanılması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. “Haritada Kaybolmak” kitabına ilişkin okuyucuların tamamına yakını kitabı olumlu bulmuşlardır. Bu kitabın macera dolu olduğunu, öğrencilerde merak oluşturmaya, onları heyecanlandırması ve eğitici olması nedeniyle olumlu olduğu şeklindedir. Araştırmada kitabın sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden hangisinin kazanılmasında katkısı olacağı incelenmiş ve ağırlıklı olarak araştırma ve harita okuryazarlığı becerisi ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları kitabın sınıf düzeyi olarak seviyelerine uygun olması ve harita ile ilgili ön bilgi gerektirdiği gibi nedenlerden dolayı yedinci sınıf ve altıncı sınıfta okutulmasından yanadır. Öğretmen adaylarının etkinlikle birlikte kendilerini kitapta gerçekleşen olayı yaşıyor gibi hissettikleri, kendilerini kitaptaki yer ve zamanda hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Harita okuryazarlığı, coğrafya eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, okur tepkisi, Vladimir Tumanov, Haritada Kaybolmak



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 420-440
DOI
10.17679/inuefd.1581043

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.11.2024

Kabul Tarihi
17.03.2025

Önerilen Atıf

Öztürk Demirbaş, Ç. ve Cengiz, M. (2025). Harita Okuryazarlığı Bağlamında Okur Tepkisi “Haritada Kaybolmak” Örneği. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 420-440. DOI: 10.17679/inuefd.1581043

1. Giriş

Duygu ve düşüncelerimizi başkalarına aktarmanın yolu olan dil, bilginin paylaşımı, çoğaltılması ve eleştirilmesi için de başat rol üstlenir. Öğrenme için birey dilin hem anlama hem de anlatma boyutlarını kullanmak zorundadır. Okuma dilin anlama boyutu kapsamında bulunur ve öğrenmenin en güçlü araçlarından biridir (Sallabaş, 2008). Kişinin okumaya karşı geliştirdiği tepki okurun deneyimlerinden yola çıkarak dünyayı yorumlamasıyla gerçekleştiğinden görecelidir (Demeny, 2012). Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere kendi dersleri bağlamındaki kavram, beceri ve değerleri geliştirmeye yönelik okutulan çocuk edebiyatı ürünlerine verdikleri tepkiler, öğretmenlerine okunan metinlerin hedeflenen kazanımları sağlayıp sağlamadıkları noktasında önemli ipuçları sunar.

Çağımız koşulları, bilgiyi araştıran, değişimlere uyum sağlamış, yeni bilgileri elde eden bireylerin yetişmesini gerektirmektedir. Sosyal bilgiler barındırdığı yapı gereği bunu sağlamaya elverişli bir derstir. Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, felsefe, ekonomi, siyaset gibi bilimleri bünyesinde barındıran disiplinler arası yapıdadır (Bilgili, 2019). Dolayısıyla dersin işleyişinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de edebiyat temelli öğretim olarak düşünülebilir (Çelik ve Çetin, 2019). Edebiyat kişinin kendisi, diğer insanlarla ve çevreyle ilişkilerini yansıtır. Edebî eserler de insanı ve çevreyi tanıtarak, kişisel ve sosyal hayatla ilgili iyiye, doğruya yönelterek değer telkininde bulunur (Kavcar, 1999). Sosyal bilgilerle edebiyat arasında bireyi yetiştirme ve kişiliğinin oluşturulması açısından bağ vardır. İkisi de insanın duygu ve düşüncelerini ifade eder. İnsanın içinde bulunduğu şartlar ve edebiyatın çıktığı zaman, çevre, ekonomi, tarihi ve siyasi olaylardır. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan edebî ürünler; masal, bilmece, şiir, türkü, destan, efsane, deneme, roman, biyografilerdir (Mertol, 2009). Edebiyat temelli öğretim sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımınıdır. Sosyal bilgilerle edebiyat arasındaki ilişki çok eskilere dayanmaktadır. 19. yüzyılda Friedrich Herbart öğrencilerde olumlu tutumların gelişimini sağlamak için edebiyat ile tarihi ilişkilendirmek gerektiğine vurgu yapmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra öğrencilerin ilgileri doğrultusunda seçilmiş nitelikli edebî ürünler etkili öğrenmeyi sağlamaktadır (McGowan ve Guzzetti, 2004). Sosyal bilgiler dersi içeriğinde bireyler yaşadığı toplumun geçmişini ve bugünü öğrenirler. Geçmiş hakkında bilgi sahibi olurken de edebî ürünler önemli işleve sahiptir. Örneğin seyahatnameler öğrencilere yüzlerce yıl önce yaşamış toplumların yaşayış tarzı hakkında bilgi verir. Destanlar aracılığıyla milletlerin kederli ve mutlu günlerini nasıl ifade ettiklerini öğretir. Sosyal bilgiler öğretiminde söz konusu edebî ürünler öğrencilere bilgiyi yaşantılarla elde etme imkanı sağlar (Öztürk ve diğerleri, 2014).

Arslan (2014) çalışmasında ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisini incelediği deneysel çalışmasında hikâye anlatımının öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Şentürk (2020) sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi filmlerin öğrencilerin derse ilişkin tutum ve akademik başarılarını incelediği araştırmasında romanların başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle sosyal bilgiler öğretiminde edebî eserlerden yararlanma öğrenme açısından öğrencilerde olumlu etkiye sahiptir. “5. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerini içeren programlar arası bileşenler öğrenmenin anlamlı bir parçası hâline getirilmelidir. “ ifadesi gibi güncel sosyal bilgiler öğretim programında edebî ürünlerin kullanıma vurgu yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Dolayısıyla edebî ürünlerden yararlanmak, okuryazarlık becerisi kazandırırken anlamlı öğrenme sağladığı için önemli görülmektedir.

Metin keşfedilmesi beklenen gizli hazinedir. Bir metnin okuyucusunun onu anlamlı sembollere dönüştürmesi ile metinde anlam inşası oluşur. Okur, kendi dünyası ve metin arasında bir bağ kurarken edebiyatı okumayı, edebiyat okumanın yaşam için tecrübe sağladığını da fark eder (Rosenblatt, 1983). Rosenblatt (2005) okur tepki kuramını anlam ilişkisi

olarak açıklamıştır. Bu kuramda okuma, belirli bir sürede metin ile okuyan arasındaki etkileşimdir. Kim (2004) okuyucunun etkileşim sürecinde metindeki anlamı pasif olarak değil de aktif biçimde yapılandırmak gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde okuyanın çıkardığı anlamlar bir nevi metnin yansıması da olacaktır. Günümüzde bilgiyi anlamlandırmak için çeşitli okuryazarlık türleriyle karşılaşmaktayız. Okuma yazma becerisi olarak algılanan okuryazarlık çağımız koşullarına göre çeşitlenerek karşımıza çıkmaktadır. Okuma yazmanın yanı sıra çeşitli bilgi, beceri ve donanım öğretim programlarında yerini almaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programındaki kazandırılması hedeflenen alan becerileri arasında harita ve harita okuma becerileri bulunmaktadır (MEB, 2024). Harita okuma haritadaki renk, sembol ve işaretlerden hareketle harita üzerinde yorum yapmaktır. Bireylerin yer ve olay ilişkisini kurması ve mekân algılamada harita okuryazarlığı becerisi önem taşımaktadır (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016). Harita okuryazarlığı dünya ile ilişki kurmanın yanı sıra zihinsel şemaların yapılandırılmasını sağlar. Düşünme, grafik, obje ve sembolleri anlayıp yorumlamayla birlikte hayat boyu öğrenme ve bu öğrenmelerle de problem çözme imkânı sağlamaktadır (Duman ve Girgin, 2007). Haritalar kullanılmaya başlanıldığından bu zamana konum ve yer ile ilgili sorunların çözümünde destek olmuştur. Haritalarda kullanılma amacına göre çeşitli renkler, çizgiler, şekiller yer almaktadır. Böylece haritaların okunmasında, anlaşılmasında kolaylık sağlanmaktadır (Tokdemir ve Beldağ, 2019). Eğitim, sağlık, sanayi gibi birçok farklı alanlarda haritalar kullanılmaktadır. Bitki örtüsü, hayvan türü, dünyadaki dinlerin dağılışı, dünyayı saran bir hastalığın yayılış alanına, doğum ve ölüm oranını, afetlerin yayılışından trafik kazalarına kadar çeşitli alanlarda çizilen haritalar görmektediriz (Sarıgül, 2021). Harita coğrafyanın dağılış prensibinin görünür kılındığı yazılı iletişim araçları içinde yer alır.

Alan yazını incelendiğinde farklı türdeki edebî ürünlerin farklı derslerin kazanımlarını desteklemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Dolanbay ve Bülbül, 2022; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018; Gezer ve Dikmenli, 2022; Johannessen, 2003; Kaçmaz ve Kaçmaz, 2019; Kaymakçı ve diğerleri, 2021; McGowan ve Guzzetti, 1991; Öztürk Demirbaş ve Yıldırım, 2021; Türkyılmaz, 2020; Yılmaz, 2019; Tümer ve Canpolat, 2022). Okur tepkisi ile ilgili ise Kaya Tosun (2018) çalışmasında okuma çemberleri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma motivasyonu ile sosyal becerilerdeki etkisi ve okur tepkilerini belirlemiştir. Çalışmasında katılımcıların kitapla kendilerini özdeşleştirdikleri ve hikâyedeki olaylara katılma isteğinde bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Kanık Uysal ve Ateş (2020) çalışmalarında “Küçük Kara Balık” adlı edebî metni okur tepkisi açısından incelemiştir. Sosyal bilgiler derslerinde de kazanım, değer ve beceri öğretimi destekleyici bir materyal olarak edebî ürünlerden yararlanılmaktadır. Güncellenen öğretim programında “Öğrenme-öğretme yaşantıları sürecinde öğrenme uygulamaları alana özgü beceriler, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler ve eğilimler gibi temel bileşenlerin içerik öğeleriyle bütünleştirilerek öğrenme deneyim ve etkinliklerine dönüştürüldüğü kısım olarak karşımıza çıkmaktadır” (MEB, 2024, s.8). “Haritada Kaybolmak” çocuk kitabının da sosyal bilgiler dersinin farklı kazanım, kavram, değer ve becerilerinin öğretimi destekleyici bir materyal olarak kullanılabilmesi öngörülmektedir. Yeni taşındıkları şehirde Chris ve Francis kardeşlerin başlarına gelen olumsuzluktan kurtulmak için harita okuryazarlığını kullanarak çözmeleri gereken on farklı coğrafya sorusunun yanıtını bulmaya çalıştıkları kitapta yer alan bilmecelerin merak duygusunu artırarak araştırma becerisini tetikleyeceği düşünülmektedir. Kitaptaki bilmeceler/sorular sosyal bilgiler dersindeki harita okuryazarlığı, konum analizi ve mekân algılama becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca kitabın Türkiye’de en çok okunan kitaplar arasında yer alması araştırmaya konu olmasında tercih edilme nedenlerinden biridir (Özbaşı, 2020). Bu bağlamda araştırmada Vladimir Tumanov’un “Gizemli Haritalar Dizisi” adlı serisinden “Haritada Kaybolmak” adlı çocuk romanının sosyal bilgiler dersi öğretimi açısından incelemesi amaç edinmiştir. Ayrıca yapılan literatür taraması neticesinde sosyal bilgiler eğitimi bazında okur tepkisi ile ilgili çalışmaların az olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda hem

okur tepkisi açısından hem de kitabın sosyal bilgiler kazanımlarıyla doğrudan ilgili olduğu için literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Vladimir Tumanov'un eserleriyle ilgili şöyle çalışmalar yer almaktadır; Özbaşı (2020) "Haritada Kaybolmak" ve "Kraliçeyi Kurtarmak" adlı kitaplarındaki karakterleri, karakter eğitimi açısından incelemiştir. Hacısalihoğlu Karadeniz (2019) "Kraliçeyi Kurtarmak" eserindeki bilmeceleri, problem çözme becerisi kapsamında ele almıştır. Bu çalışmada "Haritada Kaybolmak" kitabıyla ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okur tepkisini harita okuryazarlığı açısından incelemek hedeflenmiştir. İlgili literatür ışığında sosyal bilgilerle öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı bağlamında okur tepkisine yönelik ilişkisi açısından ele alınan çalışmaya rastlanılmaması çalışmayı özgün kılmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Sosyal bilgiler öğretiminde ticari kitap (edebî ürün) kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Neden?
- "Haritada Kaybolmak" kitabına yönelik ilk izlenimleriniz nelerdir? Neden?
- "Haritada Kaybolmak" kitabını öğretmen olduğunuzda öğrencilerinize okutur musunuz? Neden?
- Sizce sosyal bilgiler dersinde "Haritada Kaybolmak" kitabı hangi sınıf düzeyinde okutulmalıdır? Neden?
- "Haritada Kaybolmak" kitabını sosyal bilgiler dersi kavram, değer ve becerileri ile ilişkisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Siz öğrencilerinize bu kitabı okutmuş olsaydınız kitapla ilgili nasıl bir etkinlik tasarlardınız?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması bir sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 253). Eylem araştırmaları toplumsal değişimlere sebep olan çeşitli sosyal çalışmaları ortaya koyan çalışmalardır. Eğitimde niteliği artırmak için de kullanılan bir desendir (Whitehead ve Mcniff, 2006). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında yer alan "Harita bilgisi ve uygulamaları" dersinde öğretmen adaylarının harita teknikleri, haritanın kullanım alanları, mekân algılamada harita kullanımı ve sosyal bilgiler öğretiminde haritanın etkin kullanımı amaçlanmaktadır (YÖK Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı, 2018). Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarına okutulan "Haritada Kaybolmak" kitabının içeriği doğrudan haritanın etkin kullanımı ve konum analizi ile ilgilidir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. "Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 112). Alan eğitimi seçmeli dersi olan "Harita Bilgisi ve Uygulamaları" dersi Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde üçüncü yarıyıl okutulan bir derstir. Bu dersi alan öğretmen adayları haritanın türleri, kullanım alanlarıyla ilgili kavramları öğrenip mekân algılama becerisinde harita kullanımına yönelik uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Katılımcılara okumaları için seçilen "Haritada Kaybolmak" kitabı iki kardeşin yaşadıkları serüven anlatılmaktadır. Kardeşler başlarına bir dert açmıştır ve bu dertten kurtulmaları ise harita kullanım becerilerine bağlıdır. Dolayısıyla bu kitabı okuyan öğrencilerin dersin kazanımları doğrultusunda harita kullanım becerileri de pekişecektir. Kitapta yer alan bilmecelerde ülkelerin konumları, çeşitli özellikleri, harita ve ansiklopedi kullanılarak çözülmeye çalıştırılıyor.

Böylece eğlenceli şekilde öğrenmeyi etkin kılarak coğrafyanın önemine vurgu yapılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören “Harita Bilgisi ve Uygulamaları” dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların özellikleri Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1.

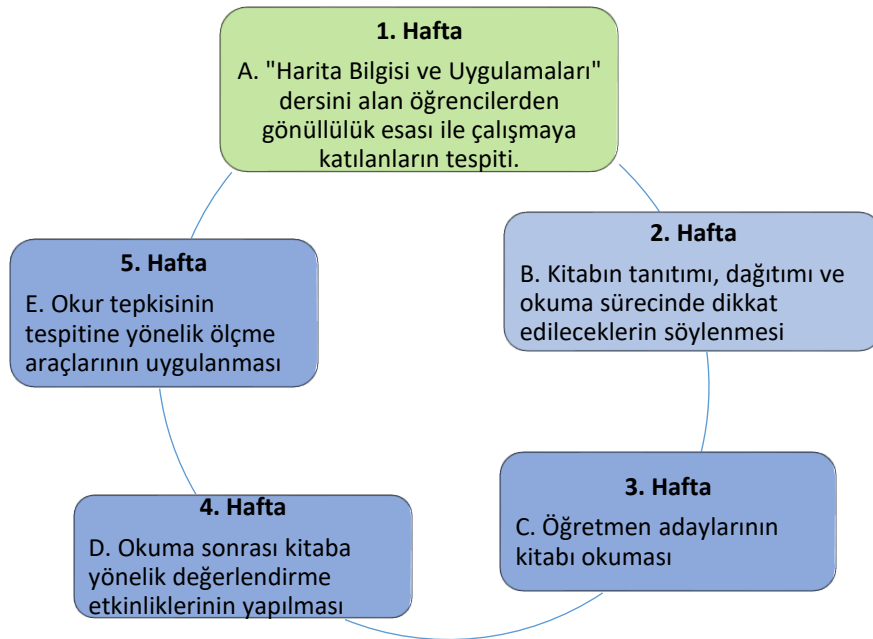
Araştırmaya katılanlara ilişkin bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	7	22
	Kadın	25	78
	Toplam	32	100
Yakınhissedilendisiplin	Tarih	16	50
	Coğrafya	11	34
	Vatandaşlık	4	13
	Diğer	1	3
	Toplam	32	100
Okur tipleri	Az okuyanokur tipi	7	22
	Okuyanokur tipi	21	66
	Çokokuyanokur tipi	4	12
	Toplam	32	100

Araştırma Süreci

Şekil 1.

Araştırma süreci



Bu çalışmanın uygulama aşamasında ilk olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilk dönem alınan “Harita Bilgisi ve Uygulamaları” dersini alan öğrenciler arasından araştırmaya katılan gönüllüler seçilmiştir. “Haritada Kaybolmak” kitabının tanıtımı yapılmış, neden bu kitabın seçildiği, dersle ilgisi anlatılmış ve kitap öğrencilere okutulmuştur. Yaklaşık üç haftalık bir süreçte öğrenciler kitabı okumuş bu süreçte araştırmacılar tarafından etkinlikler hazırlanmıştır. Isınma etkinliği olarak Haritada Kaybolmak kitabındaki tuhaflikların başlangıcı olan sarı jelatinli şekerleri Chris ve Francis’in yemesi başlangıç noktası olarak alınmış öğrencilere sarı jelatinli şeker dağıtılarak eş zamanlı fon müzik açılıp öğrencilerin gözlerini kapatıp kendilerini okudukları kitaptaki karakterlerden birinin yerine koymaları istenmiş ve ardından gözlerini açtıklarında hangi karaktere büründükleri ve nasıl hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin fikirleri alınarak öğrencilere dilsiz dünya haritası dağıtılmıştır. Ardından hazırlanan slaytta yazar hakkında kısaca bilgi verilip kitapta yer alan bilmeceler kitaptaki sıralamaya göre öğrencilere yöneltilip önlerinde yer alan dilsiz haritada bilmecenin cevabı olan ülkeleri ve yer alan ipuçlarının olduğu ülkeleri işaretlenmeleri istenmiştir. Bu aşamada bilmecelerin coğrafya açısından bilgi, neden sonuç bağları da tartışılarak kurulmuştur. Tüm bilmeceler sorulduktan sonra ayraç tasarlama etkinliği yaptırılmıştır. Öğretmen adaylarından okudukları kitapla ilgili ayraç tasarımlarını istenmiş ve son olarak da görüşme formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerin ayraç tasarlama etkinlikleri ile görseller aşağıda verilmiştir.

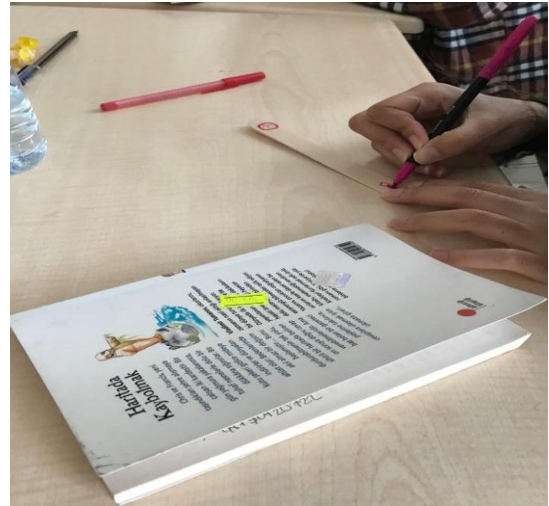
Şekil 2.

Etkinliğin ilk aşamaları



Şekil 3.

Ayraç tasarlama aşamaları



Şekil 4.

Tasarlanan Kitap Ayraçı



Şekil 5.

Tasarlanan Kitap Ayraç Örnekleri



2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise “sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması” nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formu hazırlanırken araştırmacının güvenilirliğini sağlamak açısından dört uzman sosyal bilgiler öğretmeni ve bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formuna verilen dönütler sonrasında araştırmacı tarafından tekrar düzenlenip forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analiz türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşılmaktadır. Bu yüzden toplanan veriler ilk olarak kavramsallaştırılır daha sonra oluşturulan kavramlar düzenlenir ve verileri açıklayan temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel verilerin analizi nicel verilerden daha uzundur bu yüzden araştırmacı verileri kolay çalışabileceği hale getirmelidir (Herritage, 1984, Akt: Baltacı, 2017). Görüşmelerden elde edilen veriler ilk olarak elektronik ortama aktarılmıştır. Metinler tekrar tekrar okunmuş ve birbirine benzer ana fikir içerenler bir ana temada toplanmıştır. Ana temanın alt başlığı içerisinde alt temalar belirlenmiştir. Temaların birbiriyle anlam ilişkisi kurulmuş ve farklı kişilerin birbiriyle benzer olan verileri alt temada toplanmıştır. Bulguların doğrulanması açısından elde edilen veriler farklı bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş, farklı kodlar oluşması halinde kodlar tekrar kontrol edilmiş ve araştırmacının güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada yer alan soruların yanıtlarına yönelik bulgular alt başlıklarla sunulmuştur.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ticari Kitap Kullanımına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sosyal bilgiler öğretiminde ticari kitaplar kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Neden? Soruları sorulduğunda verilen cevaplar aşağıdaki gibi tablolastırılmıştır.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ticari Kitap Kullanımına Dair Gerekçeler

Kategori	Tema	Kod	f	Σ
Kullanılmalı	Öğrenmeye katkısı	Eğlenceli hâle getirmesi	4	13
		Dikkat çekici olması	3	
		Etkili öğrenme sağlaması	3	
		Okuma alışkanlığı kazandırması	2	
		Merak duygusu aşılması	1	
	Ders kitabı eksikliği	Ders kitaplarının yetersizliği	7	8
		Ders kitabındaki edebî ürün eksikliği	1	
		Ders kitaplarına alternatif	4	
	Alternatif olması	Öğrenci seviyesine uygun	3	8
		Ek materyal olarak kullanılması	1	
Kullanılmamalı	Ara Toplam			29
	Ekonomik yetersizlik	Maddi yetersizlik	3	3
		Ara Toplam	3	
		Genel Toplam		32

Tablo 2'ye baktığımızda öğretmen adaylarının çoğu sosyal bilgiler dersinde destekleyici olarak ticari kitap kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Kullanılmamalı diyenler (f:3) ise ekonomik durum yetersizliğini gerekçe olarak öne sürmüştür. Kullanılmalı kategorisinde ise öne çıkan gerekçeler *öğrenmeye katkısı* (f:13), *ders kitabının yetersizliği* (f:8) ve *alternatif olması* (f:8) temalarıdır. Temalarla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir:

Ö1: “Ders kitaplarının yeterli olmadığı durumlarda öğrencilerin gelişmesini sağlar öğrencinin ilgisini çekeceği için konuyu daha iyi anlamasını sağlar.”

Ö2: “Ders kitaplarının içeriği öğrenci geliştirmek için yeterli değildir bunun için farklı ticari kitaplarla okuma alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.”

Ö8: “Ders kitapları her zaman yeterli ve öğrenciye yönelik dikkat çekici olmayabiliyor bu aldığımız ticari kitaplar içerik bakımından düşünmeye ve hayal etmeye sevk eder, iki öğrenciye anlatılan konunun farklı yönlerini öğrenciye aktarılmasını sağlar.”

Olumsuz görüşe sahip ve kullanılmamalı diyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek alıntılar ise şöyledir:

Ö22: “Her öğrenci kitap alamayabilir.”

Ö25: “Kararsızım kitap insana çok şey katar ama bazı öğrencilerin maddi durumu yetmeyebilir.”

3.2. Haritada Kaybolmak Kitabıyla İlgili İzlenimlere İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Haritada Kaybolmak” kitabıyla ilgili ilk izlenimleri sorulmuş verilen cevaplar aşağıda tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 3.

Haritada kaybolmak kitabına ilişkin ilk izlenimler

Kategori	Tema	Kod	f	Σ
Olumlu izlenim	Olumlu öğrenme çıktısı	Merak oluşturmaları	5	17
		Öğretici olması	5	
		İlgi çekmesi	4	
		Hayal dünyasını geliştirmesi	1	
		Araştırmaya teşvik etmesi	1	
		Çaba ve emek içermesi	1	
	Kitabın olumlu özellikleri	Macera dolu bir kitap olması	5	15
		Eğlenceli olması	4	
		Akıcı olması	3	
		Sürükleyici öğeler barındırması	2	
		Fantastik unsurlar içermesi	1	
		Harita bilgisi içermesi	5	
	Bilgiye kaynaklık etmesi	Coğrafya öğretmesi	4	12
		Sosyal bilgiler öğretmesi	1	
		Okula yardımcı kaynak olması	1	
		Dünyayı tanıma bilgisi taşıması	1	
Olumsuz izlenim	Bilmecelerin zorluğu	Bilmecelerin karışık olması	2	2
Genel Toplam				46

Tablo 3'te öğretmen adaylarının haritada kaybolmak kitabına ilişkin izlenimlerine dair veriler ağırlıklı olarak olumlu olup “*olumlu öğrenme çıktısı*”, “*kitabın olumlu özellikleri*” ve “*bilgiye kaynaklık etmesi*” şeklinde üç ana gerekçe ile gerekçelendirilmiştir. En fazla öne çıkan tema olumlu öğrenme çıktılarıdır. Öğrenciler kitabın merak oluşturmaları, öğretici olması, ilgi çekmesi, hayal dünyasını geliştirmesi ve araştırmaya teşvik etmesi gibi olumlu öğrenme çıktılarını oluşturmaları sebebiyle macera dolu, eğlenceli, akıcı, sürükleyici ve fantastik öğeler

barındırması sebebiyle kitabın taşıdığı olumlu özelliklerden bir de bilgiye kaynaklık etmesi sebebiyle olumlu bulmuşlardır. Kitaptaki bilmecelerin karışık olmasından dolayı olumsuz izlenim oluştuğunu belirtenler de bulunmaktadır. Olumlu öğrenme çıktısı temasıyla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir:

Ö4: “İlk izlenim olumlu öğrenciler uygun hem macera hem coğrafya bilgisi verdiği için genellikle öğrencilerin ilgisini macera çektiği için bence okunması gereken bir kitap.”

Ö9: “İlk izlenim olumlu çünkü hem macera ve bilgiyle dolu bir kitap.”

Kitabın olumlu özellikleriyle ilgili olumlu örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö8: “İlk izlenim olumlu okura eğitici bilgiler veriyor.”

Ö18: “İlk izlenim olumlu çocuklara haritayı anlatan öğreten güzel bir kitap.”

Bilgiye kaynaklık etmesiyle ilgili olumlu örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Olumlu, çünkü dünya haritasını öğrenme açısından akılda kalıcı bir yöntem oldu.”

Kitapla ilgili olumsuz izlenim bıraktığını söyleyenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “İlk izlenim olumsuz karakterler gün geçtikçe daha çok yaşıyor ayrıca bulmaca sistemi çok karışık ve bulmacaların ne zaman geleceği belli olmuyor Buda durumu daha çok zorlaştırıyor.”

Ö31: “İlk izlenim olumsuz bana ilk okuduğumda karışık geldi okudukça kafamda toparlamaya çalıştım.”

3.3. Haritada Kaybolmak Kitabının Öğrencilere Okutma Durumlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman “Haritada Kaybolmak” kitabını öğrencilerinize okutma durumları sorulmuş ve cevaplar doğrultusunda oluşturulan tablo aşağıda verilmiştir. Katılımcılardan Ö19 kitabı okutmak konusunda kararsız olduğunu belirtirken, Ö17, Ö26 ve Ö32 okutmayacaklarını ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f:28) okutacaklarını belirtmiştir.

Tablo 4.

Haritada kaybolmak kitabını öğrencilere okutma durumu

Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Öğretime katkısı	Harita bilgisi kazandırma	4	Öğrenciye katkısı	Hazırbulunuşluğa uygun olma	2
	Ülke bilgisi kazandırma	4		Kitap okuma alışkanlığı	2
	Kavramları etkili öğretme	3		Hayal dünyasını zenginleştirme	2
	Bilgi içermesi	2		Problem çözme becerisi	1
	Sosyal bilgilerle alakalı olması	2		Araştırma becerisi	1
	Öğrenilen bilgileri pekiştirmesi	2		Coğrafyayı sevdirmesi	1
	Eğitici olması	2		Ahlak kuralları öğretmesi	1
	Etkili öğretim yapması	1		Kendini keşfetmeye yardım	1
				Kahramanların akran olması	1
		Toplam		20	
Diğer faktörler	Eğlenceli kitap	5		Genel toplam	44
	Merak uyandıran kitap	4			
	Faydalı kitap	3			
	Toplam	12			

Tablo 4’te öğretmen adaylarının bu kitabı öğrencilerine okutup okutmayacakları gerekçeleri ile verilmiştir. Öğretime katkısı, öğrenciye katkısı ve diğer faktörler olarak üç ana kategoriye ayrılmış ve en fazla öne çıkan öğretime katkısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretime katkısı kategorisiyle ilgili örnek alıntılar şöyledir:

Ö3: “Öğretmen olduğunda okuturum kitapta bir sürü yer ismi farklı bilgiler var.”

Ö4: “Öğretmen olduğunda okuturum öğrencileri kıtalar ve ülkeler hakkında bilgi verdiği için yeni ülkeleri tanımalarına yardımcı olur.”

Ö10: “Öğrencilerimi okuturum ülkeleri öğrenmesini isterim bir yerlerini tam olarak belirlemelerine.”

Bir diğer öne çıkan tema öğrenciye katkısı temasıyla ilgili sık yer alan ifadelerden bazıları şöyledir:

Ö7: “Öğrencilerimi okuturum haritaya ilgisi olan ve bunu bilmeyen çocuklar kendini keşfedebilir macera kitaplarını seveceklerini düşünüyorum.”

Ö11: “Öğrencilerimi okuturum ülkeleri öğrenmesini isterim bir yerlerini tam olarak belirlemelerine.”

Kitabın eğlenceli olmasından dolayı okutacaklarını ifade edenlerin de ağırlıkta olduğunu görmekteyiz.

Ö1: “Öğretmen olduğumda okuturum çünkü her ortaokul düzeyindeki öğrenciler dünya haritası hakkında bilgisi olması için pratik ve eğlenceli bir kitap olarak görüyorum.”

Ö21: “Öğrencilerime okuturum ilgilerini çekecek eğlenceli hale gelmesini sağlayan bir kitap yani.”

3.4. Kitabın Okutulacağı Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “Haritada Kaybolmak” kitabının kaçınıcı sınıf düzeyinde okutulması sorulup verilen cevaplar tablolastırılmıştır.

Tablo 5.

Okutulması düşünülen sınıf ve gerekçeler

Sınıf düzeyi	Gerekçe	f	Σ	Sınıf düzeyi	Gerekçe	f	Σ
7. sınıf	Harita ile ilgili ön bilgi var	5	12	6 ve 7. Sınıf	Seviyesine uygun	1	4
	Seviyesine uygun	2			Bilgi birikimi var	1	
	Soyut düşünmeye sahip	1			Üst düzey bilgi istemesi	1	
	Kitap kalın olması	1			Ağır bir kitap	1	
	5. sınıfa ağır gelmesi	1		5 ve 6. Sınıf	Seviyesine uygun	2	3
	Coğrafya bilgileri olması	1			Kitabın soyut olması	1	
	Boş	1			4. sınıfa ağır olması	1	
6. sınıf	Seviyesine uygun	3	8	5, 6 ve 7. Sınıf	Ön bilgi olması gerek	1	2
	Harita ile ilgili ön bilgi var	2		5.sınıf	Coğrafya ağırlıklı olması	1	
	Bilgi birikimi var	1		4, 5 ve 6. Sınıf	İlgisini çektiği için	1	1
	Dili ağır olduğu için	1		4. sınıf	Boş	1	1
	Soyut anlatım	1		Genel Toplam		32	

Tablo 5’ e bakıldığında katılımcılar daha çok kitabın yedinci sınıf düzeyinde okutulması gerektiğini belirtmiştir. Buna gerekçe olarak kitabı daha verimli okuyabilmek için harita ile ilgili bazı ön bilgilere sahip olunması gerektiğini ve bu seviyeye uygun olabileceğini söylemektedirler. Tablonun genelindeki sınıf düzeyi gerekçeleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının kitabın 6 ve 7. Sınıf düzeyine uygun ve bu düzeyde okutulabilir olduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Kitabın hangi sınıf düzeyinde okutulmasına ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Yedinci sınıfta okutulmalı kitap daha çok dünya haritasından bahsettiği için ortaokul seviyesine yeni gelmiş bir öğrenci kafasında bunları canlandıramaz.”

Ö3: “Yedinci sınıf düzeyinde okutulmalı kitapta verilen kavramların bazıları dört, beş ve altı sınıf öğrencilerinin henüz tam olarak kavrayamayacağı niteliktedir.”

Ö5: “Altıncı sınıf düzeyinde okutulmalı. Harita atlas kitaları çocukların önceden bilmesi gerekir.”

Ö9: “Altıncı sınıfta okutulmalı içerisinde alan bilgileri içerisinde yer alan bilgileri dördüncü ve beşinci sınıf yedinci sınıf öğrencisi de çocuk kitabı olarak göreceği için okumaz.”

Ö15: “Sınıf olarak altı ve yedi üst düzey bilgi diyor. Altı ve yedinci sınıfları okuyabilir.”

Ö19: “Kitabı yedinci sınıftan okutabilirim anlayacaklarını düşünüyorum. Çünkü öğrencinin öncesinde bir harita bilgisi yoksa okurken zorlanabilir ve sıkılabilir. Altı yedinci sınıf okutabilirim kavramları daha iyi anlayabileceğimiz soyut düşünmenin atıldığı için de okurken zorlamayacağını düşündüğümünden bu sınıfta okuttu.”

3.5. Haritada Kaybolmak Kitabıyla Öğretilebilecek Sosyal Bilgilerle İlişkili Kavram, Değer ve Becerilere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Haritada Kaybolmak” kitabında yer alan sosyal bilgilerle ilişkili kavram, değer ve beceriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretilebilecek kavramlar

Kavramlar	f	Kavramlar	f
Harita	20	Yer	1
Ülke	11	Sınır	1
Yön	7	Sömürge	1
Okyanus	6	Dağ	1
Deniz	5	Bilginler	1
Coğrafya	5	Bulmaca	1
Kıta	3	Şehir	1
Atlas	3	Hayat	1
Lejant	3	Tarih	1
Konum	3	Dayanışma	1
Toplam		76	

Tablo 6’da yer alan kavramlar sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından “Haritada Kaybolmak” kitabında sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirilen kavramlardır. En fazla ilişkilendirilen kavramlar harita, ülke, yön ve okyanus kavramlarıdır.

Ö9: “Kavram olarak harita, ülke, yön, lejant, sömürge.”

Ö11: “Kavram olarak haritayla, lejant, yön.”

Ö15: Coğrafya, yerküre, denizler, harita.”

Ö21: “Kavram olarak harita, oyun, kıta, ülke, deniz atlas.”

Tablo 7.

Sosyal Bilgilerle ilişkili Haritada Kaybolmak kitabıyla öğretilebilecek değerler

Sosyal bilgiler öğretimi programındaki değerler	f	Değer olmayan ifadeler	f
Saygı	15	Ülke bilgisi	2
Dayanışma	15	Merak	1
Sorumluluk	12	Harita bilgisi	1
Sevgi	11	Sömürülerin yanlışlığı	1
Yardımselik	5	Ülkelere olumlu bakış açısı	1
Adalet	2	İnsana iyi davranma	1

Vatanseverlik	2	Gizlilik	1
Ara Toplam	62	Ara Toplam	8
Değer olarak yanılıya düşülen beceriler			
Öz denetim	2	Araştırma	1
Empati	2	İş birliği	1
		Ara Toplam	6
		Genel toplam	76

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine “Haritada Kaybolmak” kitabını öğrencilerine okuturlarsa sosyal bilgiler eğitimi bağlamında hangi değerleri öğrencilere kazandırmada etkili olabilirler diye sorulmuş öğretmen adayları 76 farklı ifade kullanarak bu soruyu cevaplamışlardır. İfadelerin 62 tanesinin sosyal bilgiler öğretim programında geçen değerler olduğu, 8 tanesinin değerden bağımsız/ilişkisiz katkı biçimleri olduğu 6 ifadenin ise programda yer alan becerilerin değer olarak yanılıya düşülerek ifade edilmiş olduğu gözlenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının sosyal bilgilerdeki değer öğretimine kitabın katkısını ağırlıklı olarak saygı, dayanışma, sorumluluk ve sevgi değerlerine katkı sunacağı yönündedir. Bu değerlerle ilgili örnek alıntılar şöyledir:

Ö16: “Sevgi, saygı, sorumluluk.”

Ö1: “Sevgi, dayanışma, emek, yardımlaşma, gizlilik.”

Ö25: “Değer olarak saygı, sevgi, dayanışma, yardımseverlik gibi değerlerin öğretiminde kullanılabilir.”

Ö26: “Sorumluluk saygı dayanışma.”

Ö14: “Değer olarak coğrafi değerlerin öğretiminde araştırma değerlerinin öğretiminde kullanılabilir veya saygı sevgi merak sorumluluk değerleri kullanılabilir.”

Ö15: “Özdenetim karşılıklı saygı.”

Ö30: “Kardeşlik ilişkisi yaşlılarla empati kurma.”

Ö29: “Değer olarak vatanseverlik dayanışma birlik beraberlik sevgi kardeşlik ilişkisi yaşlılarla empati kurma.”

Tablo 8.

Sosyal Bilgilerle ilişkili Haritada Kaybolmak kitabıyla öğretilebilecek beceriler

Beceriler	f	Beceriler	f
Araştırma	16	Mekânı algılama	3
Harita okuryazarlığı	15	Gözlem	1
İş birliği	7	Problem çözme	1
Empati	7	Öz denetim	1
Konum analizi	5	Dayanışma	1
Düşünme	5	Toplam	63

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler dersi açısından “Haritada Kaybolmak” kitabıyla öğretilebilecek becerilerden araştırma ve harita okuryazarlığı becerisinin ağırlıklı olarak öne çıktığını görmekteyiz. Harita okuryazarlığı, konum analizi ve mekânı algılama becerileri göz önüne alındığında öğrencilere okutulacak Haritada Kaybolmak kitabının mekânsal bilişi geliştirme noktasında tavsiye edilebilecek bir okuma kitabı olduğu söylenebilir. Ağırlıklı olan gerekçelerle ilgili örnek alıntılar şu şekildedir:

Ö9: “Beceri olarak araştırma becerisi.”

Ö10: “Beceri olarak harita okuryazarlığı.”

Ö17: “Harita okuryazarlığı, araştırma becerisi, empati.”

Ö21: “Beceri olarak harita becerisi araştırma becerisi.”

En az tekrarlananlarla ilgili alıntılar şöyledir:

Ö5: “Beceri olarak gözlem.”

Ö20: “Beceri olarak empati, dayanışma ve düşünme becerisi.”

3.6. Kitapla İlgili Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Bulgular

Tablo 9.

Kitap etkinliği tasarlamaya yönelik ifadeler

Tema	Kod	f	Σ
Konum becerisi üzerinden	Haritada yer bulma	12	16
	Atlardan yer bulma	1	
	Haritaya renkli top yapıştırma	1	
	Kürede işaretleme	1	
	Renkli kalemlerle işaretleme	1	
Farklı olmayan etkinlik	Benzer etkinlik	9	9
Diğer	Özet çıkararak	2	7
	Gruplara ayırarak anlatım	1	
	Drama	1	
	Tiyatro	1	
	Soru cevap	1	
	Empati	1	
	Sayılarla etkinlik	1	
Genel Toplam			32

Tablo 9’da katılımcılara yapılan etkinlik yerine başka nasıl bir etkinlik yapılabileceği sorulduğunda tabloda da görüldüğü gibi “konum becerisi üzerinden” temasındaki haritada yer bulma (f:12) öne çıkmıştır. Öne çıkan bir diğer tema ise farklı olmayan etkinlikler (f:9) temasıdır. Konum beceri üzerinden etkinlik temasıyla ilgili örnek alıntılar:

Ö4: “Tasarlama olarak herkesin derse gelirken atlas getirmelerini isterdim bu atlaslardan bilmecelerin yerini bulmadan isterdim.

Ö16: “Ben öğrencilerime önce birer harita dağıtır ve sırayla öğrencilerin belirlediği yerleri ve belirlenmiş olan ülkeyi bul durmaya çalışıyordum yer yer ödülleri etkinliğe zenginlik kazandırırdım.

Ö7: “Tasarı olarak bir harita verip ellerini küçük toplara vererek yapıştırmalarını isterdim.

Farklı olmayan etkinlik temasıyla ilgili katılımcı görüşleri:

Ö1: “Bu etkinliği sevdim buna benzer bir etkinlik olurdu.

Ö7: “Tasarı olarak buna benzer bir etkinlik yapardım. Haritada ülkelerin yerlerini göstermelerini isterdim. Ayrıca küre de kullanırdım.

Ö23: “Ben olsam buna benzer etkinlik tasarladım, daha çok hazırlıklı gelmelerini isterdim.

Diğer temasındaki özet çıkarmayla ilgili:

Ö11: “Tasarlama olarak özet çıkarmalarını isteriz sınıfta bilmeceleri çözdürürüm.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde Türkiye’nin en çok okunan çocuk kitapları arasında yer alan “Haritada Kaybolmak” kitabına (Özbaşı, 2020) ilişkin okur tepkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın sonuçları ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamına yakını (32 katılımcıdan 29’u) sosyal bilgiler öğretiminde dersi destekleyici materyal olarak edebî ürün kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Kullanılmasına gerekçe olarak ise edebî ürünlerin eğlenceli olduğu, ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda yardımcı olduğu ve dikkat çekici özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Doğan (2019), çalışmasında hikâye destekli öğretimde öğrencilerinin kazanımları daha iyi kavradıkları, hikâyeler ile kendi yaşamları arasında ilişki kurup daha iyi

kavradıkları sonucuna varmıştır. Sidekli ve diğerleri (2013) çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde hikâye kullanılmasının öğrenci başarısının arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

“Haritada Kaybolmak” kitabına ilişkin okur tepkilerine bakıldığında katılımcıların tamamına yakını kitabın kendilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Olumlu katkı sağlamanın gerekçeleri bu kitabın macera dolu olduğu, öğrencilerde merak oluşturmaya, onları heyecanlandırması ve eğitici olması şeklindedir. Avcı ve Yüksel (2013), öykü temelli öğretimin motive edici olduğu, öğrencilerin hoşuna gittiği ve öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Many ve Wiseman (1992) çalışmalarında üçüncü sınıftaki öğrencilerle etkileşimli okuma çalışmalarının sonucunda okumanın estetik bir tecrübe şeklinde ele alındığı ifadelere ulaşmış. Lee (2013) çalışmada okur tepkisinin okuma çalışmalarının öğrencilerde okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevik ve Müldür (2019) çocuk kitabıyla ilgili okur tepkilerini çalışmalarında öğrencilerinin okudukları kitapla kişisel bağ kurduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarına öğrencilerine “Harita Kaybolmak” kitabını öğrencilerine okutup okutmayacakları sorulmuş ve tamamına yakınının okutacağını, kitabın eğlenirken öğrettiğini ve harita bilgisi açısından okunması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yeşilbursa ve Sabancı (2015) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürün kullanımına yönelik görüş belirledikleri çalışmalarında edebî ürünlerin coğrafya, tarih gibi disiplinlerle ilişkilendirilerek derse karşı motivasyon arttırdığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları kitabın sınıf düzeyi olarak seviyelerine uygun olması ve harita ile ilgili ön bilgi gerektirdiği gibi nedenlerden dolayı yedinci sınıf ve altıncı sınıfta okutulmasından yanadır.

Kanık Uysal ve Ateş (2020) çalışmalarında Küçük Kara Balık eserini okur tepkisi açısından ele almıştır. Kitapta geçen değerleri Schwartz (1992) değer sınıflamasına göre incelemiştir. Çalışmalarında özyönelim, uyarılım (heyecanlı yaşantı sahibi) ve iyilikseverlik değerleri ağırlıklı olarak öne çıkmıştır. Bu çalışmada ise değerler sosyal bilgiler öğretim programına göre ele alınmış ve en fazla saygı, dayanışma, sorumluluk ve sevgi değerleri öne çıkmıştır. Araştırmada kitabın sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden hangisinin kazanılmasında katkısı olacağını incelemiş ve ağırlıklı olarak araştırma ve harita okuryazarlığı becerisi ortaya çıkmıştır. Calp ve Calp (2019) Küçük Kara Balık ve Küçük Prens kitaplarında geçen değer ve becerilerden sadece sosyal bilgiler öğretim programında yer alanları incelemiştir. Sonuç olarak araştırma, çevre okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri öne çıkmıştır. Ayrıca “Haritada Kaybolmak” kitabıyla öğrencilere öğretilebilecek kavramların daha çok harita, ülke ve yön olarak karşımıza çıkmıştır. Buradan hareketle takviye edebî okumaların öğrencilerde kavram, değer ve beceri öğretimine katkı sunacağı söylenebilir.

Araştırmada katılımcılara kitapla ilgili etkinlik yapıp etkinlikle ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının etkinlikle birlikte kendilerini kitapta gerçekleşen olayı yaşıyor gibi hissettikleri, kendilerini kitaptaki yer ve zamanda hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra dilsiz haritada bilmeceyi çözdürmenin keyif verdiğini, şeker yiyerek etkinliğe başlanması da dikkat çeken diğer bir husustur. Katılımcılar bu kitabı öğrencilerine okutup etkinlik yapmak isteseler nasıl bir etkinlik tasarlayacakları sorulduğunda ise kendilerine yapılan etkinliği çok sevdiklerini daha çok buna benzer etkinlikler yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretim programında yer alan harita okuryazarlığı becerisi ile ilişkilidir. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması gereken birçok beceri için edebî ürünlerden yararlanılarak çalışmalar yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde etkili öğrenme için edebî ürünlerden daha sık yararlanılabilir. Sosyal bilgilerdeki coğrafi kavramların öğretiminde edebî ürünlerden faydalanılabilir. Sosyal bilgilerdeki coğrafi kavramların öğretiminde edebî ürünlerden faydalanılabilir. Bu çalışmada drama, dilsiz harita, ayraç tasarlama gibi etkinlikler yapılmıştır. Bunun yerine okuma çemberleri yapılabilir. Öğrencilere olay örgüsü tamamlama etkinliği yanı sıra ana karakter yerine koyularak rol oynama tekniği de yapılabilir. Öğrencilerin derse ilgisini artırmak için dersle ilgili kendi öykülerini oluşturmaları istenebilir. Araştırmada kullanılan bu kitap altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde okutulmaya daha uygundur.

Katılımcılara kitapta yer alan sosyal bilgiler dersiyle alakalı değer ve beceriler sorulduğunda bazı öğrencilerin değer ve becerileri birbirine karıştırdığı görülmüştür. Dolayısıyla bu yanlışla ilgili kavram karikatürleri, drama, eşleştirme gibi etkinlikler yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinden 2022/10/15 sayılı kararla etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akengin, H. Tuncel, G. ve Cendek, M., E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi/ Marmara Geographical Review*, 34, 61-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227357>
- Arslan, E. (2014). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yayın no. 376440) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2013). Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 21-35, <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20633/219986>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Bilgili, A. S. (2019). Sosyal bilgilerin temelleri, (19. Basım). Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Basım). Pegem Akademik
- Calp Ş. ve Calp, M. (2019). Küçük Kara Balık ve Küçük Prens kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki temel beceriler, değerler ve 4. sınıf kazanımları açısından incelenmesi, *ISAS 2019SETSCI Conference Proceedings*, 4 (4), 61-69 <https://avesis.ebyu.edu.tr/yayin/7fca075b-23ad-4a4a-8f19-8843412d3bff/kucuk-kara-balik-ve-kucuk-prens-kitaplarinin-sosyal-bilgiler-ogretim-programindaki-temel-beceriler-degerler-ve-4-sinif-kazanimlari-acisindan-incelenmesi>
- Çelik, A. ve Çetin, T. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretiminde *Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin kullanımı*, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2336-2359. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/47096/518282>
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). "Vapurları Seven Çocuk" adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 40-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3695105>
- Demeny, P. (2012). Developing written text production competence using the reader-response method. *Act a Didactica Napocensia*, 5(3), 53-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ105435>
- Doğan, M. (2019). *Hikâye destekli sosyal bilgiler öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. (Yayın no. 545740) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dolanbay, H. ve Bülbül, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre öykülerle sosyal bilgiler öğretiminin etkililiği. *Kastamonu Education Journal*, 30(3), 536-548. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1695406>
- Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12 (17), 185-202. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/26876>
- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebî ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/470344>
- Gezer, E. ve Dikmenli, Y. (2022). Küçük Prens hikâye kitabında yer alan coğrafi kavramların incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Science*, 9(58), 289-306.

https://www.researchgate.net/publication/361783253_KUCUK_PRENS_HIKAYE_KITABIN_DA_YER_ALAN_COGRAFI_KAVRAMLARIN_INCELENMESI

- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2019). "Kraliçeyi Kurtarmak" adlı hikâye kitabında yer alan bilmecelerin problem çözme stratejileri bağlamında incelenmesi. *IV. International Academic Research Congress (INES)*.
- Johannessen, L. R. (2003). Making history come alive with the nonfiction literature of the Vietnam war. *Social Studies*. 94(4), 171-179. <https://eric.ed.gov/?id=EJ770182>
- Kaçmaz, M. ve Kaçmaz P. (2019). Edebiyat coğrafyası; Elif Şafak romanlarının coğrafi terim ve mekân analizleri, *Türk Coğrafya Dergisi*, 73, 53-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/851048>
- Kanık Uysal, P. ve Ateş, S. (2020). Okur-Tepki teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777- 796. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1212716>
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*, (3. Basım).Engin
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Yayın no. 525647)[Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaymakçı, S., Turgut, T. ve Özalp, M. T. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde çözümlemeli öykünün kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 2080-2097. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1977265>
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult learning, *Language and Education*, 18(2), 145-166. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780408666872>
- Lee, H., C. (2013). An examination of ESL Taiwanese University students' multi modal reading responses. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203. https://www.researchgate.net/publication/271757789_An_Examination_of_ESL_Taiwanese_University_Students'_Multimodal_Reading_Responses
- Many, J. E. & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to 439iteratüre. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287. https://www.researchgate.net/publication/249022607_The_Effect_of_Teaching_Approach_on_Third-Grade_Students'_Response_to_Literature
- McGowan, T. ve Guzzetti, B. (2004). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. (Çev. A. Doğanay). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (11), 35-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50131>
- Mertol, H. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma yeteneği Mustafa Ruhi Şirin örneği*. (Yayın no. 240040) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx>
- Özbaşı, S. (2020). Karakter eğitimi açısından Vladimir Tumanov'un romanlarındaki çocuk karakterlerinin değerlendirilmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*. 4 (12), 11-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asya/issue/55644/731097>
- Öztürk Demirbaş, Ç. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi bibliyografyası. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 592-620. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/63002/894246>

- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*, (6. Basım). Pegem Akademi
- Rosenblatt, L. (2005). Making meaning with texts . Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1983). Literature as exploration. New York: Modern Language Association.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108710>
- Sarıgül, A. (2021). *Bilginin görsel ifadesi haritalar*. (1. Basım).Pegem Akademi.
- Sarıgül, A. (2021). Yaşantımızın vazgeçilmez araçları: Haritalar. H. Koç ve A. Ergün (Ed.), *Bilginin görsel ifadesi haritalar* (s. 2-31) içinde (1.Basım). Pegem Akademi.
- Sidekli, S.,Tangülü, Z. ve Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: öğretmenim bana hikâye anlatır mısın? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 311-323. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202250>
- Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri*. (Yayın no. 623840) [Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tokdemir, M. A. ve Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgilerde okuryazarlıklar. İçinde H. Demircioğlu, S. Kaymakçı ve E. Demircioğlu (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı* (s. 473-499). (1. Basım).Pegem Akademi.
- Tümer, C. Ş. ve Canpolat Ö. (2022). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin yer aldığı temaların uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 83-103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2270829>
- Türkyılmaz, M. (2020). Alegorik bir öykü olarak küçük karabalık üzerine değerlendirmeler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi / IBAD Journal of SocialSciences*, (8), 51-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1069893>
- Whitehead, J. & Mcniff, J. (2006). Action researchlivingtheory. London: Sage Publications
- Yeşilbursa, C. C. ve Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 19-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181507>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Basım).Seçkin.
- Yılmaz, T. (2019). *Jean Jacques Rousseau’nun “Emile” adlı eserinde çocuk, çocuk eğitimi ve ideal vatandaş*, (Yayın no. 545155) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- YÖK Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı. (2018). <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10192>

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ
cozturk@ahievran.edu.tr

Uzman Meryem CENGİZ
meryemcengiz.1905@gmail.com

Dogme Yönteminin Depremzede Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri, Öz-Yeterlilikleri ve Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkileri

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-3071-3330
Ramazan ÖZBEK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6228-1624

Öz

Türkiye'de 6 Şubat 2023'te meydana gelen Maraş merkezli ikiz depremler nedeniyle depremden sağ kurtulan öğrencilerin çoğunun bu durumun fiziksel ve zihinsel etkilerini yaşadığı görülmüştür. İki ay sonra okullar yeniden açıldığında öğrenciler eskisi gibi değildir. Psikolojik etkilerinin yanı sıra fiziksel ve ekonomik kayıplar nedeniyle öğrenciler okul malzemeleri olmadan okullara geri dönmüşlerdir. Bu öğrencileri yabancı dil olarak İngilizce dersinde konuşmaya motive etmek için Dogme yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Dogme ELT, hazır veya hazırlanmış materyaller kullanmak yerine, öğretmen ve öğrencileri arasındaki yüz yüze etkileşimi destekleyen bir yöntemdir. Bu araştırmanın amacı, Dogme yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine, öz yeterliliklerine ve konuşma kaygılarına etkilerini araştırmaktır. Araştırma karma yöntem modelinde ve sıralı açıklayıcı desende tasarlanmıştır. Nicel veriler için yarı deneysel desen, nitel veriler için betimsel analiz kullanılmıştır. Deneysel çalışma ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları TOEFL Temel Konuşma Testi, İngilizce Özyeterlik Ölçeği, İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Katılımcılar depremden etkilenen bir ildeki bir ortaokulda öğrenim gören 20 altıncı sınıf öğrencisidir. Sonuçlar, Dogme yönteminin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ve öz yeterliliğini geliştirdiğini, ayrıca konuşma kaygılarını azalttığını göstermiştir. Dogme yöntemi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri ile öz yeterliliklerini artırmak ve konuşma kaygılarını azaltmak için kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dogme, ELT, konuşma, öz yeterlilik, kaygı, depremzede



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 441-459
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1581751

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
08.11.2024

Kabul Tarihi
10.03.2025

Önerilen Atıf

Türegün Çoban, B., & Özbek, R., (2025). Dogme yönteminin depremzede öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri, öz-yeterlilikleri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 441-459. DOI: 10.17679/inuefd.1581751

Genişletilmiş zet

Giriş

Türkiye'de 6 şubat 2023 tarihinde yaşanan Maraş merkezli ikiz depremler nedeniyle, depremzede öğrencilerin çoğu depremin fiziksel ve ruhsal etkilerine maruz kalmışlardır. Depremden iki ay sonra okullar açıldığında, öğrenciler eskisi gibi değillerdir. Depremin psikolojik etkilerinin yanı sıra, fiziksel ve ekonomik kayıplar nedeniyle öğrencilerin birçoğu okul malzemeleri olmadan geri dönmüşlerdir. Bu ğrencileri yabancı dil olarak İngilizce dersinde konuşmaya motive etmek için Dogme yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Dogme ğretim yöntemi, hazır veya ğretmen tarafından hazırlanmış materyaller kullanmak yerine ğretmen ve öğrencileri arasında yüz yüze etkileşimi destekleyen bir yöntemdir. Bu yöntem, yabancı dil dersinde konuşmanın önemini vurgular çünkü dil öğrenimi, öğrencilerin o dilde iletişim kurmasını sağlamak anlamına gelmektedir. Dahası, değişmez bir ğretim programını takip etmek yerine öğrencilerin ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarını temel almayı savunur (Meddings & Thornbury, 2009). Ayrıca, ğretmenlerin rolü öğretmekten ziyade diyaloglarda uygulayıcıya dönüşür (Freire, 2005).

Amaç

Deprem sonrası dönemde, fiziksel kayıpların olması nedeniyle, öğrencileri sözlü iletişime yönlendirmek için Dogme yöntemi seçmeli İngilizce dersinde kullanılmıştır. Bu nedenle, bu araştırma Dogme yönteminin depremzede ğrencilerin İngilizce konuşma becerileri, öz yeterlilikleri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın nicel kısmında yöntemin öğrencilerin konuşma becerilerine, öz yeterliliklerine ve konuşma kaygılarına olan etkileri araştırılır iken araştırmanın nitel kısmında yöntemin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, öğrencilerin deneyimlerine bağlı olarak bu yöntem hakkındaki görüşleri ve bu yöntemi uygulayacak olanlara sundukları öneriler araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma karma yöntemli araştırma modeli ve açıklayıcı sıralı desende hazırlanmıştır. Nicel veriler için yarı deneysel desen kullanılırken nitel veriler için betimsel analiz kullanılmıştır. Deneysel alışma ve odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları TOEFL İlköğretim Konuşma Testi, İngilizce z Yeterlilik leği, İngilizce Konuşma Kaygısı leği ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Katılımcılar depremden etkilenen bir ildeki bir ortaokuldan 20 altıncı sınıf öğrencisidir.

Bulgular

n-test ve son-test analiz sonuçlarına göre, Dogme yönteminin ğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ve İngilizce konuşma öz yeterliliklerini artırdığı görülmüştür. Bu durum, Dogme yönteminin öğrencilerin konuşma katılımlarına odaklanmasından dolayı olabilir. Ayrıca, Dogme yöntemi ğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltmıştır. Dogme yönteminde materyal kullanılmadığı için öğrenciler yalnızca kendi konuşmalarına odaklandığından, daha az kaygılı hissetmiş olabilirler. Dogme yönteminin uygulandığı sınıflardaki atmosfer daha rahat ve katılımcıdır.

Araştırmanın nitel bölümünde, öğrencilerin aktif katılımı, konuşma etkinliklerinin miktarını ve türünü ve sosyal etkileşimi beğendikleri bulunmuştur. Diğer yandan, öğrenciler hiç materyal veya teknoloji kullanılmamasını eleştirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Sonuç olarak Dogme yönteminin İngilizcenin yabancı dil olarak ğretiminde, ortaokul ğrencilerinin konuşma becerilerini ve konuşma öz yeterliliklerini artırdığı ve konuşma kaygılarını azalttığı görülmüştür. Buna göre, Dogme yöntemi, İngilizce ğrenen öğrencilerin konuşma becerileri ile öz yeterliliklerini artırmak ve konuşma kaygılarını azaltmak için kullanılabilir. Ayrıca, ğrencilerin önerilerine göre dersin kazanımlarına, içeriğine, ğrenci

profillerine bağı olarak sınırlı materyal veya teknoloji kullanımı eklenebilir. Ancak, bu çalışmanın katılımcıları depremzede öğrencilerdir. Dogme yöntemi, mevcut fiziksel ve psikolojik koşullar altında etkili sonuçlar vermesine rağmen, etkisi farklı katılımcılarla farklı koşullar altında değişebilir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda, Dogme yönteminin farklı değişkenler üzerindeki farklı düzeylerdeki etkileri, farklı katılımcılarla daha uzun çalışmalarda incelenebilir.

Effects of Dogme Language Teaching on EFL Speaking Skills, Self-Efficacy, Speaking Anxiety of Survivor Students

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-3071-3330
Ramazan ÖZBEK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-6228-1624

Abstract

Due to the Maraş-centered twin earthquakes on the sixth of February, 2023, in Türkiye, most of the students who are earthquake survivors have experienced its physical and mental effects. After two months, when schools were re-opened, students were not the same. Besides its psychological effects, students came back to school without their school supplies because of physical and economic losses. In order to motivate these students to speak in an EFL lesson, we encountered Dogme language teaching as a methodology. Dogme ELT is a methodology that supports face-to-face interaction between a teacher and his/her learners rather than using pre-prepared materials etc. The purpose of this research is to investigate the effects of Dogme language teaching on EFL speaking skills, self-efficacy, and speaking anxiety of survivor students. This research is designed in a mixed-method research model and explanatory sequential design. For quantitative data, a quasi-experimental design was utilized whereas for qualitative data descriptive analysis was utilized. An experimental study and focus group interview were conducted. Data collection tools were the TOEFL Primary Speaking Test, English Self-Efficacy Scale, English Speaking Anxiety Scale, and semi-structured interview form. Participants were 20 sixth graders from a secondary school in an earthquake-affected province. Results showed that Dogme ELT developed students' EFL speaking skills and self-efficacy, and also reduced their speaking anxiety. That means, Dogme ELT can be used to increase the speaking skills of EFL students, to increase their self-efficacy, and to reduce their speaking anxiety.

Keywords: *Dogme, ELT, speaking, self-efficacy, anxiety, earthquake survivors*



Inonu University
 Journal of the Faculty of
 Education
 Vol 26, No 1, 2025
 pp. 441-459
[DOI](#)
 10.17679/inuefd.1581751

Article Type
 Research Article

Received
 08.11.2024

Accepted
 10.03.2025

Suggested Citation

Türegün Çoban, B., & Özbek, R., (2025). Effects of dogme language teaching on EFL speaking skills, self-efficacy, speaking anxiety of survivor students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 441-459. DOI: 10.17679/inuefd.1581751

1. Introduction

Devastating earthquakes which result in damaging school buildings and interruption of education have occurred throughout history. In 1985, almost 25 schools were entirely demolished whereas 760 experienced considerable harm in Mexico (Gratton et al., 1986). In 2010, a major earthquake damaged around 11,000 schools in Pakistan (Chuang et al., 2018). Likewise, twin earthquakes which are 7.8 and 7.5 magnitudes occurred in Türkiye within a nine-hour period on the 6th of February, 2023. There are 11 earthquake-affected provinces in the area. So, disaster awareness and training are of high importance because education is a great tool for societies to cope with the causes of disasters (Le Brocque et al., 2016). Also, they directly affect schools and education. At this point, teachers gain importance. After their first response, they will keep up with teaching, but how? The issue of teaching in post-earthquake areas becomes important. Apart from awareness training and psychological support, academic parts need to be handled. Because while governments deal with other problems, teachers come back to classes.

Teaching English as a foreign language (EFL) consists of teaching listening, speaking, reading and writing. In post-earthquake areas, it is difficult to develop earthquake survivor students' reading, writing, and listening skills without any material. However, speaking is a basic form of a language. So, it can be done spontaneously without any material. Also, it is the medium of communication even in the EFL context. In these circumstances, a rapid shift to speaking practices without materials becomes a need. At this point, Scott Thornbury & Luke Meddings who are English language teachers claimed Dogme ELT as an alternative teaching method. They named the method Dogme because of the Dogme 95 filmmaking movement in which the actual story and its relevance become important rather than applying effects/filters (Jeyaraj, 2017). Similarly, Dogme ELT focuses on learners rather than materials and technology. They suggest minimum use of materials and their contexts should be relevant to learners, but the bigger role of textbooks is no longer real (Jeyaraj, 2017). Instead, it emphasizes the use of conversation in language classes because language learning means qualifying learners to communicate in that language. Also, it advocates the emergent language needs of students rather than a fixed syllabus (Meddings & Thornbury, 2009). Also, the role of teachers turns into a practitioner in dialogues rather than teaching (Freire, 2005). Teachers respond to students, show interest in their students' contributions, and guide them toward effective communication (Nunes & Faciola, 2023). In the post-earthquake area, Dogme ELT was adapted in elective English language courses to direct students into oral communication. So, this research aims to investigate the effects of Dogme ELT on EFL speaking skills, self-efficacy, and speaking anxiety of earthquake survivor students.

In Worth's (2012) research, nine Japanese learners' opinions about Dogme were analyzed. The data was collected via group discussion, interviews with three students, and open-ended questionnaires. Based on the findings of this research, learners thought that there was a significant connection between textbooks and exam preparation. Additionally, their choice was Dogme ELT rather than a textbook-based lesson. Bryndal (2014) designed Dogme-based lessons to teach vocabulary related to household problems. It was found that implementation was beneficial for pre-intermediate students, however not working for low-level students. Moreover, Coşkun (2017) conducted research involving EFL instructors, and their 38 learners were asked to share their opinions about Dogme ELT. Teachers used Dogme in their lessons and then all participants answered the surveys. Results showed that there were positive opinions regarding and they suggested the use of Dogme in the EFL curriculum. Mohamed (2019) also designed a Dogme ELT-based course to observe the impact of Dogme on freshmen' speaking skills and speaking self-efficacy. The participants were 44 freshmen from the education faculty of a university in Egypt. It is indicated in the research that Dogme ELT enhanced students' speaking abilities and confidence in speaking. Then, Sarani & Malmir (2019) worked with 75

Iranian EFL learners from different proficiency levels in a private language institution. They created a sequential explanatory mixed-method research to investigate the impact of Dogme ELT on L2 speaking skills and readiness to converse. They used Dogme ELT in the experimental group whereas they continued to use communicative language teaching in the control group. It is claimed that Dogme ELT is effective for advanced learners and not suitable for other learners. Solimani et al. conducted two studies on Dogme ELT (2019; 2020). In 2019, their participants were 90 upper-mediate EFL learners and the instrument were a questionnaire and observation. In 2020, participants were B1-B2 level EFL learners and checked results via interviews and placement tests. It was found that the fluency of learners was enhanced (Solimani et al., 2019) and learners appreciated collaborative learning and developed their oral proficiency (Solimani et al., 2020). Also, they gained confidence (Solimani et al., 2020). Moreover, Rushton (2020) investigated the views of Japanese learners about Dogme ELT in an elective EFL oral communication course via a Likert-type questionnaire. It was discovered that students enjoyed the course. Next, Daguiani (2022) explored the integration of Dogme ELT in an oral course for second-year English students in Algeria. For this aim, mixed-method research was used. Quasi-experimental studies and questionnaires were used. Participants were 10 teachers and 80 students. Also, a focus group interview was done with eight students. The experimental group obtained statistically higher results in speaking. Similarly, qualitative information reinforced quantitative findings. Furthermore, Chuquitarco Guagchinga (2024) searched the effectiveness of Dogme approach on speaking skills. The research design was pre-experimental research and participants were 24 A1+ level students. The instrument was the Cambridge test (A2 key for schools). According to the results, the Dogme approach helped learners to improve their speaking skills. Also, learners' motivation and participation increased because the material was chosen in compliance with learners' interests. In addition, it is stated that Dogme approach provided a good class environment for learners.

According to the literature review, studies showed that Dogme ELT is an alternative approach for assessing speaking skills because of its characteristics. So, it was decided that Dogme ELT was the best method to adopt for this research in order to develop students' speaking skills without materials because data were gathered from earthquake survivor students. It was considered that this research will contribute to the approach since there are no studies on Dogme ELT with earthquake survivors or secondary school students in Turkey.

The aim of this research is to investigate the effects of Dogme language teaching on EFL speaking skills, self-efficacy, and speaking anxiety of earthquake survivor students. Moreover, sub-questions are searched as follows:

Regarding the quantitative phase of the research

1. Is there a significant difference between the experimental group and control group in terms of English-speaking test post-scores?
2. Is there a significant difference between the experimental group and control group in terms of post-scores of speaking part from the English self-efficacy scale?
3. Is there a significant difference between the experimental group and the control group in terms of English-speaking anxiety post-scores?

Regarding the qualitative phase of the research

4. What are the opinions of earthquake survivor students about Dogme ELT-based speaking lesson experience?
5. What are the suggestions of earthquake survivor students about Dogme ELT?

2. Method

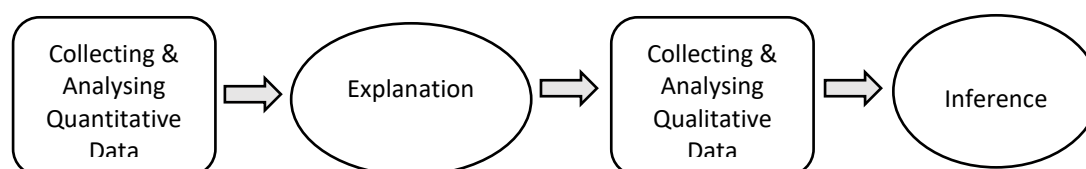
This part of the research includes research design, participants, data collection tools, data collection, validity and reliability, and data analysis.

2.1 Research Design

This research employs a mixed-method research model that incorporates both quantitative and qualitative approaches. To explore the impacts of Dogme ELT on students' speaking skills, self-efficacy, and speaking anxiety, explanatory sequential design is preferred. Explanatory sequential design enables the researcher to first collect quantitative data and then qualitative data to compare and relate quantitative data with qualitative data (Creswell, 2017). So, first, a quasi-experimental design was used for quantitative data. In the experiential group, the Dogme ELT approach was used whereas the non-interventional curriculum (communicative teaching method) was continued in the control group. Second, descriptive analysis was applied to qualitative data. So, experimental group students were participants in the focus group interview. The research design (Creswell, 2017, p. 39) is illustrated in Figure 1.

Figure 1.

Explanatory Sequential Design of This Research



To apply Dogme teaching method and then understand participants' ideas about the method, explanatory sequential design above was used.

2.2 Participants

The participants involved in this research were 20 sixth graders from a public secondary school in an earthquake-affected province in the Eastern part of Türkiye through the 2023-2024 academic year. Participants are selected according to the cluster sampling method. This method allows effective, simple, and inexpensive implementation and evaluation (Henderson & Sundaresan, 1982). There are 10 students in the Dogme ELT (experimental) group and 10 students in the non-intervention curriculum (control) group. Moreover, participants of the experimental group took part in focus group interviews.

Table 1.

Characteristics of Participants

Characteristics	f
Gender	
Female	12
Male	8
Earthquake Survivor	
Yes	20
No	-
Loss of Family Member	
Yes	1
No	19
Loss of Relative, Friends, Neighbour, Beloved One	
Yes	16
No	4
Loss of House	
Yes	13

No	7
Loss of school supplies	
Yes	17
No	3

As is seen in Table 1, all participants were earthquake survivors. 60% of them were female and 40% of them were male. While 80% of them had experienced losing any relative, friend, neighbor, or beloved one, 5% of them had lost their family member. 65% of them lost their houses whereas 85% of them lost their school supplies. These are general characteristics of the participants.

Before starting the experimental procedure, both group students' pre and post-test scores on the speaking test, self-efficacy test, and anxiety scale were analyzed via normality tests. In Table 2, the results of normality tests are shown.

Table 2.

Results of Normality Tests of Both Groups

	Experimental Group			Control Group		
	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk
Pre-Speaking Test	-.369	-.657	.432	-.310	-1.216	.271
Post-Speaking Test	.000	-.895	.849	-.206	-1.046	.680
Pre-Self Efficacy Scale	-.826	-.740	.107	.151	-1.078	.813
Post-Self Efficacy Scale	-.571	-.619	.557	-.506	-.988	.282
Pre-Anxiety Scale	.112	-.499	.921	-.476	-.425	.734
Post-Anxiety Scale	.128	-.797	.953	-.627	-.671	.411

According to Table 2, all skewness and kurtosis values were between +1.96 and -1.96. Also, the results of Shapiro-Wilk tests showed that a value of $p > 0.05$ is obtained. That means values were normally distributed (Büyüköztürk, 2011, p. 42). So, data analysis would be done with parametric tests.

Table 3.

Result of Independent Sample t-Test regarding the Pre-Speaking Scores of Both Groups

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Experimental	10	9.10	2.02	18	.104	.918
Control	10	9.20	2.25			

* $p < .05$

According to Table 3, there was no significant difference between the pre-speaking test scores of the experimental and control group students ($t_{(18)} = .104$, $p > .05$). This finding showed that students were similar to each other in terms of their speaking skills before the experimental procedure.

Table 4.

The Result of Independent Sample t-Test regarding the Pre Self-Efficacy Scores of Both Groups

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Experimental	10	13.50	3.06	18	.989	.336
Control	10	12.30	2.31			

* $p < .05$

According to Table 4, there was no significant difference between the pre-self-efficacy scores of the experimental and control group students ($t_{(18)} = .989$, $p > .05$). This finding showed that students were similar to each other in terms of their self-efficacy scores before the experimental procedure.

Table 5.*Result of Independent Sample t-Test regarding the Pre-Speaking Anxiety Scores of Both Groups*

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Experimental	10	41.40	2.83	18	1.99	.062
Control	10	44.40	3.80			

*p<.05

According to Table 5, there was no significant difference between the pre-speaking anxiety scores of the experimental and control group students ($t_{(18)}=1.99$, $p>.05$). This finding showed that students were similar to each other in terms of their speaking anxiety scores before the experimental procedure.

According to Tables 3, 4, and 5, there was no significant difference between the two groups in terms of speaking skills, self-efficacy, or speaking anxiety. So, both groups were similar to each other and it was appropriate to carry out the experimental procedure.

2.3 Data Collection Tools

Data collection tools for this research were the TOEFL Primary Speaking Test, the speaking part of the the English Self-Efficacy Scale (Hancı-Yanar & Bümen, 2012), the English Speaking Anxiety Scale (Orakçı, 2018) and semi-structured interview form developed by the researcher.

2.3.1 The TOEFL Primary Speaking Test

TOEFL primary speaking test is a computer-based test for measuring primary-level students' speaking skills. It is designed for young learners (8 and up) to communicate orally in their daily routines. There are six task types and the first four tasks are scored 3-point whereas the fifth and sixth tasks are scored 5-point rubric. The maximum achievable score for this test is 22 points. Normally, this test presents visual and audial tips for each task. However, the participants of this research were earthquake survivors and the objective was to apply the Dogme method. So, tasks are designed without any material. In this research, students were asked to describe their daily routine, express their ideas about their routine, ask one question to the teacher if they can do something, ask three questions about the routine, explain how to run errands step by step and explain what happened yesterday.

2.3.2 The Speaking Part of English Self-Efficacy Scale

Hancı-Yanar & Bümen (2012) developed an English self-efficacy scale which is aimed at assessing students' beliefs in their self-efficacy regarding listening, speaking, reading, and writing. In this research, only the speaking part of the scale is used. The speaking part has six items and 5 Likert types. The maximum achievable score for this test is 30 points whereas the minimum is 6 points. The more scores students get from the scale, the more self-efficacy they have. The Cronbach's Alpha coefficient for the speaking part was .92 (Hancı-Yanar & Bümen, 2012) while it was found .95 in this research.

2.3.3 English Speaking Anxiety Scale

Orakçı (2018) developed an English Speaking Anxiety Scale to measure students' English-speaking anxiety levels. The original research was conducted with seventh-grade secondary school students. The scale has 16 items in 5 Likert types and two subscales. The maximum achievable score for this scale is 68 points and the minimum is 28 points (three reverse items). A high score obtained from this scale represents a high level of English-speaking anxiety. The coefficient of Cronbach's alpha for this scale was .89 (Orakçı, 2018) while it was found .92 in this research.

2.3.4 Semi Structured Interview Form

To develop a semi-structured interview form, the first literature about Dogme ELT is reviewed. It is drafted by related sources. The form has six core questions and a few more questions for follow-up. It focuses on students' experiences, the method's advantages, the method's disadvantages, and students' suggestions. Then, expert opinion was taken into consideration. Some questions are edited according to the feedback. After designing the final version, a small group of students participated in a pilot interview. Based on the insights obtained from the pilot interview, questions were edited to be clear and more understandable.

2.4 Data Collection

For the quantitative data, the experimental study lasted six weeks. Each week, one specific topic was selected by students for each class. They had speaking activities based on Dogme ELT in an elective English language course in a state secondary school. First, the principles of Dogme ELT implemented in this research are visible in Table 3 (Meddings & Thornbury, 2009).

Table 6.

Implementation of the Principles of Dogme ELT

The Principles	Yes	No
There exists a continuous interaction among students and between the instructor and students.	✓	
Students can develop their own subject.	✓	
Learning involves conversation and social interactions.	✓	
The instructor and students collaboratively build their understanding.	✓	
From the communicative needs of learners, language can be acquired.	✓	
The teacher draws students' attention to emergent language.	✓	
Students choose the appropriate subject that aligns with their thoughts and understanding.	✓	
There are no available (published) teaching resources in the classroom.	✓	
Materials that will be used should be suitable to learners' needs.		X
Both teacher and students use materials critically.		X

As seen in Table 6, in the experimental study, there was interactivity all the time. Interactivity appeared in three different forms of interaction which are whole class, student-student, and teacher-student. Before the study, students were asked to choose the content that made sense to them. Learning occurs in the form of conversation. While orally communicating in the target language, both the teacher and students build their knowledge together because of the ongoing process. The lessons' first focus was students' communicative needs. In addition to communicative needs, they had a chance to learn other parts of the language indirectly. For instance, while interacting, they learned additional vocabulary knowledge. However, the main focus was on emergent language because of current circumstances and limited time. There was no use of published teaching the material in classroom, so the last two principles are not applied. Rather than engaging in teaching materials, there was room and time for real communication.

All in all, there were no materials in these lessons and the aim was students' participation in conversations. Students were asked to select topics and they chose daily routine, preferences, hobbies, games, animals, and places because they stated that they were familiar with these subjects. They were also related to the formal syllabus. Teaching was unplugged because there was no use of technology. The teacher praised students for their contributions to the conversation. So, students felt that their contributions were valuable. That is to say, all lessons were student-centered and they actively contributed to interactivity. The interaction was whole class, teacher-student, and student-student forms which depended on time. Brainstorming, question-answer, making dialogues, giving a short speech, singing, speaking circle, and fish bowl strategy were used in lessons. The teacher provided wait time whenever students needed it. When there was a need, repetition and drilling were used, and the teacher helped students to notice patterns and phrases. Feedback provided by the teacher was toward emergent language. Also, at the end of each lesson, students provided a summary of the lesson.

To gather qualitative data, a focus group interview was conducted with 10 experimental group students. It was carried out in face-to-face interaction. Essential permissions were obtained from students, parents, and school management. Also, the researcher took notes for details or examples. The interview lasted for half an hour. To make students engaged, there was no arrangement or taking turns. The researcher sometimes asked additional questions for clarification.

2.5 Validity and Reliability

To guarantee reliability in the quantitative part of this research, the Cronbach Alpha value of data collection tools was calculated. Also, necessary permissions were obtained from the owners of the scales. Moreover, ethical permission from a university was taken.

For reliability in the qualitative part of the research, students participated in the interview voluntarily. The research set a suitable environment for the focus group interview. Also, the researcher has adequate mastery of the subject and interview technique. Before the interview, a short pilot interview was done with students to strengthen the researcher and students. Also, coding data by different coders can increase the reliability of qualitative research (Baltacı, 2017). Miles-Huberman coder reliability percentage, which is Reliability Percentage = Agreement/(Total Agreement + Disagreement), is used in this research. The result of it was found 92% similar and anticipated to have a minimum of 80% similarity (Miles & Huberman, 1994). Additionally, students were coded as S1, S2, S3, etc. to not affect the reliability.

2.6 Data Analysis

The quantitative data were subjected to various statistical processes. Shapiro-Wilk tests and skewness-kurtosis values were used to verify if the data exhibited a normal distribution. After obtaining a normal distribution, parametric tests were used.

The qualitative data was subjected to descriptive analysis. It was interpreted based on predetermined themes. For this research, predetermined themes were components of a curriculum because Dogme ELT is a teaching method. The framework was developed with them and the data was processed according to this framework. Also, it was backed by the quotations taken from the interview. In the end, the findings were explained and interpreted.

3. Findings

In this part, the collected data were analysed and interpreted in the order of the research sub-questions.

3.1. Findings Regarding Speaking Skills

First, to determine whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores obtained from the speaking test of the experimental group students using Dogme ELT, the difference between the pre-test and post-test in the speaking test was analyzed with paired sample t-test. Results are shown in Table 7.

Table 7.

Result of Paired Sample t-Test regarding the Pre-Post Speaking Scores of the Experimental Group

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Pre-test	10	9.10	2.02	9	30.59	.000*
Post-test	10	19.50	1.58			

*p<.05

According to Table 7, there was a significant difference between the pre and post-test scores of the experimental group students in terms of speaking scores ($t(9)=30.59$, $p>.05$). Also, post-speaking scores of the experimental group students were higher (10.40 points) than pre-speaking scores. That means Dogme ELT developed students' speaking skills.

Second, another paired sample t-test was run to check if there was a significant difference between the pre-test and post-test scores obtained from the speaking test of the control group students. Results are displayed in Table 8.

Table 8.

Result of Paired Sample t-Test regarding the Pre-Post Speaking Scores of the Control Group

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Pre-test	10	9.20	2.25	9	4.58	.001*
Post-test	10	9.90	2.42			

* $p<.05$

According to Table 8, there was a significant difference between the pre and post-test scores of the control group students in terms of speaking scores ($t(9)=4.58$, $p>.05$). Also, post-speaking scores of the control group students were a little higher (0.70 points) than pre-speaking scores. That means a non-interventional curriculum (communicative teaching method) developed students' speaking skills a little.

Third, with the aim of analyzing the difference between the post-speaking test scores of both groups, an independent sample t-test was utilized. Results are shown in Table 9.

Table 9.

Result of Independent Sample t-Test regarding the Post Speaking Scores of Both Groups

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Experimental	10	19.50	1.58	18	10.48	.000*
Control	10	9.90	2.42			

* $p<.05$

According to Table 9, there was a significant difference between the post-speaking test scores of both groups ($t(18)=10.48$, $p>.05$). Also, the post-speaking score of the experimental group students were higher (9.60 points) than the control group. That means Dogme ELT was more effective than a non-interventional curriculum for developing students' speaking skills.

3.2 Findings Regarding Speaking Part of Self-Efficacy

First, to decide whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores obtained from the speaking part of the self-efficacy scale of the experimental group students using Dogme ELT, the difference between the pre-test and post-test in the speaking part of the self-efficacy scale was tested with paired sample t-test. Results are displayed in Table 10.

Table 10.

Result of Paired Sample t-Test regarding the Pre-Post Self-Efficacy Scores of the Experimental Group

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Pre-test	10	13.50	3.06	9	9.41	.000*
Post-test	10	23.30	5.35			

* $p<.05$

According to Table 10, there was a significant difference between the pre and post-test scores of the experimental group students in terms of self-efficacy scores ($t(9)=9.41$, $p>.05$). Also, post-self-efficacy scores of the experimental group students were higher (9.80 points) than pre-self-efficacy scores. That means Dogme ELT developed students' self-efficacy about speaking.

Second, another paired sample t-test was run to check if there was a significant difference between the pre-test and post-test scores obtained from the self-efficacy scale of the control group students. Results are demonstrated in Table 11.

Table 11.

Result of Paired Sample t-Test regarding the Pre-Post Self-Efficacy Scores of the Control Group

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Pre-test	10	12.30	2.31	9	1.50	.168
Post-test	10	12.70	2.16			

* $p<.05$

According to Table 11, there was no significant difference between the pre and post-test scores of the control group students in terms of self-efficacy scores ($t(9)=1.50$, $p>.05$). That means the non-interventional curriculum was not effective enough to develop students' self-efficacy about speaking.

Third, for the purpose of analyzing the difference between the post-self-efficacy test scores of both groups, an independent sample t-test was employed. Results are presented in Table 12.

Table 12.

Result of Independent Sample t-Test regarding the Post Self-Efficacy Scores of Both Groups

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Experimental	10	23.30	5.35	18	5.84	.000*
Control	10	12.70	2.16			

* $p<.05$

According to Table 12, there was a significant difference between the post-self-efficacy test scores of both groups ($t(18)=5.84$, $p>.05$). Also, post-self-efficacy score of the experimental group students were higher (10.60 points) than the control group. That means Dogme ELT was more effective than a non-interventional curriculum for developing students' self-efficacy about speaking.

3.3 Findings Regarding Speaking Anxiety

First, so as to decide whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores obtained from the speaking anxiety scale of the experimental group students using Dogme ELT, a paired sample t-test was employed. Results are shown in Table 13.

Table 13.

Result of Paired Sample t-Test regarding the Pre-Post Speaking Anxiety Scores of the Experimental Group

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Pre-test	10	41.40	2.83	9	7.31	.000*
Post-test	10	31.40	2.22			

* $p<.05$

According to Table 13, there was a significant difference between the pre and post-test scores of the experimental group students in terms of speaking anxiety ($t(9)=7.31$, $p>.05$). Also, post-speaking anxiety scores of the experimental group students were lower (10 points) than pre-speaking anxiety scores. That means Dogme ELT reduced students' speaking anxiety.

Second, one more paired sample t-test was conducted to assess whether there was a significant difference between pre-test and post-test scores obtained from the speaking anxiety scale of the control group students. Results are presented in Table 14.

Table 14.

Result of Paired Sample t-Test regarding the Pre-Post Speaking Anxiety Scores of the Control Group

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Pre-test	10	44.40	3.80	9	4.63	.001*
Post-test	10	46.20	3.42			

* $p<.05$

According to Table 14, there was a significant difference between the pre and post-test scores of the control group students in terms of speaking anxiety ($t(9)=4.63$, $p>.05$). However, post-speaking anxiety scores of the control group students were higher (1.8 points) than pre-speaking anxiety scores. That means a non-interventional curriculum was not effective in reducing students' speaking anxiety.

Third, to analyse the difference between the post-speaking anxiety test scores of both groups, an independent sample t-test was utilized. Results are illustrated in Table 15.

Table 15.

Result of Independent Sample t-Test regarding the Post Speaking Anxiety Scores of Both Groups

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Experimental	10	31.40	2.22	18	11.46	.000*
Control	10	46.20	3.42			

* $p<.05$

According to Table 15, there was a significant difference between the post-speaking anxiety test scores of both groups ($t(18)=11.46$, $p>.05$). Also, the post-speaking anxiety score of the control group students was higher (14.8 points) than the control group. That means Dogme ELT was more effective than a non-interventional curriculum for reducing students' speaking anxiety.

3.4 Findings Regarding Students' Opinions and Suggestions

First, to determine students' views regarding Dogme ELT, descriptive analysis was conducted with data from semi-structured interview form. So, themes and sub-themes were selected from students' opinions. Then, their satisfaction was initiated next to themes. Results are demonstrated in Table 16.

Table 16.

Students' Opinions about Dogme ELT

Themes	Sub-themes	Satisfaction (f)	
		Insufficient	Sufficient
Objective	Being able to speak		10
	Active participation		10
Content	Enough time	1	9
	Related to daily life	2	8
	Having a voice/choice	2	8

Learning Experience	No visual materials	4	6
	No use of technology	3	7
	Speaking practices		10
	Types of speaking activities		10
	Active learning		10
	Social interaction (Whole class/Group/Pair work)		10
	Non-verbal communication	2	8
Evaluation	Feedback	2	8
	Speaking exams	2	8
	Productivity		10
Personal	Motivation	1	9
	Self-Efficacy		10
	Speaking Anxiety	1	9
	Shyness	1	9
	Lack of knowledge		10
	Pronunciation	2	8

As seen in Table 16, all students claimed that they were able to speak while using Dogme ELT teaching. S1 said, *"We had more chance to speak"*. Also, they agreed that they actively participated in the class. S3 said, *"We were more active than our old classes"*. Regarding time, just S5 shared that time was not enough because lessons are 30 minutes due to the effects of earthquakes. On the other hand, nine students indicated that time was enough because *"We usually did not speak a lot while we were doing the course book pages"* (S6). Topics were chosen by students and they were related to daily life or their interests. Having a voice/choice about content was normally not an issue because there are formal regulations and curricula to follow which include pre-determined themes. However, while using the Dogme ELT teaching method after twin earthquakes, students got a chance to have a choice. Eight of them stated that having a choice was good and enjoyable, but two of them indicated that this may create chaotic situations. In terms of learning experiences, four students specified that no use of visual materials made it difficult for them to dream and plan their speaking. S5 shared *"I need visuals because it is difficult to imagine all the time"*. Likewise, three students added that no use of technology was weird. *"I don't understand why don't we use the smart board and internet connection."* (S8). Next, all students agreed that there were lots of speaking practices and enough different kinds of speaking activities. Also, they stated that they experienced active learning. Also, they liked social interaction in the class. *"We speak to our partners, sometimes groups, sometimes all classmates, and teacher too. It was full of entertainment."* (S1). Regarding non-verbal communication, eight of them said that they used gestures and mimics too. On the other hand, two of them stated that they had difficulty in the use of non-verbal communication. *"It was difficult to use non-verbal communication in English speaking classroom."* (S7). In terms of feedback, two of them shared that getting feedback from the teacher or a partner was difficult in English-speaking classrooms. *"How can I understand all the feedback if it is English?"* (S5). Then, eight of them were satisfied with the speaking exam. Two of them just had difficulty in the exam. Moreover, regarding the personal effects of the method, all students agreed on the productivity thanks to active learning. About motivation, just one student said *"I sometimes feel demotivated because there was no material. It was distracting for me"* (S5). With regard to self-efficacy, all students made positive comments. *"Now, I believe in myself. I can do it."* (S1). Concerning speaking anxiety, still, one student shared that he/she feels anxious while speaking English, but nine students stated that they feel more confident and relaxed. *"Last year, speaking English made me nervous, now it doesn't"* (S3). Another student added that he/she does not have speaking anxiety, rather he/she is shy, so *"full of speaking class sometimes made me shy."* (S9). All of them clarified that there was no lack of knowledge because they chose topics they have known. *"We learned daily routines, so it was easy to speak."* (S4). On the other side, two

of them added that pronunciation was problematic. *"I was speaking but it was difficult, I didn't know how to pronounce, sometimes I imitated."* (S6). All in all, the students' comments were mainly positive. According to comments, active participation, amount and kinds of speaking practices, and social interaction were the best parts of this method while no use of material or technology was the worst part of it.

Table 17.

Students' Suggestions about Dogme ELT

Suggestions	Students (f)
Use of Dogme ELT in every week one class	7
Providing language box (written support) on board	6
Adding just visual materials to speak about	5
Limited use of technology to support	4
Recording conversations	2

As seen in Table 17, seven students suggested the use of Dogme ELT for one class each week. They stated that they *"need more speaking practices"* (S1), but *"there is no speaking time or special lesson for it"* (S4). Also, six students suggested the use of a language box which is a kind of written memo on the board. With the help of a language box, students believe that they can *"achieve more"* (S2), *"take support"* (S5), and *"continue to speak when there is a barrier"* (S9). Five students added the use of visual materials to support speaking activities. *"I need a picture to look at and talk about it."* (S3). Similarly, four students suggested limited use of technology. *"We have a smart board and it has an internet connection. We can use it."* (S8). Lastly, two students suggested recording conversations. They said that they can listen to recordings at home and practice listening too. Also, *"I can notice my mistakes while listening to our recordings."* (S6). To sum up, students' suggestions are mainly about getting a little support from materials, technology, language boxes, and recordings. Also, they stated that they need a speaking class every week.

4. Discussion, Conclusion and Suggestions

In this research, the effects of Dogme language teaching on EFL speaking skills, self-efficacy, and speaking anxiety of earthquake survivor students were investigated. According to pre and post-test analysis results, Dogme ELT increased students' English speaking skills and self-efficacy in speaking. This may be due to the fact that Dogme ELT focuses on students' participation in conversations. With this method, students were able to practice speaking individually, with a partner, as a class, with a teacher in many forms, and for long periods. This situation led to their speaking skills and self-efficacy to increase. In addition, according to the analysis, Dogme ELT reduced students' English-speaking anxiety. Since Dogme ELT does not use materials, students only focus on students' speaking practices, so they may have felt less anxious. The atmosphere in the classroom where Dogme ELT is applied is more relaxed, spontaneous, and participatory.

Upon reviewing the literature, it becomes evident that there are research findings that back this conclusion. Mohamed (2019) concluded that Dogme ELT enhanced students' self-efficacy and speaking abilities. Also, it was found that the fluency of the learners was enhanced (Solimani et al., 2019) and learners appreciated collaborative learning and developed their oral proficiency (Solimani et al., 2020). And they gained confidence in the classroom (Solimani et al., 2020). Moreover, Daguiani (2022) stated that Dogme ELT improved students' speaking skills. Also, Chuquitarco Guagchinga found that the Dogme approach developed learners' speaking skills. However, Bryndal (2014) and Sarani & Malmir (2019) stated in their studies that Dogme ELT worked with high-level students and was not very suitable for low-level students. In this research, similar to Mohamed (2019), Solimani et al. (2019), Solimani et al. (2020) and Daguiani (2022) and contrary to Bryndal (2014) and Sarani & Malmir (2019), Dogme ELT was determined

to be effective in improving secondary school students' speaking skills in EFL, increasing their speaking self-efficacy, and reducing speaking anxiety.

Following the qualitative part of this research, one side, students liked active participation, amount and kinds of speaking practices, and social interaction. On the other side, they criticized no use of material or technology. That is to say, Dogme ELT teaching can be used to raise students' participation, speaking practices, and social interaction. However, limited use of materials, especially visuals, or limited use of technology can be added to the method. Because of the twin earthquakes, there was no use of materials or technology in this research. It may be useful to add limited use of both depending on objectives, content or profiles of students. They practiced speaking skills more than they did in previous lessons. In terms of speaking skills, self-efficacy, and speaking anxiety, findings derived from qualitative data reinforce the conclusions drawn from quantitative data collected.

According to qualitative data in the studies conducted on Dogme ELT, positive opinions were obtained from students (Chuquitarco Guagchinga, 2024; Daguiani, 2022; Rushton, 2020; Coşkun, 2017; Worth, 2012). They stated that they were satisfied with Dogme ELT, felt more comfortable, felt more confident, and wanted to participate in the lesson more. These findings resemble the present research. Likewise, it was found in this research that students felt more productive, motivated, self-efficacious, and less anxious. Likewise, it is found that learners' motivation and participation increased because the material was chosen in compliance with learners' interests (Chuquitarco Guagchinga, 2024). Similarly, students in this research stated that they felt motivated and there was no lack of knowledge about topics because they chose them. Also, it is stated in this research that the Dogme approach provided a better classroom environment for students to feel comfortable and practice English which brings interactive communication (Chuquitarco Guagchinga, 2024). This is so similar to this research that students made positive comments on Dogme ELT regarding active participation and social interaction.

In summary, Dogme ELT in an EFL class has increased the English speaking skills and speaking self-efficacy of secondary school students and reduced their speaking anxiety. Accordingly, Dogme ELT can be used to increase the speaking skills of EFL students, increase their self-efficacy, and reduce their speaking anxiety. Also, regarding students' suggestions on the use of Dogme ELT, limited use of materials or technology can be added depending on the objectives, content, and profiles of students. However, participants in this research were earthquake survivor students. Although Dogme ELT has yielded effective results under current physical and psychological conditions, its effect may change under different conditions with different participants. Therefore, in future studies, the effects of Dogme ELT on different variables at different levels can be examined in longer studies with different participants.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 10-10-2024 tarih, oturum sayısı:17, karar sayısı:14 ile etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chuang, E., Pinchoff, J., & Psaki, S. (2018, January 23). How natural disasters undermine schooling. *Brookings.edu*. <https://www.brookings.edu/articles/how-natural-disasters-undermine-schooling/>
- Chuquitarco Guagchinga, G. M. (2024). *The dogme approach and speaking skill*. [Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato]. (DSpace)
- Coşkun, A. (2017). Dogme ELT: What do teachers and students think. *International Journal of Research Studies in language learning*, 6(2), 33-44. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1445>
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çeviren: M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Daguiani, M. (2022). *Developing students' speaking skill through "Dogme ELT" teaching approach: A case study of second year students at the department of English*. [Doctoral dissertation, Université de Batna 2]. (DSpace)
- Freire, P. (2005). *The pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gratton, V. G., Thier, H. D., Arjonilla E. & Melgar, R. (1986). The recovery of schools from earthquake effects. FMHI Publications.
- Hancı-Yanar, B. H., ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 97-110.
- Henderson, R. H., & Sundaresan, T. (1982). Cluster sampling to assess immunization coverage: a review of experience with a simplified sampling method. *Bulletin of the World Health Organization*, 60(2), 253.
- Jeyaraj, J. S. (2017). Dogme ELT practice for enhancing conversation. *ROOTS: An International Journal of Multidisciplinary Researches*, 4, 321-326. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3486393>
- Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ... & Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 27(1), 1-23. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.17>
- Meddings, L., & Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. DELTA Publishing.
- Meddings, L., & Thornbury, S. (2017). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Mohamed, H. M. M. (2019). Using Dogme in ELT to develop student teachers' Speaking skills and their self-efficacy. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, 66(1), 423-443. <https://doi.org/10.21608/OPDE.2019.133248>
- Nunes, V. T., & Faciola, R. A. (2023). A Dogme-based approach to conversation classes. *Peer review*, 5(21), 236-257. <https://doi.org/10.53660/1061.prw2617>

- Orakçı, Ş. (2018). A validity and reliability study of “English Speaking Anxiety Scale”. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 5(9), 1-18. <https://doi.org/10.29129/inujgse.375916>
- Rushton, A. (2020). The effect of Dogme ELT on Japanese university EFL oral communication classes. *Kobe Kaisei review*, (58), 19-29. https://www.kaisei.ac.jp/wp-content/uploads/2020/58_5.pdf
- Sarani, A., & Malmir, A. (2019). The effect of Dogme language teaching (Dogme ELT) on L2 speaking and willingness to communicate (WTC). *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11(24), 261–288. <https://www.researchgate.net/publication/343818698>
- Solimani, E., Ameri-Golestan, A., & Lotfi, A. (2019). Flipped vs. unplugged instructions: sailing EFL learners’ oral proficiency through virtual and real learning communities. *International Journal of Instruction*, 12(3), 459–480. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12328a>
- Solimani, E., Ameri-Golestan, A., & Lotfi, A. (2020). Pros and cons of dancing in the dark: Enhancing EFL learners’ oral proficiency in an unplugged learning community. *International Journal of Foreign Language Teaching*.
- TOEFL Primary. TOEFL Primary Speaking Test. https://www.toeflprimary.com.hk/?page_id=5393
- Worth, A. (2012). A Dogme based approach from the learners' perceptive. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 24, 77-99. <http://id.nii.ac.jp/1092/00000604/>

İletişim/Correspondence

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN
busraturegun@hotmail.com

Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK
ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

Gifted Students' Metaphorical Perceptions Of The Concepts Of War And Peace

Fatma Mazman BUDAK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0510-6774
Mihriban SÖNMEZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8456-9258

Abstract

Gifted individuals have different and more complex thinking structures than their peers. This difference enables them to explain abstract and complex concepts more deeply and creatively. In today's world agenda, the concepts of war and peace have become highly debated, especially in the discussions on the parties to the conflict between Israel and Palestine, and the different meanings between the dimensions of these concepts have brought these concepts back to the agenda. The idea that gifted individuals will play an important role in the decision-making mechanisms that will govern states in the future has aroused curiosity about how they perceive the concepts of peace and war. For this purpose, the study aimed to describe the perceptions of gifted individuals about these concepts through metaphors. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research, data were collected through open-ended questions and analyzed by content analysis. Seventy-three gifted students between the ages of 7-14 attending science and art centers participated in the study.

In the study, it was observed that the participants produced more metaphors about the concept of war than the concept of peace. When the metaphors were categorized, it was determined that the participants emphasized the peace and unifying features of the concept of peace, while they emphasized the destructive and chaos features of the concept of war. In this study, unlike other studies, gifted students associated two opposite concepts with each other and explained war with its social, economic and psychological dimensions.

Keywords: *Giftedness, metaphor, war, peace*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 460-482
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1525449

Article Type
Research Article

Received
31.07.2024

Accepted
10.04.2025

Suggested Citation

Budak, F. M & Sönmez, M. (2025). Gifted students' metaphorical perceptions on the concepts of war and peace, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 460-482. DOI: 10.17679/inuefd.1525449

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's world where science and technology are rapidly advancing, countries need human capital with high innovative thinking skills in order to develop and transform knowledge and technology. We can say that the driving force of human capital is composed of gifted individuals (Özmen and Kömürlü, 2013; Bozatay and Turan, 2023). It is stated that gifted individuals express their thoughts better through metaphors (Koç, 2014). When metaphor studies on gifted individuals are examined, it is seen that concepts such as technology, science, leadership, school, course, BİLSEM, teacher, media, citizenship and democracy are addressed. Despite all these studies, the number of studies examining the perceptions of gifted individuals is still insufficient.

Purpose

The fact that they are considered to be the pioneers of science, technology, thought and art movements that can be considered the turning points of societies (Enç, 1979) and therefore the potential architects of the future that states attribute to them (Çoşkun, 2007) constitute the importance of gifted individuals' perceptions of the concepts of war and peace. Therefore, the aim of this study is to reveal the perceptions of gifted individuals towards the concepts of war and peace through metaphors. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered:

1. What are the metaphors developed by gifted students for the concept of war?
2. What are the metaphors developed by gifted students for the concept of peace?
3. Under which categories are the war and peace metaphors of gifted students grouped?

Method

The study was conducted in the phenomenology design, one of the qualitative research types. In this study, the perceptions of gifted students about the concepts of war and peace were tried to be determined through metaphors. This research was conducted with 73 students enrolled in BİLSEM (Science and Art Center) in Tokat province in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The research data were collected through a demographic information form and an open-ended questionnaire. The open-ended questionnaire included the statements "war is like, because" and "peace is like, because" to determine the metaphors and their sources. The metaphors created by gifted students about the concepts of war and peace were analyzed through content analysis.

Findings

It was found that gifted students developed 52 metaphors related to the concept of peace. When the frequency of use of the metaphors is analyzed, it is seen that they are love (10), goodness (9), happiness (9), friendship (6), being friends (5), peace (4), flower (4), opposite of war (4), brother (3), respect (3), Atatürk (3), freedom (3), reconciliation of the sulks (3), trust (2), after the fight (2), justice (2), hope (2), pomegranate (2). At the same time, 31 different metaphors has a frequency of use (1).

It was found that gifted students developed 68 metaphors related to the concept of war. When the frequency of use of the metaphors is analyzed, it is seen that there are fight (13), evil (12), two countries/groups/societies/armies/humans and enemies (7), blood, death, weapon, fight, massacre and destruction (3), fear, disagreement, black hole, chaos, resentment, Atatürk, onion and unhappy (2). At the same time, 43 different metaphors has a frequency of use (1).

Based on their common meanings and connotations, 52 metaphors for the concept of peace were categorized into three categories: peaceful (27 metaphors), coexistence (22 metaphors), and unifying (22 metaphors). Based on their meanings and connotations, 68 metaphors related to the concept of war were grouped into five categories: competition-fighting (27), destructive (23), imbalance of power (10), expansionist (7), and chaos (5).

Discussion & Conclusion

In the study, although the number of metaphors produced by gifted students for the concept of war is higher than the number of metaphors produced for the concept of peace, it is thought that this excess will not have a significant effect on the perceptions of the concepts. It is observed that they attribute positive meanings to the metaphors produced for the concept of peace and negative meanings to the metaphors produced for the concept of war. The common metaphors produced for both concepts are Atatürk, older brother, older sister, and cat-dog metaphors. These metaphors are used in the sense that even if there is a fight in the concept of peace, they cannot be separated from each other, that is, war and peace will coexist; in the concept of war, they are used in the sense that there may be disagreements between siblings and that war is a natural phenomenon. This shows that gifted individuals accept the concepts of war and peace as interrelated concepts. It can be said that the metaphors developed by gifted students are consistent with the findings of other studies conducted with normally developing students (Bulut & Koca, 2017; Çapar, 2019; Kanatlı & Schreglmann, 2017; Özden & Meydan, 2021; Şehirli, 2018). In this study, it is seen that gifted students associate the concept of peace with the concept of war and develop opposing metaphors that come after war.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Savaş ve Barış Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları

Fatma Mazman BUDAK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0510-6774
Mihriban SÖNMEZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8456-9258

Öz

Üstün yetenekli bireyler akranlarına göre daha farklı ve karmaşık düşünme yapılarına sahiptir. Bu farklılık onların soyut ve karmaşık kavramları daha derinlemesine ve daha yaratıcı açıklamalarını sağlar. Günümüz dünya gündeminde savaş ve barış kavramları oldukça tartışılır hâle gelmiş özellikle İsrail-Filistin arasındaki çatışmaların tarafları üzerine yapılan tartışmalarda bu kavramların boyutları arasındaki farklı anlamlandırmalar söz konusu kavramların tekrar gündeme gelmesini sağlamıştır. Üstün yetenekli bireylerin gelecekte devletleri yönetecek karar mekanizmalarında önemli rol oynayacağı fikri, onların gözünden barış ve savaş kavramlarını nasıl algıladıkları yönünde merak uyandırmıştır. Bu amaçla çalışmada üstün yetenekli bireylerin bu kavramlar hakkındaki algıları metaforlar aracılığı ile betimlenmek istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış, veriler açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmış, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmaya bilim sanat merkezine devam eden, 7-14 yaş arası 73 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır.

Araştırmada katılımcıların savaş kavramıyla ilgili barış kavramına göre daha fazla metafor ürettikleri görülmüştür. Metaforlar kategorileştirildiğinde katılımcıların barış kavramının huzur ve birleştirici özelliğine vurgu yaparken savaş ise yok edicilik ve kaos özelliklerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak üstün yetenekli öğrenciler iki zıt kavramı birbiri ile ilişkilendirmiş ve savaş kavramını sosyal, ekonomik ve psikolojik boyutlarıyla açıklamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenek, metafor, savaş, barış



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 460-482

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1525449

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
31.07.2024

Kabul Tarihi
10.04.2025

Önerilen Atıf

Budak, F. M ve Sönmez, M. (2025). Üstün yetenekli öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 460-482. DOI: 10.17679/inuefd.1525449

1. Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında ülkeler bilgi ve teknolojiyi geliştirecek, dönüştürecek inovatif düşünme becerileri yüksek insan sermayesine ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan araştırmalar ve gelişmiş ülkelerin uygulamaları göz önüne alındığında beşeri sermayenin itici gücünü üstün yetenekli bireylerin oluşturduğunu söyleyebiliriz (Özmen ve Kömürlü, 2013; Bozatay ve Turan, 2023). Üstün yetenekli bireyler, akranlarına göre anlamlı düzeyde üstün performans gösteren, üst düzey mantıksal düşünebilen, karmaşık ilişkileri görebilen, yaratıcı problem çözebilme becerileri yüksek, bir ya da birden fazla alana ilgi duyabilen, kelimeleri incelikle kullanabilen ve farkındalık düzeyleri yüksek bireylerdir (Sak, 2020; Yılmaz, 2021). Üstün yetenekli bireylerin bu özellikleri araştırmacıların ilgisini çekmiş ve araştırmacılar olay ve durumlar hakkındaki algılarını belirlemek için çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Babaoğlu-Özdemir vd., 2021; Bolat, 2020; Çifçi, 2015; Erişti, 2012; Karabulut vd., 2017; Ogurlu vd., 2015; Oğuz, 2020; Özer-Şanal, 2022; Öztürk vd., 2014; Su, 2021). Üstün yetenekli bireylere yönelik yapılan metafor çalışmaları incelendiğinde teknoloji, bilim, liderlik, okul, dersler ve BİLSEM kavramlarının yoğunlukta olduğu gözlenmiştir (Güney ve Sönmez, 2024). Metafor kullanmanın yaratıcı düşünmeyi desteklediği, bireylere farklı bakış açıları kazandırdığı böylece bireylerin kendilerini iyi ifade edemedikleri birçok durumda metaforları kullanarak daha iyi ifade ettiği yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Koç, 2014). Koca (2012) metaforların insanların nasıl düşündüğünü yansıtan sembolik bir durum olduğunu ifade etmektedir. Oluşturulan metaforların insanların bakış açılarını etkileyerek farklı boyutlara taşıdığı ileri sürülmektedir (Gibbs, 2014; Koç, 2014; Musolff & Zinken, 2009). Deneyimlemediğimiz, daha önce karşılaşmadığımız şeyleri tanımlayamayız mutlaka bir yaşantı geçirmemiz gerekir işte bu noktada yine metafor kavramı karşımıza çıkar çünkü metaforlar “tecrübelerin dili” olarak da ifade edilmektedir (Miller, 1987). Yani metaforlar dünyaya bakışımızı, olay, olgu, kavramlar hakkındaki tecrübelerimiz yoluyla kazandığımız algıları ortaya çıkarırlar. Metafor belirlemenin belki de gelecekte karşılaşılabilecek problemleri çözmede, karmaşık durumlarda farklı bakış açıları geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir (Koç, 2014). Metaforların bu özelliklerinden dolayı üstün yetenekli bireylerin algılarının betimlenmesinde metaforların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Üstün yeteneklilerin geleceğin bilim insanları olacağı varsayımından ötürü çalışmalar fen ve teknoloji, okul, öğretmen, medya (Erişti, 2012; Karabulut vd., 2017; Ogurlu vd., 2015; Özer-Şanal, 2022), vatandaşlık (Özdemir, Aybar-Ercan, vd, 2023) demokrasi (Er ve Ünal, 2015) kavramlarına yönelik algıları üzerine yoğunlaşmıştır. Üstün yetenekli bireyler geleceğe yön verecek siyasi kararların odağında yer alacak liderler olabilir bu anlamda da üstün yetenekli bireylerin karar alma süreçlerini etkileyecek kavramlarla ilgili algılarını araştıran çalışma sayısı hâlâ yetersiz görülmektedir.

Günümüzde yaşanan bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak toplum hayatındaki bazı kavramlarda güncelleme ve değişim yaşanmaktadır. Savaş ve barış kavramları bunlardandır. Savaş, şiddet kullanma, kuvvet kullanma, devletler ya da siyasi aktörler arasında gerçekleşen büyük ya da küçük ölçekli fiziksel, zorlayıcı ya da psikolojik şiddet öğeleri içeren bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Clausewitz, 1976 akt. Sokullu, 2019). Barış ise savaşların olmaması ile ilişkilendirilmenin yanı sıra huzur, güven, adalet, eşitlik gibi kavramlarla da açıklanmaktadır (Aktaş, & Safran, 2013). Geçmiş dönemlerden bu yana çok farklı tanımlamalar olsa da insanoğlunun sosyal, siyasal, ekonomik pek çok değişim ve gelişim yaşadığı ve tanımsal pek çok değişikliği olduğunu söylemek mümkündür. Bilimsel gelişmeler ile savaş ve barışların yönü, açısı ve biçiminin değiştiği görülmektedir. Biliminin insan hayatını kolaylaştırmasının yanında insanlık için tehlikesi de söz konusudur.

Savaş ve barış kavramına ilişkin ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin geliştirdiği metaforları inceleyen Kanatlı ve Schreglmann (2017), öğrencilerinin savaş ve barışa ilişkin en çok duygu kategorisinde metaforlar oluşturduğu, bu kategoride en fazla tekrar eden üç frekans değerinin “kötü bir şey, acımasızlık ve düşmanlık” olduğunu ifade edilmektedirler. Ortaokul öğrencilerinin

savaş kavramına ilişkin kötü olay ve kavga metaforlarını oluşturduğu, aynı zamanda öğrencilerin vatani kurtarma gibi olumlu metaforlar da geliştirdikleri görülmektedir (Arslan vd., 2023). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarının incelendiği araştırmada ise en çok tekrar eden metaforların sevgi, saygı, dostluk, arkadaşlık, paylaşmak ve Atatürk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çapar, 2019). Barış kavramının evrensel değerler bağlamında incelendiği bir diğer araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin güneş, güvercin, orman, su, oksijen köprü metaforlarını en çok tekrar ettiği belirtilmektedir (Çelikkaya ve Seyhan, 2017). Genel anlamda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin savaş kavramına ilişkin kötü, barış kavramına ilişkin ise iyi metaforlar oluşturduğu görülmektedir (Çapar, 2019; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Kanatlı ve Schreglmann, 2017). Öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülen araştırmalarda da durum benzerdir. Bu araştırmalarda da huzur, güvercin, kardeşlik, anlaşma, mutluluk, çiçek, güneş, su, özgürlük, çocuk metaforları en çok tekrar eden metaforlardır (Bulut ve Koca, 2017; Özden ve Meydan, 2021; Şehirli, 2018). Yapılan çalışmalar tipik gelişen bireylerle gerçekleştirilmiş fakat özel gereksinimli bireyler arasında yer alan akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklar gösteren üstün yetenekli bireyler ile yürütülmüş herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır.

Savaş ve barış kavramlarının tanımlanması küresel sorunlar hakkında kritik düşünme ve farkındalık sağlama fırsatı sunar. Üstün yetenekli bireylerin yaratıcı düşünme ve problem çözme süreçlerindeki belirgin farklılıklar onları hem akademik hem sosyal hayatta başarılı kılabilir öngörüsü olduğu gibi aynı zamanda onları ve çevresindeki insanları da zora sokacak durumları da beraberinde getirebilir. Geçmişte önemli etkileri olan sadece kendilerini değil tüm insanlığı etkileyen kararlar veren liderlerin de üstün yetenekli bireyler olduğu (Enç, 1979; Tortop, 2018) düşünüldüğünde onların ahlaki gelişimlerinin karar alma süreçlerine olan etkileri de araştırılmalıdır. Ancak üstün yetenekli bireylerin ahlak ve karakter gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmalar yeterli değildir (Kangal ve Arı, 2013; Tortop, 2018a; Tortop, 2018b; Özbey ve Karduz, 2018). Savaş ve barışa karar verme mekanizmasında yer alabilecek potansiyel geleceğin mimarları öngörüsü (Çoşkun, 2007) bu bireylerin savaş ve barış kavramlarına yönelik algılarının önemini oluşturmaktadır. Bu sebeple çalışmanın amacı, üstün yetenekli bireylerin savaş ve barış kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin savaş kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin barış kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin savaş ve barış metaforları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Fenomoloji farkında olduğumuz fakat daha derinlemesine bilgi edinmek istediğimiz olgu ve olaylar için kullanılan bir desendir (Yıldırım & Şimşek, 2007; 2013). Bu desende yaşantılar ve deneyimlerden yola çıkarak daha açık anlaşılır olgulara ve bu olguların altında yatan nedenlere ulaşmaya çalışılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu desende yürütülen çalışmalarda kesin sonuçlar elde edilmez ancak belirlenen olgunun daha iyi ve açık şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu araştırmada da üstün yetenekli öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Metafor, en basit tanımıyla bir konu, kavram ya da olguyu açıklamak için benzetmelerden yararlanılmasıdır. Oluşturulan metaforlar yoluyla bir kavram ya da olgunun birey için ifade ettiği anlam daha anlaşılır hale gelmektedir (Gültekin ve Çögenli, 2014)

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Tokat ili Bilim Sanat Merkezine (BİLSEM) kayıtlı 73 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre uygun durum örnekleme araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay olduğu örnekleme türüdür. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 73 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	37	50,68
	Erkek	36	49,32
Yaş	7-10	36	49,32
	11-14	37	50,68
Sınıf	2. sınıf	2	2,74
	3.sınıf	21	28,77
	4.sınıf	18	24,66
	5.sınıf	17	23,29
	6.sınıf	11	15,07
	7.sınıf	4	5,47
	Toplam	73	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin %50,68’inin kız, %49,32’sinin erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yaşlara göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin %49,32’sinin 7-10 yaş aralığında, %50,68’inin 11-14 yaş aralığında olduğu, sınıf düzeyleri açısından katılımcı öğrencilerin %28,77’sinin üçüncü sınıfa, %24,66’sinin dördüncü sınıfa, %23,29’unun beşinci sınıfa, %15,07’sinin altıncı sınıfa, %5,47’sinin yedinci sınıfa, %2,74’ünün ise ikinci sınıfa devam ettiği görülmektedir.

Araştırma verileri demografik bilgi formu ve açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu soru formunda metafor ve kaynaklarının belirlenmesi için “savaş.....gibidir, çünkü” ve “barış gibidir, çünkü” ifadelerini yer almaktadır. Form dağıtılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve formun nasıl doldurulacağına dair açıklamalar yapılmış ve gönüllü katılım onam formları imzalatılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizi, veriler içerisinde yer alan önemli kavramların belirlenmesi, bu kavramlardan yola çıkılarak kategoriler ve temaların oluşturulması, kavramlar arasındaki ilişkiyi birebir alıntılar ile yorumlanarak ifade edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada verilerin analiz edilmesi sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin doldurmuş olduğu formlar tek tek numaralandırılmış, öğrencilere (Ö1, Ö2, Ö3...) kod numaraları verilmiştir. Demografik bilgi formu ve açık uçlu soru formuna eksik bilgi giren bir öğrencinin formu değerlendirmeye alınmamış toplamda 73 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Barış...gibidir.” “Savaş...gibidir.” ifadelerine verilen cevaplardan yola çıkılarak geliştirdikleri metaforlar ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrası, savaş kavramına ilişkin toplam 70 metafor, barış kavramına ilişkin ise 52 metafor oluşturulduğu görülmüştür. Ardından öğrencilerin ürettikleri metaforların açıklama kısımları

incelenmiş ve açıklamalarda ortak özellikleri bulunan metaforlarla ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Barış kavramına ilişkin dört kategori, savaş kavramına ilişkin yedi kategori oluşturulduğu görülmüştür.

Verilerin analizi aşamasında elde edilen veriler şekil ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca savaş ve barış kavramlarına ilişkin oluşturulan kodlar kelime bulutu olarak görselleştirilmiştir. Kelime bulutu <https://wordart.com/create> programı kullanılarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "görüş birliği formülü" kullanılmıştır. Yazarlar birbirinden bağımsız olarak metaforları incelemiş, kategorilere ayırmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %99,6 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı olan kod üzerinde konuşularak uzlaşma sağlanmış, kod ve temalara son şekli verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma bulguları üstün yetenekli öğrencilerin savaş ve barış kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve bu metaforlar doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler başlıkları altında her iki kavram karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Savaş ve Barış Kavramları İle İlgili Ürettikleri Metaforlar

Araştırmaya katılan 73 öğrenci, barış kavramıyla ilgili 52 metafor, savaş kavramıyla ilgili ise 68 metafor üretmiştir. Oluşturulan metaforlar ve frekans değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Barış Kavramına İlişkin Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Barış				Savaş			
Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Sevgi	10	Zeytin Dalı	1	Kavga	13	Asker	1
İyilik	9	Su	1	Kötülük	12	Kin Beslemek	1
Mutluluk	9	Barış Manço	1	İki Ülke/Grup/Toplum/Ordu/insan	7	Kâbus	1
Dostluk	6	Yürek	1	Ölüm	3	Çakmak	1
Arkadaş Olmak	5	Destan	1	Silah	3	Kardeşim ve Ben	1
Huzur	4	Durdurma Düğmesi	1	Dövüş	3	Canlı	1
Çiçek	4	Fidan	1	Katliam	3	Güçlü	1
Savaşın Zıttı	4	Eşitlik	1	Kan	3	Yarışma	1
Kardeş	3	Kavun	1	Yıkım	3	Aşure Kazanı	1
Saygı	3	Karpuz	1	Korku	2	Mahşer	1
Atatürk	3	Sonucu Doğru Olan Problem	1	Anlaşmazlık	2	Vatani Kurtarmak	1
Özgürlük	3	Yeşeren Dal	1	Kara Delik	2	Can Vermek	1
Küslerin Barışması	3	Sıcak Havalarda Esen Rüzgâr	1	Kaos	2	Az Gülen	1
Güven	2	Doğum	1	Küslük	2	Bir Öğütücü Alet	1
Kavgadan Sonra Olur	2	Pamuk Yastık	1	Atatürk	2	Rakip	1
Adalet	2	Şeker	1	Mutsuz	2	Yemek Kavgası	1
Umut	2	Sarılmak	1	Soğan	2	Oyuncağı Alınan Çocuk	1
Nar	2	Kıyafet	1	Mücadele Etmek	1	Çatışma	1
Birlik Beraberlik	1	Tatlı Elma	1	Düşman	1	İsrail-Filistin	1
Kedi-Köpek	1	Çekirdeğin Tuzlarını Yalamak	1	Hapishane	1	Mezar	1
İyi Niyet	1	Telefon	1	Hayal Kırıklığı	1	Sınav Soruları	1
Hayal	1	Muz	1	Toprak Fethetmek	1	Kedi Köpek	1
Beyaz Kuş,	1	Kitap	1	Adaletsizlik	1	Telefon	1
Bilye	1	Oyun Oynamak	1	Şiddet	1	Kan Davası	1
Aynı Fikirde Olmak	1	Rüya	1	Şehit	1	Tuzak	1

	yalamak (1), Telefon (1), Muz (1), Kitap (1), Oyun oynamak (1), Rüya (1), Hayal (1), Ödemesiz bir gün (1)		(1), Düşman (1), Şehit (1), İsrail-Filistin (1), Mücadele etmek (1), Vatanı kurtarmak (1), Akıl oyunu (1), Toprak fethetmek (1), Ölüm (1), Can vermek (1), Mutsuz (1)
Birliktelik anlamında 22	İyilik (3), Küslerin barışması (3), Savaşın zıttı (3), Kavgadan sonra olan (2), Arkadaş olmak (1), Sevgi (1), Saygı (1), Özgürlük (1), Adalet (1), İyi niyet (1), Düşmanlığın bitmesi (1), Su (1), Kardeş (1), Destan (1), Çiçek (1), Dostluk (1), Kedi-Köpek (1), Sonucu doğru olan problem (1), Yeşeren dal (1), Doğum (1), Kıyafet (1), Bilye (1),	Yok edicilik anlamında 23	Kötülük (6), Kan (3), Korku (2), Ölüm (2), Yıkım (2), Öğütücü bir alet (1), Katliam (1), Kaos (1), Tuzak (1), Tencereye atılmış mısır taneleri (1), Hapishane (1), Silah (1), Dövüş (1), Kurnazlık (1), Hayal kırıklığı (1), Domates (1), Vahşilik barbarlık (1), Çatlak tahta (1), Yılan (1), Çiçek açmayacak ağaç (1), Acı biber (1), Bamya (1), Soğan (1)
Birleştirici anlamında 22	Sevgi (5), Arkadaş olmak (4), Dostluk (3), Mutluluk (3), Atatürk (3), Çiçek (2), Huzur (2), Kardeş (2), Nar, (2), Saygı (1), Karıncalar (1), Zeytin dalı (1), Yürek (1), Fidan (1), Umut (1), Güven (1), Eşitlik (1), Adalet (1), Kavun (1), Karpuz (1), Savaşın zıttı (1), Barış Manço (1)	Yayılmacı anlamında 7	Kara delik (2), Atatürk (2), Ordu (1), Asker (1), Dövüş (1), Çakmak (1), Çevre kirliliği (1),
		Güç dengesizliği anlamında 10	İki ülke/grup/ toplum/ordu/insan (3), Kötülük (2), Kavga (2), Kin beslemek (1), Adaletsizlik (1), Canlı (1), Vahşet (1), Yarışma (1), Güçlü (1), Zarar verme (1)
		Kaos anlamında 5	Aşure kazanı (1), Mahşer (1), Kaos (1), Yıkım (1), Turp (1)
		Diğer 8	Kâbus (1), Mutsuz (1), Zaman kaybı (1), Kan Davası (1), Mezar (1), Çatışma (1), Oyunağı alınan çocuk (1), Soğan (1)

Kategoriler oluşturulurken öncelikle metaforlar içerdikleri anlam bakımından incelenmiş ve ortak anlamlı metaforlar sınıflandırılmıştır. Bu aşamada bazı metaforların birden fazla anlamda kullanıldığı görülmüş ve farklı kategoriler içerisinde anlamlarına bakılarak kodlanmıştır. Daha sonra kavramlarla ilgili daha önce yapılmış çalışmaların oluşturdukları kategoriler listelenmiştir. En son aşamada hem kavramların asıl anlamlarından hem de oluşturulan metaforların anlamlarından yola çıkılarak her iki kavram için kategorileştirme işlemi bitirilmiştir. Barış kavramına ait üretilen 52 metafor içerdikleri ortak anlam ve çağrışımlarından hareketle; huzur veren anlamında (27 metafor), birliktelik anlamında (22 metafor), ve birleştirici anlamında (22 metafor) üç kategoride toplanmıştır. Savaş kavramına dair 68 metafor ise içerdikleri anlam ve çağrışımlardan hareketle; rekabet-mücadele anlamında (27), yok edicilik anlamında (23), güç dengesizliği anlamında (10), yayılmacı anlamında (7) ve kaos anlamında (5) beş kategoride toplanmıştır. Savaş kavramı ile ilgili oluşturulan 8 metafor anlam bakımından hem birbiriyle hem de diğer kategorilerle uyumadığı için diğer kategorisinde belirtilmiştir. Her iki kavramla ilgili metaforların kategorileri ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.2.1. Barış Kavramına İlişkin Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Huzur veren anlamında barış kategorisi

Bu kategori, barış kavramının asıl anlamından hareketle ve katılımcıların duygu çağrışımları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kategori içerisinde iyilik (6), mutluluk (6), sevgi (4), huzur (2), özgürlük (2), dostluk (2), güven (1), saygı (1), umut (1), birlik-beraberlik (1) gibi duygu ve değer çağrışımlarının yanı sıra; beyaz kuş (1), çiçek (1), durdurma düğmesi (1), pamuk yastık (1), şeker (1), tatlı elma (1), telefon (1), muz (1) ve ödemesiz bir gün (1) gibi nesne benzetmeleri de yer almaktadır.

En sık tekrarlanan ve duygu-değer çağrışımı yapan “iyilik” ve “mutluluk” metaforu örnekleri;

Ö39: *Barış iyilik gibidir. Çünkü insanlar savaş olmadan beraber daha mutlu yaşarlar.*

Ö49: *Barış iyiliktir gibidir. Çünkü silah yoktur toplumlar zarar görmez ve huzurludurlar.*

Ö19: *Barış mutluluk gibidir. Çünkü insanları mutlu eden neşelendiren birine karşı duyduğu sevgiyi anlatan şeydir.*

Barışı “sevgi” ve “huzur” metaforlarıyla açıklayan örnekler şunlardır:

Ö58: *Barış sevgi gibidir. Çünkü Barış her zaman iyidir insanlar barış sayesinde iyi anlaşır birbirine güvenir ve kimse üzgün ve umutsuz olmaz kimse ya da hiçbir yer yıkılmaz.*

Ö7: *Barış huzur gibidir. Çünkü insanlar güvenle uyurlar.*

Barış kavramının nesne metaforu örnekleri;

Ö27: *Barış durdurma düğmesi gibidir. Çünkü savaş biter ve zarar görmeyiz.*

Ö3: *Barış beyaz kuş gibidir. Çünkü havalarda uçuşan beyaz kuşlarla dolu bir yer yemyeşildir, kimse bağırıp kötü sözler söylemediği bir dünyadır beyaz bir kuş.*

Ö57: *Barış ödemesiz bir gün gibidir. Çünkü insan huzurlu ve kafası rahattır.*

Ö73: *Barış kasmayan telefon gibidir. Çünkü insanı eğlendirir, rahatlatır, huzur verir.*

Ö69: *Barış tatlı bir elma gibidir. Çünkü en kötü anları unutmamızı sağlar.*

Birliktelik anlamında barış kategorisi

Bu kategori içerisinde oluşturulan metaforlar, savaş ve barış kavramlarını iç içe- beraber açıklayan, her iki kavramın ardışıklığını ve zıtlıklarını ifade eden ve kavramları birlikte ele alan anlamlardan oluşmaktadır. Kategori içerisinde iyilik (3), sevgi (1), saygı (1), çiçek (1) ve özgürlük (1) metaforları tekrar eden metaforlar içerisinde yer almaktadır. Kavramların ardışıklığını ifade eden metaforlar; küslerin barışması (3), kavgadan sonra olan (2), düşmanlığın bitmesi (1), yeşeren dal (1) ve doğumdur (1). Kavramların iç içe –beraber olduğu anlamında, kardeş (1), kedi-köpek (1) ve sonucu doğru olan problem (1) metaforları kullanılmıştır. Metaforlara ait bazı örnekler aşağıdadır.

Ö12: *Barış iyilik gibidir. Çünkü iki veya ikiden fazla varlığın arasındaki sorunu çözer hem kendi düşmanına iyilik yapmış olur ve belki düşmanı onun çok yakın bir dostu olur.*

Ö10: *Barış saygı gibidir. Çünkü savaştan sonra insanlar birbirine daha saygılı davranırlar.*

Ö4: *Barış küslerin barışması gibidir. Çünkü kavga olunca birbirimize küser sonra hatamızı anlar tekrar arkadaş oluruz.*

Ö6: *Barış savaşın zıttıdır gibidir. Çünkü insanları bir araya getirir insanlar barıştığında daha mutlu olur.*

Ö42: Barış yeşeren dal gibidir. Çünkü savaş sonrası kırılan dal hayata tutunur.

Ö67: Barış bilye gibidir. Çünkü her barış masum değildir ve sonu savaştır.

Ö17: Barış su gibidir. Çünkü ateşi söndürür.

Ö44: Barış doğum gibidir. Çünkü savaşlar olmasa barış da olmaz. Savaş barışı doğurur.

Ö29: Barış kedi köpek gibidir. Çünkü hem kavga ederler hem de beraber oynamaya devam ederler.

Ö40: Barış sonucu doğru olan problem gibidir. Çünkü problemde verilenler birbiriyle uyumlu ise çözümü doğrudur.

Ö21: Barış kardeşim ve ben gibidir. Çünkü kavga etsek de ayrılmayız.

Ö66: Barış kıyafet gibidir. Çünkü kıymeti varlığında değil yağmurda yani savaşta bilinir.

Ö25: Barış çiçek gibidir. Çünkü farklı çiçekler nasıl bir bahçede birlikte uyum içerisinde güzelse barış da insanları farklılıklarıyla bir araya getirir ve çeşitlilikten doğan güzellik ve birliktelik yaratır.

Birleştirici Anlamında Barış Kategorisi

Bu kategorisi içerisinde sevgi (5), arkadaş olmak (4), dostluk (3), mutluluk (3) metaforlarının yanı sıra birleştiricilik anlamlarında açıklanan Atatürk (3), nar (2), çiçek (2), karıncalar (1), yürek (1), Barış Manço (1) gibi metaforlardan oluşmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda yer verilmiştir.

Ö36: Barış sevgi gibidir. Çünkü barışta sevgi ile kurulan dostluk arkadaşlık vardır.

Ö1: Barış sevgi gibidir. Birçok kişinin birbirleriyle anlaşması birbirlerine saygılı olması için birbirini sevmesi gerekir.

Ö55: Barış arkadaş olmak gibidir. Çünkü barış ve arkadaşlık karşılıklı saygı ve empati gerektirir. Tıpkı iyi bir arkadaşlığın kurulmasında olduğu gibi barışında devam edebilmesi için sabır ve hoşgörüyle desteklenmesi gerekir.

Ö46: Barış dostluk gibidir. Çünkü dostlar insanlara hayatında yardımcı olur beraber daha güçlü olurlar kendilerini yalnız hissetmezler.

Ö59: Barış dostluk gibidir. Çünkü dostlar birbirinden farklıdır ama birlerinin kötü huylarını değiştirebilirler. Ortak karar alabilirler.

Ö26: Barış mutluluktur. Çünkü barışın olduğu yerde herkes mutludur, beraberdur.

Ö45: Barış nar gibidir. Çünkü insanlar bir nardaki tanecikler gibi bir arada yaşar.

Ö11: Barış karıncalar gibidir. Çünkü karıncalar birbirleriyle anlaşır ve ayrılmazlar.

Ö18: Barış Barış Manço gibidir. Çünkü Barış Manço'nun şarkıları gibi barış da insanları bir araya getirir kültürleri birleştirir.

Ö71: Barış çiçek gibidir. Çünkü çiçekler insana huzur verir rahatlatır. Barışta da insanlar bir arada mutlu ve huzur içinde yaşarlar.

Ö23: Barış yürek gibidir. Çünkü yürek vücudumuzun en önemli organıdır ve diğer organlara kan pompalayarak onların görevlerini yapmasını sağlar.

Ö9: Barış Atatürk gibidir. Çünkü yurttaki sulh cihanda sulh sözüyle ülkelerin barış şemsiyesinde yaşamalarını istemiştir.

3.2.2. Savaş Kavramına İlişkin Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Rekabet/Mücadele anlamında savaş kategorisi

Savaş kavramının iki veya daha fazla ülke/grup/toplum/ordu/insan arasında yaşanması, rekabet, mücadele gibi sebeplerden kaynaklanması gibi anlamlarını ifade eden kavga (11), iki ülke/grup/ toplum/ordu/insan (4), anlaşmazlık (2), küslük (2), dövüş (1), rakip (1), düşman (1), mücadele etmek (1) gibi metaforlardan oluşturulmuştur. Bu kategorinin içerisinde aynı zamanda kutsal mücadele ve ele geçirme anlamlarını çağrıştıran şehit (1), İsrail-Filistin (1), vatani kurtarmak (1) ve toprak fethetmek (1) gibi metafor da bulunmaktadır.

Ö1: Savaş kavga gibidir. Çünkü ir kişiyle başka birinin bir olay karşısında birbirlerine düşünmeden yaptıkları şey kavga etmektir savaşta da insanlar düşüncesizce davranır.

Ö14: Savaş kötü amaçlar için yapılan kavga gibidir. Çünkü savaşta kavgalar bir ülkeyi ele geçirmek için yapılır.

Ö5: Savaş iki ülke gibidir. Çünkü aslında iki ülkeyi yönetenler anlaşamadığında birbiriyle savaşır.

Ö50: savaş iki insan gibidir. Çünkü iki ülkenin kavga etmesi ile savaş çıkar aynı iki insanın kavga etmesi gibi.

Ö22. Savaş anlaşmazlık gibidir. Çünkü ülkeler anlaşamadıkları zaman savaş açarlar.

Ö10: Savaş küsmek gibidir. Çünkü savaş ve küsmek birbiriyle anlaşamamaktan ortaya çıkar.

Ö56: Savaş dövüş gibidir. Çünkü her ikisi de içinde fiziksel şiddet barındırır ve insanlara zarar verir.

Ö4: Savaş birbirine rakip insanlar gibidir. Çünkü ülkeler de birbirlerini her konuda geçmek için rekabet eder ve bazen savaş çıkar.

Ö54: Savaş düşman gibidir. Çünkü insanlar birbirinden nefret ettiğinde savaş çıkar.

Ö39: Savaş mücadele etmektir. Çünkü savaşta yenilmemek ve hayatta kalmak için mücadele verirsın.

Ö21: Savaş kardeşlik gibidir. Çünkü kardeşler arasında da bazen rekabet ve anlaşmazlık nedeniyle sorunlar yaşanabilir.

Ö29: Savaş yemek kavgası gibidir. Çünkü mesela aslan karnını doyurmak için ceylana saldırır onunla çatışmaya girer savaş da ülkelerin bir şeyi elde etmesi için yapılır.

Ö53: Savaş greyfurta benzer. Çünkü acıdır sevmeyiz ama hayat için yeriz. Savaş insanlık için kötüdür ama ülkeler ayakta kalmak için savaşır.

Ö33: Savaş sınav soruları gibidir. Çünkü savaşta düşmanlar kazanmak için mücadele ederler sınavlarda da öğrenciler sınavı kazanmak için savaşır.

Ö18: Savaş İsrail ve Filistin gibidir. Çünkü bu iki ülke arasındaki çatışma nedeni dindir. Müslümanlara zulüm yapılmaktadır.

Ö3: Savaş şehittir gibidir. Çünkü haklı olunan, ülkesini korumak için yapılan savaşlar vardır ve bu savaşlarda can verenler şehit olur.

Ö34: Savaş toprak fethetmek gibidir. Çünkü savaş kötü bir şeydir ama devletler güçlenmek için topraklarını genişletmek ister. Aynı Osmanlı devletinin yaptığı gibi.

Yok edicilik anlamında savaş kategorisi

Bu kategori savaş kavramının, insanlara zarar veren, ölümüne sebep olan, ülkeleri-toplumlari yıkan, insanlar arasında korkuya neden olan anlamlarını içeren metaforlardan oluşturulmuştur. Kategori içerisinde kötülük (6), korku (2), ölüm (2), yıkım (2), , katliam (1), hayal kırıklığı (1), vahşilik barbarlık (1), gibi savaşın insanlar üzerinde yarattığı etkileri duygu olarak ifade eden metaforların yanı sıra; öğütücü bir alet (1), tencereye atılmış mısır taneleri (1) çatlak tahta (1), yılan (1), çiçek açmayacak ağaç (1), acı biber (1) gibi nesnelerle savaşın yok ediciliği anlamını içeren metaforlar da yer almaktadır.

Ö59: Savaş kötülüktür gibidir. Çünkü savaşta milyonlarca kişi ölür ve atılan bombalar ve mermiler hem doğaya hem tarihi eserlere büyük zarar verir. Doğaya zara vermek ve insan öldürmek kötülüktür.

Ö52. Savaş kötü birşeydir insanlara kötülük gibidir. Çünkü insanlar savaşlarda canlarını yitirirler ve ülkeler yok olur.

Ö58: Savaş korku gibidir. Çünkü savaşan askerler canlarını kaybetmekten korksalarda meydanı terk etmezler düşmanlar evlerine ulaşmasın diye, sevdiklerine zara vermesin diye.

Ö36: Savaş ölüm gibidir. Çünkü her ikisinde de yok olursun, acı ve hüznü getirir.

Ö37: Savaş yıkımdır gibidir. Çünkü savaşta binalar yıkılır, toplumlar, insanlar yok olur.

Ö65: Savaş katliam gibidir. Çünkü savaşlarda düşmanlar canı bir şekilde birbirlerini öldürürler. İçlerinde masum bebeklerde vardır.

Ö27: Savaş öğütücü bir alet gibidir. Çünkü savaş başladığında düşman ordular önlerine çıkan tüm canlıları yok ederler.

Ö45: Savaş tencereye atılmış mısır taneleri gibidir. Çünkü savaş sırasında atılan bombalar aynı mısırların patlarken sağa sola sıçraması gibi sivillerin üzerine de atılarak onları öldürür.

Ö69: Savaş çatlak tahta gibidir. Çünkü tahta bir kere çatladığında onarılamaz tekrar dümdüz olamaz savaşta da ölen insanlar geri gelmez.

Ö70. Savaş yılan gibidir. Çünkü savaşta düşmanlar bir yılan gibi sinsice saldırır ve insanları öldürür.

Ö72: Savaş acı biber gibidir. Çünkü biberi yedikten sonra ağzımızdan o tat gitmez canımızı yakar savaşlarda da sevdiklerimi kaybedince canımız yanar.

Ö71: Savaş bir daha çiçek açmayacak ağaç gibidir. Çünkü savaşta kaybettiğimiz şeyleri bir daha geri getiremeyiz.

Yayılmacı anlamında savaş kategorisi

Bu kategori savaş kavramının sadece belirli bölgelerdeki yaşayanları ya da belli ülkeler arasında yaşanmadığını yayılarak diğer insanları da olumsuz etkilediği anlamlarını ifade eden metaforlardan oluşmaktadır. Kategori içerisinde, kara delik (2), Atatürk (2), ordu (1), asker (1), dövüş (1), çakmak (1), çevre kirliliği (1) olarak yedi metafor bulunmaktadır. Savaşın yayılmacı anlamını ifade eden metaforların sayısı az olduğundan tüm metaforlara ait örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Ö66: Savaş kara delik gibidir. Çünkü sadece yanındakileri değil herkesi etkiler.

Ö63: Savaş Atatürk gibidir. Çünkü Çanakkale savaşında sadece biz değil dünyanın öbür ucundaki Anzaklar da savaşa katılmıştı. Yani savaşlar tüm herkesi etkiler.

Ö9: Savaş ordu gibidir. Çünkü savaş zamanlarında ülkedeki her erkek askere alınır. Savaş sadece bir ülkeyi etkilemez savaş zamanında orduda da her kesimden insan yer alır.

Ö16: Savaş asker gibidir. Çünkü savaşlar sınırları genişletmek için yapılır ama her zaman ordu içerisinde savaşan askerler aynı milletten değildir farklı milletlerden insanlarda bu olan savaştan etkilenir ve asker olur ve hatta ölür.

Ö20: Savaş dövüştür gibidir. Çünkü mesela insanlar dövüşürken onları ayırmaya çalışanlar da dövüşe dâhil olup zarar görebilirler. Savaşlarda da masun insanlar zarar görür.

Ö17: Savaş çakmak gibidir. Çünkü her yeri yakar.

Ö46: Savaş çevre kirliliği gibidir. Çünkü bir bölgedeki kirlilik sadece orayı değil dünyanın her yerini etkiler, çevre kirliliği de savaş gibi insanların hepsini etkiler.

Güç dengesizliği anlamında savaş kategorisi

Bu kategori, savaşlarda kazanmanın da kötü sonuçlar doğurabileceği, ülkelerin savaşırken eşit koşullara sahip olmadığı, kadınların ve çocukların etkilendiği gibi savaş kavramının içerdiği anlamlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. İki ülke/grup/toplum/ordu/insan (3), kötülük (2), kavga (2), kin beslemek (1), adaletsizlik (1), canlı (1), vahşet (1), yarışma (1), güçlü (1), zarar verme (1) gibi 10 metafordan oluşan bu kategoriye ait örnek ifadeler şunlardır:

Ö13: Savaş iki devlet gibidir. Çünkü savaşlar iki ordu arasında yapılır ama bazen sayı olarak diğeri azdır ya da teknoloji olarak biri üstündür ve diğerini bombalar Gazze-İsrail savaşında olduğu gibi İsrail'in arkasında çok devlet var.

Ö12: Savaş kötülük yapmak gibidir. Çünkü savaşın kazananı olmaz savaşı yenseniz bile başkalarına verdiğiniz zarardan ötürü insanlar bunu unutmaz ve tarihte hep kötü hatırlanırsınız. Katil olursunuz insanları öldürdüğünüz için.

Ö32: Savaş kavga gibidir. Çünkü kavga edenleri çocuklar gördüğünde bundan korkarlar psikolojik olarak etkilenirler savaş gören çocuklar da hiçbir suçları yokken anne-babasını kaybederler ve çok üzülürler.

Ö42: Savaş kin beslemektir gibidir. Çünkü birisi size bilmediğiniz bir sebepten kin besleyip düşmanlık yapabilir ve sizin kötülüğünüzü ister. Savaşlarda da çocuklar ailelerini bilmedikleri sebeplerden kaybederler.

Ö23: Savaş yarışma gibidir. Çünkü savaşın kazananı mutlaka diğerinden güçlüdür. Aynı yarışmada kazananın da bilgide üstün olduğu gibi.

Ö68: Savaş vahşet gibidir. Çünkü galip taraf mutlu olur geride olan üzülür.

Kaos anlamında savaş kategorisi

Bu kategori savaş kavramının kalabalıklık, karışıklık, bilinmeyen karanlık bir tarafının olması anlamlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Kategoride yer alan metaforlar aşure kazanı (1), mahşer (1), kaos (1), yıkım (1), turptur (1).

Ö24: Savaş aşure kazanı gibidir. Çünkü savaşlarda her milletten karışık insanlar vardır ve savaş meydanları kalabalıktır.

Ö49: Savaş mahşer gibidir. Çünkü savaşlarda halk düşmandan kaçır ve bir karışıklık oluşur mahşer zamanında da insanlar kaçar.

Ö7: Savaş kaos gibidir. Çünkü savaş zamanlarında toplumsal düzen bozulur.

Ö35: Savaş yıkım gibidir. Çünkü savaşlar insanların geleceğini yıkar, onları umutsuzluğa sürükler. Mesela ülkelerinde durumları iyi olan insanlar savaş zamanlarında başka ülkelere kaçır herşeylerini kaybederek.

Ö62: *Savaş turp gibidir. Çünkü turp toprağın içinde yetişir görünen kısmından onun ne kadar büyüklükte çıkacağını tahmin edemeyiz. Savaşlarda da insanların neler yaşayacağını bilemediğimiz gibi.*

Diğer kategorisi

Savaş kavramı ile ilgili oluşturulan 8 metafor anlam bakımından hem birbiriyle hem de diğer kategorilerle uyuşmadığı için diğer kategorisinde belirtilmiştir. Kâbus (1), mutsuz (1), zaman kaybı (1), kan davası (1), mezar (1), çatışma (1), oyuncağı alınan çocuk (1), soğan (1) metaforları bu kategori içerisinde yer almaktadır.

Savaşı kâbusa benzeten katılımcı savaşın etkilerinden kurtulmanın zor olduğuna vurgu yapmıştır. Ö15, *“Savaş kâbus gibidir. Çünkü savaş bitsede insanlar unutmaz aynı kâbusun etkisinden kurtulamadığımız gibi”*. Savaşı kan davasında benzeten Ö40, *“Kan davası gibi savaşlarında günümüzde anlamını yitirmiştir”* ifadesiyle savaşın gereksiz olduğunu belirtmiştir. Oyuncağı elinden alınan çocuk metaforunu kullanan Ö30, *“Büyük insanlar için çocuğun ağlaması saçma gelebilir ama kendini suçladığı için ağlamıştır. Savaş yaşayan insanların halinden de yaşamayanlar anlamaz”* ifadesiyle savaş yaşayan insanların psikolojisine vurgu yapmıştır. Oluşturulan diğer metaforlar da benzer şekilde savaşın diğer kategorilerine uymayan farklı anlamlarını içermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada üstün yetenekli bilsem öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Bu kapsamda 73 üstün yetenekli öğrenci barış kavramına ilişkin 52, savaş kavramına ilişkin 68 metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforlar ve metaforların açıklamalarından yola çıkılarak barış kavramına ilişkin metaforlar 3 kategori, savaş kavramına ilişkin metaforlar 5 kategori altında toplanmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin savaş kavramına ilişkin oluşturduğu metafor sayılarının barış kavramına göre daha fazla olduğu ancak bu fazlalığın kavramlara ilişkin algılarda çok fazla etkisi olmadığı düşünülmektedir. Barış kavramına ilişkin oluşturulan metaforlardan frekansı yüksek olanlar sevgi (10), iyilik (9), mutluluk (9), dostluk (6), arkadaş olmak (5), huzur (4), çiçek (4), savaşın zıttı (4) gibi metafor türü olarak olumlu metaforlardan oluştuğu yani katılımcıların bu kavrama olumlu anlamlar yükledikleri söylenebilir. Savaş kavramına ilişkin en sık tekrar eden metaforların ise kavga (13), kötülük (12), ölüm (3), silah (3), dövüş (3), katliam (3), kan (3) ve yıkım (3) gibi olumsuz olduğu görülmüştür. Her iki kavramla ilgili oluşturulan ortak metaforlar Atatürk, kardeş ve kedi-köpek metaforlarıdır. Bu metaforlar anlamları bakımından incelendiğinde; kardeş metaforu barış kavramı içerisinde kavga edilse bile birbirinden ayrı kalamayarak birleşecekleri yani savaş ve barışın birlikte var olacağı anlamında kullanılmıştır; savaş kavramı içerisinde ise savaşın nedenlerine vurgu yapılarak kardeşler arasında da anlaşmazlıkların olabileceğini ifade etmektedir. Kedi köpek metaforları benzer şekilde barış içerisinde birlikte var oldukları anlamında savaş içerisinde ise savaşı doğan bir olgu olduğu anlamında kullanılmıştır. Bu durum üstün yetenekli bireylerin savaş ve barış kavramını aslında birbirleriyle ilişkili kavramlar olarak kabul ettiğini düşündürmektedir. Ortak bir diğer metafor olan Atatürk metaforu ise savaş kavramının içinde olumlu olarak kullanılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin geliştirmiş olduğu metaforların tipik gelişim gösteren öğrencilerle yürütülen diğer araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada barış kavramını öğrenciler sevgi, saygı, mutluluk, arkadaş, Atatürk, çiçek gibi ortak kavramları kullanarak açıkladıkları görülmektedir (Çapar, 2019; Kanatlı ve Schreglmann, 2017). Barışı bir değer olarak ele alan ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalarda geliştirilen metaforların güvercin, çiçek, güneş, orman, su, oksijen (Çelikkaya ve Seyhan, 2017) olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin barış kavramını somut ve yaşamsal kavramlar kullanarak açıkladığı görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin

somut kavramların yanı sıra soyut kavramları da kullandığı ve diğer çalışmalardan farklı olarak çok çeşitli kelimeler ile metaforlar oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun üstün yetenekli öğrencilerin kelime repertuarının çok çeşitli olması ve kelimeleri inceliklerle kullanabilmeleri gibi özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Genel anlamda ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin olumlu metaforlar oluşturduğu söylenebilir (Çapar,2019; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Kanatlı ve Schreglmann, 2017). Öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülen araştırmalarda da durum benzerdir (Bulut ve Koca, 2017; Özden ve Meydan, 2021; Şehirli, 2018). Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin barış ile savaş kavramlarını zıt anlamlı olarak değerlendirdiği ve barış kavramını savaştan sonra gelen bir olgu olarak ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu üstün yetenekli öğrencilerin savaş kavramına ilişkin oluşturduğu metaforlara ilişkindir. Savaş kavramına ilişkin üstün yetenekli öğrencilerin en sık tekrar eden metaforlarının kavga, kötülük, kan, ölüm, silah, dövüş, korku, zarar verme, anlaşmazlık, İki ülke/grup/toplum/ordu/insan, düşman, şiddet, şehit, küslük, Atatürk, adaletsizlik, katliam, mücadele etmek, hapishane, hayal kırıklığı, toprak fethetmek, kaos, yıkım, kara delik, çiçek açmayacak ağaç ve soğan şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer metaforların ise akıl oyunu, ordu, asker, kin beslemek, kâbus, çakmak, kardeşim ve ben, canlı, güçlü, yarışma, aşure kazanı, mahşer, vatani kurtarmak, can vermek, az gülen, bir öğütücü alet, rakip, yemek kavgası, oyuncağı alınan çocuk, çatışma, üzüntü, mezar, sınav soruları, kedi köpek, telefon, kan davası, tuzak, vahşilik barbarlık, hırs, tencereye atılmış mısır taneleri, çevre kirliliği, greyfurt, zaman kaybı, kurnazlık, domates, turp, vahşet, çatlak tahta, yılan, acı biber, bamya, İsrail-Filistin olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin oluşturduğu metaforların savaş kavramına anlamsal olarak bakmanın yanı sıra savaş öncesi, sırası ve sonrasını düşünerek betimlemeler yaptıkları görülmektedir. *“Acı biber, bamya ve soğan”* benzetmesi bunun bir örneğidir. Savaşın acı biber gibi insanın canını yaktığına, bamyanın fiyatının yüksek olması ile ekonomiye, soğanın doğrandığında gözleri yaşartması ile duyguların dışı vurumuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu metaforla üstün yetenekli öğrenciler, savaşın can acıtıcı olmasının yanında insanları ve toplumları sosyal, ekonomik ve psikolojik anlamda etkilediğini belirtmektedir. Bu bulgu araştırmayı diğer savaş metafor çalışmalarından ayırmaktadır (Arslan vd., 2023; Kanatlı ve Schreglmann, 2017). Diğer araştırmalardan ayıran bir diğer nokta ise üstün yetenekli öğrencilerin güncel haberleri takip etmeleridir. Savaş kavramına ilişkin oluşturdukları İsrail-Filistin metaforu bunun bir örneğidir. Verilerin toplandığı süreçte hâlâ devam etmekte olan savaş üstün yetenekli öğrencilerin güncel haberleri takip ettiğini göstermektedir. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerin birden fazla alana ilgi duyabilme ve farkındalık düzeylerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise üstün yetenekli öğrencilerin savaş ve barış kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforların ortak özellik bakımından hangi kategoriler altında toplandığına ilişkindir. Üstün yetenekli öğrencilerin barış kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler huzur veren, birliktelik ve birleştirici kategorileridir. Tipik gelişim gösteren ilkököl ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen farklı bir çalışmada barışın birleştirici özelliği, yaşamsal özelliği, gelişim ve değişim özelliği, toplumsal özelliği kategorilerinin oluşturulduğu görülmektedir (Çapar,2019). Kanatlı ve Schreglmann, (2017) ise barış kavramını duygu, kişi, doğa, renk, nesne ve dini sembol kategorilerinde bir araya getirmiştir. Bu araştırmanın huzur veren ve birleştirici kategorileri ile diğer araştırma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir. Fakat birliktelik kategorisi yönünden farklılaştığı görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler savaş ve barış kavramının birlikte anlam kazandığını, biri olmadan diğerinin bir anlamı olmayacağını ifade eden metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar arasında kırılıp yeşeren dal, bilye, doğum, kardeşim ve ben sayılabilir. Açıklamaları incelendiğinde bir döngüde devam ettiğinde anlam kazandığı (kırılmak-yeşermek, dönen bilye), birinin sonucunun diğerini doğurduğu, her ne kadar ayrı kavramlarmış gibi görünse de iki kardeş gibi birbirinden ayrılamadıklarına ilişkin metaforlar üretmişlerdir. Bu durumun, üstün yetenekli öğrencilerin olay ve olgulara farklı perspektiften bakabilme özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin savaş kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları kavga, kötülük, ölüm, silah, korku, şiddet gibi olumsuz kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Arslan ve diğerlerinin (2023) ortaokul öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmada da öğrenciler savaş metaforunu kötü olay, kavga, düşman, kıyamet, ölüm gibi olumsuz kavramlarla açıklamıştır. Benzer şekilde her iki çalışmada da savaş metaforlarının aynı zamanda vatani kurtarmak için girilen kutsal bir mücadele olarak olumlu anlamda da kullanıldığı görülmüştür. Benzer sonuçlar tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerinde çalışma yapan Aktaş (2015) tarafından da (kahramanlık, milli mücadele, felaket) ifade edilmektedir. Altıkulaç (2024) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada da savaş kavramını katliam, cinayet, kıyamet gibi kötü-olumsuz olgularla ilişkilendirmiştir. Tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli bireylerin savaş ve barış kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar hemen hemen benzerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak üstün yetenekli öğrencilerin savaşın kara delik gibi yayılarak çevresini etkilediği, sadece bir bölgeyi değil tüm dünyayı kirlendiği, savaşa katılan tarafların güç dengesizliği sebebiyle pek çok insanın hayatını kaybettiği, geride kalanların ise gözyaşı döktüğünü ifade eden anlamsal olarak çok yönlü bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Alan yazını incelendiğinde savaş ve barış kavramlarıyla ilgili çalışmaların tipik gelişen bireylerle gerçekleştirildiği, üstün yetenekli bireylerin bu kavramlara yönelik algılarına ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Toplumların dönüm noktası sayılabilecek bilim, teknoloji, düşünce ve sanat hareketlerinin öncüsü sayılmaları (Enç, 1979) ve dolayısı ile devletlerin onlara yükledikleri potansiyel geleceğin mimarları öngörüsü (Çoşkun, 2007) üstün yetenekli bireylerin savaş ve barış kavramlarına yönelik algılarının belirlenmesiyle alan yazınına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Tipik gelişen bireylere yönelik tutum ölçeği çalışmaları Ural (2019) ve Aktaş (2012) tarafından yapılmıştır. Ancak üstün yetenekli bireylere yönelik tutum ölçeklerine rastlanılmamıştır. Bu anlamda çalışmanın ölçek geliştirecek araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma eğitimciler, psikologlar ve siyasiler için üstün yetenekli bireylerin barışa yönelik farkındalıklarının artırılması ve barışın inşasında potansiyellerinin etkin şekilde kullanılması üzerine yol gösterici olabilir. Bununla beraber bu bireylerin savaşın etkilerine yönelik algılarının anlaşılması sosyal ve duygusal destek programlarının daha hedefe yönelik tasarlanmasına da katkı sağlayabilir. Bu çalışma 7-14 yaş arası 73 öğrenciyle Tokat BİLSEM ile sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalar için, üstün yetenekli bireylerin savaş ve barış hakkındaki algılarını farklı demografik özellikler (yaş grubu, kültürel arka plan, sosyoekonomik durum) açısından karşılaştırmak önerilebilir. Ayrıca, bu bireylerin barış inşası süreçlerine aktif katılımını inceleyen çalışmalar ile onların yaratıcı problem çözme ve liderlik becerilerinin barışı teşvik etmede nasıl kullanılabileceğine dair deneysel çalışmalar yapılabilir. Yine benzer şekilde boylamsal çalışmalar yapılarak eğitim programlarının bu bireylerin barışa yönelik tutumlarını nasıl şekillendirdiği ve barışa yönelik duyarlılıklarının, zamanla nasıl evrildiği değerlendirilebilir. Son olarak, savaş ve barış kavramlarının etkisini sanat, edebiyat ve medya gibi yaratıcı alanlardaki ifade biçimleri üzerinden de incelemek, algıların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 07/05/2024 tarihli 08.29 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aktaş, Ö. (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayın No. (310971) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, Ö. (2015). 5-10. Sınıf öğrencilerinin savaş ve barış kavramına yükledikleri anlamların resimler yoluyla incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(2), 64-86. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185636>
- Aktaş, Ö., ve Safran, M. (2013). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 131-150. <https://doi.org/10.20296/tsad.21718>
- Anbarlı-Bozatay, Ş., ve Turan, Ş. (2023). Cumhuriyetin altın çocukları özel yetenekli bireylere yönelik hukuki zemin ve politika belgelerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49-1), 371-392. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1353310>
- Arslan, K., Kanat, M. H., Arı, A. G., ve Özdemir, M. (2023). Yerli ve göçmen ortaokul öğrencilerinin göç, göçmen, vatan, ülke ve savaş kavramlarına yönelik algıları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 164-183. <https://doi.org/10.32003/igge.1269462>
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27, 4-15.
- Babaoğlu-Özdemir, B., Akkurt, N. D., ve Babaoğlu, B. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve fen bilimleri kavramlarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 114-127.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144. <https://doi.org/10.18506/anemon.647705>
- Bulut, R., ve Koca, M. K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 12(18). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12116>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi
- Canan-Sokullu, E. (2019). Savaş türleri. *Güvenlik Yazıları Serisi*, 22.
- Coşkun, B. (2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirmesi*. (Yayın No. 218455) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çapar, D. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin 'barış' kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 79-91.
- Çelikkaya, T., ve Seyhan, O. (2017). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere ilişkin algıları: metafor analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 958-977.
- Çifçi, T. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 6(3).
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri [Superior brain power: Development and training]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Er, H., ve Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 93-106.
- Erişti, S. D. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel anlatımlarında geleceğin dünyasına ve teknolojisine ilişkin algıları. *TALENT*, 2(2), 102-117. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/üstün-yetenekli-öğrencilerin-görsel/docview/1282533839/se-2>
- Gibbs, R. W. (2014). Conceptual metaphor in thought and social action. In M. Landau, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *The power of metaphor: Examining its influence on social life* (pp. 17–40). Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from <http://content.apa.org/books/14278-002>
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yayın No. 211693) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roeper Review*, 41(1), 51-60.
- Gültekin, M., ve Çögenli, A. G. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersine ilişkin metaforik algıları. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.001>
- Güney, F. Z., ve Sönmez, S. (2024). Özel yetenekli çocuklarla yapılan metafor çalışmaları: sistematik bir derleme. *Asya Studies*, 8(28), 67-78. <https://doi.org/10.31455/asya.1487451>
- Kanatlı, F., ve Schreglmann, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Kangal, S. B., ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Karabulut, R., Mertol, H., ve Alkan, A. (2017). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin medyaya yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 187-196.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 51-72.
- Lakoff, G., and Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. In Gibbs Jr, R. W. (Eds.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 212-231). New York, Cambridge University Press.
- Miller, S. I. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational theory*, 37(3), 219-27.
- Musolff, A., and Zinken, J. (Eds.). (2009). *Metaphor and discourse*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. Retrieved from <http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9780230594647>
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (46), 67-83.
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91. <https://doi.org/10.47477/ubed.777973>

- Özbey, A., ve Karduz, F. F. A. (2018). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki kimlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2207-2226.
- Özdemir, F., Aybar-Ercan, Y., ve Yiğit, E. Ö. (2023). Üstün yetenekli bireylerin vatandaşlık kavramına ilişkin algıları. *Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 291-306,291A-306A. doi: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdereisi.951891>
- Özden, Ş. N., ve Meydan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış değerine yönelik metaforik algıların değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-23.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmi Gazete (Sayı: 30471). *Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>*
- Özer-Şanal, S. (2022). Special education teachers and technology: a metaphor analysis. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 16(1). <https://orcid.org/0000-0002-6260-9212>
- Özmen, F., ve Kömürlü, F. (2013). Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56. <https://doi.org/10.17679/inuefd.108599>
- Öztürk, M., Akkan, Y., ve Kaplan, A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2(2), 49-57.
- Root-Bernstein, R. (2015). Arts and crafts as adjuncts to STEM education to foster creativity in gifted and talented students. *Asia Pacific Education Review*, 16, 203-212. DOI 10.1007/s12564-015-9362-0
- Sak, U., (2020). *Üstün zekalılar. Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Akademi.
- Su, Ş. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla incelenmesi (BİLSEM örneği). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 400-414.
- Şehirli, Y. A. (2018). Barış kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(26).
- Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP Programı örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 112-122.
- Tortop, H. S. (2018). Üstün Yetenekliler Ahlak ve Karakter Eğitimi Programı (ÜYAKEP) Modeli. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 100-111.
- Urlu, E. (2019) *sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayın No. 548763) [Doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9. baskı) [9th ed.]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D., (2021). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr.Üyesi Fatma MAZMAN BUDAK
fatma.budak@gop.edu.tr

Dr. Öğr.Üyesi Mihriban SÖNMEZ
mihriban.sönmez@gop.edu.tr

Digital Aesthetic Scale: Evaluation of Individuals' Ways of Presenting Themselves on Social Media

Hasan BATMAZ, Karabük University, ORCID ID: 0000-0002-5979-1586

Abstract

The Digital Aesthetics Scale was designed to assess the extent to which individuals edit their photos on social media platforms and the motivations behind these editing behaviors. In the study, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), criterion-related validity, Cronbach's alpha internal consistency, and split-test reliability methods were used to evaluate the psychometric properties of the scale. The study participants comprised of 362 individuals (186 females and 176 males). The age range of the participants was 18-30 years, and the mean age was 21.21 years. As a result of the EFA conducted to evaluate the construct validity of the scale, a single-factor scale consisting of 12 items explaining 52.53% of the total variance was obtained. The factor loadings of the scale vary between 0.55 and 0.80. The one-factor structure was tested with CFA, and the structure was confirmed (Chi-Square = 166,674, DF= 51, Chi-Square/DF= 3,268, NFI = 0.93, CFI = 95, IFI = 0.95, RFI = 0.91 and RMSEA = 0.079). Bergen Social Media Addiction Scale and Social Appearance Anxiety Scale were used for criterion-related validity. In addition, significant relationships emerged due to the criterion-related validity analysis. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.91. The item-total correlation values of the scale ranged between 0.48 and 0.74. The results revealed that the Digital Aesthetics Scale is a valid and reliable tool for measuring individuals' aesthetic concerns and photo editing behaviors on social media.

Keywords: Validity, reliability, digital aesthetics, photo editing, social media



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 483-499
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1567507

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
15.10.2024

[Accepted](#)
10.03.2025

Suggested Citation

Batmaz, H. (2025). Digital Aesthetic Scale: Evaluation of individuals' ways of presenting themselves on social media. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 483-499. DOI: 10.17679/inuefd.1567507

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the rapid spread of the digital age, social media platforms have gained an important place in individuals' daily lives and have deeply affected their ways of expressing themselves. Visual content, especially shared on social media, has become a powerful tool in shaping individuals' aesthetic perceptions and how others see them. Aesthetic concern on social media platforms is closely related to photo editing habits, and individuals make conscious choices about how the content they share is perceived in society. However, the limited number of studies in this area and the lack of reliable tools that measure digital aesthetic perception reveal the need for further research on this subject. In an online experimental study examining the effects of selfies and photos taken by others on individuals, it was concluded that individuals who took selfies were expressed as less trustworthy, less socially attractive, and more narcissistic (Krämer et al., 2017). Research by Barasch, Zaubermaier, and Diehl (2018) found that individuals who take photos to share on social media enjoy their experiences less than those who take them for personal use. Anxiety about presenting a positive image reduces the enjoyment of sharing, and sharing with a broad audience can increase this anxiety.

Purpose

The primary purpose of this study is to develop the Digital Aesthetics Scale to measure the extent to which individuals edit the photos they share on social media platforms and the aesthetic motivations underlying these edits. This scale will be an essential tool for understanding the effects of social media use on individuals' digital aesthetic perceptions. The study aims to contribute to psychological and sociological research on aesthetic concerns and social media behaviors.

Method

A quantitative research design was used for this study. The quantitative design has a structure that allows the obtained data to be analyzed using statistical methods. It is widely preferred, especially in scale development studies (Creswell, 2014). In line with the purpose of the research, a cross-sectional survey model was adopted. While the research universe consists of adult individuals who actively share photos on digital platforms, the sample includes 362 randomly selected participants between the ages of 18-30.

Findings

The study's findings align closely with the initial research problems outlined in the study. The first problem addressed was whether the Digital Aesthetics Scale (DAS) could effectively measure digital aesthetics reliably and validly. The findings confirmed that the scale exhibited strong psychometric properties, including high internal consistency and factor structure validity, as revealed by exploratory and confirmatory factor analyses (the validity analysis results of the 12-item scale showed that it was suitable for factor analysis ($KMO = 0.934$; Bartlett's $\chi^2 = 2275.938$; $df=66$; $p<0.05$). In addition, a single-factor structure with an eigenvalue above 1, explaining 52.53% of the total variance, was revealed. In the analysis conducted within the scope of CFA, Chi-Square = 166.674, $DF= 51$, Chi-Square/ $DF= 3.268$, $NFI = 0.93$, $CFI = 0.95$, $IFI = 0.95$, $RFI = 0.91$ and $RMSEA= 0.079$. The factor loadings resulting from CFA ranged from 0.50 to 0.82. Secondly, the study aimed to determine whether the scale could distinguish between users' self-presentation behaviors on social media and the extent of their photo editing habits. The results showed significant correlations between perceptions of digital aesthetics, social media, and social appearance anxiety.

Discussion & Conclusion

This study aims to develop a tool to measure individuals' aesthetic perceptions and photo editing habits in the digital world. Previous research on digital addiction, self-

presentation, and self-esteem highlights the effects of social media use on mental health (O'Neill, 2021; Roberts et al., 2022) and emphasizes the link between aesthetic perceptions and social acceptance (Swani & Labrecque, 2020). Cultural and generational differences, especially between Western and East Asian societies, influence digital aesthetics, with perfection-oriented standards prevailing in some cultures. Movements promoting natural beauty and body positivity are also spreading (Eggerstedt et al., 2020; Redi, 2017; Schreiber, 2017). Social media usage varies between Western and Middle Eastern countries, with identity expression being more prominent in the West and social norms shaping usage in the Middle East (Reelfs et al., 2022). The Digital Aesthetics Scale (DAS) can explore the relationship between social media interactions, mental health, and issues like body image anxiety and self-esteem (Doğan, 2009; Erol Ursavaş & Karayurt, 2016; Hart et al., 2008; McGovern, Collins, & Dunne, 2022; Ozimek et al., 2023). The Digital Aesthetics Scale offers a simple and effective way to evaluate photo editing habits and aesthetic perceptions.

Dijital Estetik Ölçeği: Bireylerin Sosyal Medyada Kendini Sunma Biçimlerinin Değerlendirilmesi

Hasan BATMAZ, Karabük Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5979-1586

Öz

Dijital Estetik Ölçeği, bireylerin sosyal medya platformlarında fotoğraflarını ne ölçüde düzenlediklerini ve bu düzenleme davranışlarının arkasındaki motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmada, ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüt bağıntılı geçerlik, Cronbach alfa iç tutarlılık ve testi yarılama güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılanlar, 362 bireyden (186 kadın ve 176 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-30 olup, yaş ortalamaları 21.21'dir. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için yapılan AFA sonucunda, toplam varyansın %52,53'ünü açıklayan, 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri 0,55 ile 0,80 arasında değişim göstermektedir. Tek faktörlü yapı, DFA ile test edilmiş ve yapının doğrulandığı tespit edilmiştir (Chi-Square = 166,674, DF= 51, Chi-Square/DF= 3,268, NFI = 0,93, CFI = 95, IFI = 0,95, RFI = 0,91 ve RMSEA = 0,079). Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, ölçüt bağıntılı geçerlik analizi sonucunda anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait madde toplam korelasyonu değerleri ise 0,48 ile 0,74 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar, Dijital Estetik Ölçeği'nin bireylerin sosyal medya üzerindeki estetik kaygılarını ve fotoğraf düzenleme davranışlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, güvenilirlik, dijital estetik, fotoğraf düzenleme, sosyal medya



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 483-499

DOI

10.17679/inuefd.1567507

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.10.2024

Kabul Tarihi
10.03.2025

Önerilen Atıf

Batmaz, H. (2025). Dijital Estetik Ölçeği: Bireylerin sosyal medyada kendini sunma biçimlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 483-499. DOI: 10.17679/inuefd.1567507

1. Giriş

Dijital çağın hızla yayılmasıyla birlikte, sosyal medya platformları bireylerin günlük yaşamlarında önemli bir yer edinmiş, kendilerini ifade etme biçimlerini derinden etkilemiştir. Özellikle sosyal medya üzerinde paylaşılan görsel içerikler, bireylerin estetik algılarını ve başkalarının onları nasıl gördüğünü şekillendirmede güçlü bir araç haline gelmiştir. Sosyal medya platformlarında estetik kaygı, fotoğraf düzenleme alışkanlıklarıyla yakından ilişkili olduğundan (Chae, 2017; Tiggemann & Anderberg, 2020) bireyler paylaştıkları içeriklerin diğerleri tarafından nasıl algılandığına dair bilinçli seçimler yapmaktadır. Görsel içeriklerin düzenlenmesi, beğeni alma, toplumsal kabul görme ve benlik sunumuyla doğrudan ilişkilidir (Koca & Öcal, 2024). Bu araştırmanın temel amacı, bireylerin sosyal medya platformlarında paylaştıkları fotoğrafları ne düzeyde düzenlediklerini ve bu düzenlemelerin altında yatan estetik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Dijital Estetik Ölçeği'ni geliştirmektir. Bu ölçek, sosyal medya kullanımının bireylerin dijital estetik algıları üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli bir araç olacaktır. Çalışma, estetik kaygılar ve sosyal medya davranışları üzerine yapılacak olan psikolojik ve sosyolojik araştırmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bireylerin fotoğraf düzenleme alışkanlıklarının toplumsal kabul açısından değerlendirildiği düşünülmektedir. Özellikle öz çekim ile başkaları tarafından çekilen fotoğrafların bireyler üzerindeki etkisinin incelendiği çevrim içi deneysel bir çalışmada, selfie's çeken bireylerin daha az güvenilir, daha az sosyal olarak çekici ve daha narsistik olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Krämer ve diğerleri, 2017). Barasch, Zauberan ve Diehl (2018) tarafından yapılan araştırma, fotoğraf çekme motivasyonunun bireylerin deneyimlerinden aldıkları keyfi nasıl etkilediğini, sosyal medya üzerinden paylaşmak amacıyla fotoğraf çeken kişilerin, bu fotoğrafları sadece kendileri için çekenlere göre deneyimlerinden daha az keyif aldıklarını, başkalarına olumlu bir imaj sunma kaygısının, fotoğraf paylaşmanın keyfini azalttığını ve geniş bir kitleye paylaşmanın kaygıyı artırabileceğini ortaya koymuştur.

Bireylerin fotoğraf düzenleme alışkanlıkları, sosyal medya beğenileri, öz sunum ve öz saygı düzeylerini araştıran çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırmalar, bireylerin sosyal medya platformlarında paylaştıkları fotoğrafları düzenlerken, kendi imajlarını nasıl sunacaklarına dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu düzenleme süreçleri, bireylerin kendilerini daha çekici veya olumlu bir ışık altında göstermelerine yardımcı olabilir. Örneğin, Kim ve diğerleri (2024), insanların sosyal medya platformlarında estetik kaygılar nedeniyle fotoğraflarını düzenleme eğiliminde olduğunu ve bunun öz sunumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini bulmuşlardır. Sosyal medya beğenilerinin, bireylerin öz saygısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Birçok çalışma, daha fazla beğeni alan bireylerin öz saygılarının arttığını göstermektedir. Ancak, bu beğenilerin geçici olduğu ve zamanla bireylerin öz saygılarında dalgalanmalara neden olabileceği de belirtilmiştir (Burrow ve Rainone, 2017; Munzel ve diğerleri, 2018). Farklı bir araştırmada kullanıcıların, kendi kimliklerini sergileme veya başkaları üzerinde belirli bir izlenim bırakma amacıyla sosyal medya içerikleriyle etkileşime geçtiklerini özellikle, içerikleri "beğenme" ve "yorum yapma" davranışlarının, bireylerin sosyal medya üzerinde nasıl algılandıklarına dair endişelerle ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur (Swani ve Labrecque, 2020).

Sosyal medyada fotoğraf düzenleme ve diğerleri tarafından beğenilme isteği duygusal iyilik hâli üzerinde bazı olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. O'Neill'in (2021) doktora tezinde, sosyal medya platformlarında fotoğraf düzenleme sıklığının özellikle anksiyete ve depresyon düzeylerini artırabileceğini, aynı zamanda öz saygının düşmesine yol açabileceğini göstermektedir. Sonuçlar, sürekli olarak "ideal benlik" yaratma baskısının ve başkalarının onayını alma çabasının, bireylerin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, fotoğraf düzenleme alışkanlıklarının, bireylerin kendilerini daha eleştirel bir gözle değerlendirmelerine neden olabileceği belirtilmiştir. Diğer bir çalışma, sürekli olarak düzenlenmiş görsellerin paylaşılmasının, gerçekçi olmayan beden beklentileri yarattığını ve bu durumun beden memnuniyetsizliği ve düşük benlik saygısına neden olabileceğini

vurgulamaktadır (McGovern, Collins ve Dunne, 2022). Benzer şekilde diğer bir çalışmada, fotoğraf düzenlemenin, sosyal medya kullanımı yoluyla bireylerin fiziksel görünümüne yönelik algılarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Ozimek ve diğerleri, 2023). Bireylerin fotoğraflarını düzenleme alışkanlıklarının, toplumsal kabul, beğeni alma, benlik sunumu ve özsaygı üzerindeki etkili olduğu görülmektedir.

Sosyal medyanın bireylerin davranışlarını etkileme düzeyi ile ilgili geliştirilen ölçeklere bakıldığında özellikle sosyal medya bağımlılığı ve sosyal görünüş kaygısı ile ilgili birçok ölçeğe rastlanmaktadır. Andreassen, Pallesen ve Griffiths (2017) tarafından geliştirilen ve Demirci (2019) tarafından uyarlanan Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği bireylerin sosyal medya kullanımındaki bağımlılık düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı ölçmek için benzer ölçekler geliştirmiştir (Çömlekçi ve Başol, 2019; Fırat ve Barut, 2018; Özgenel, Canpolat ve Ekşi, 2019; Taş, 2017; Tutgun-Ünal ve Deniz, 2015). Sosyal görünüş ile ilgili geliştirilen ölçeklere bakıldığında da birçok ölçeğe rastlanmaktadır (Doğan, 2010; 2011; Şahin ve Topkaya, 2015). Beden algısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birçok ölçeğin olduğu görülmektedir (Batuhan Karasin ve Yılmaz, 2023; Erol Ursavaş ve Karayurt, 2016; Karayurt ve diğerleri, 2015; Saylan ve Soyyiğit, 2022). Dijital estetik kavramına benzer ölçüm yapmak için kullanılan bazı ölçekler, bireylerin çevrim içi kendilik sunumu, sosyal medya davranışları ve dijital platformlardaki görünümle ilgili tutumlarını değerlendirmektedir. Bu ölçeklerden bazıları; Facebook Benlik Sunumu Ölçeği (Yang ve Bradford Brown, 2016), Fotoğraf Manipülasyon Ölçeği (McLean ve diğerleri, 2015) ve Selfie çekme sıklığı ve filtre kullanımı (Bardsley, 2024). Literatürdeki ölçekler incelendiğinde genellikle sosyal medya bağımlılığı veya sosyal görünüş kaygısına odaklanırken, dijital estetik ölçeği hem estetik sunum hem de psikolojik etkiler arasında bağlantılar kurarak daha kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca dijital estetik ölçeği mevcut ölçeklerde sıkça yer almayan görsel manipülasyon ve fotoğraf düzenleme davranışlarını özel olarak inceleyerek, bireylerin estetik kaygılarını daha iyi anlamayı sağlamaktadır. Bireylerin dijital platformlarda kendilerini nasıl estetik sunduklarını detaylı bir şekilde değerlendirerek, sosyal medya davranışlarının psikolojik etkilerini araştırmaktadır. Son olarak çevrim içi topluluklarda kabul görme ve uyum sağlama motivasyonlarını da incelemeyi kolaylaştırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, bireylerin sosyal medya platformlarında paylaştıkları fotoğraflarını ne düzeyde düzenlediklerini ve bu düzenleme davranışlarının arkasındaki motivasyonları ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilecek olan Dijital Estetik Ölçeği ile bireylerin sosyal medya üzerindeki estetik kaygıları, kendilerini nasıl sundukları ve bu süreçlerin öz saygıları ile ilişkisi değerlendirilecektir. Bu aracın, sosyal medya kullanımıyla ilgili ruh sağlığı, öz saygı ve bedensel algı üzerine yapılacak araştırmalarda önemli bir kaynak oluşturması beklenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada Dijital Estetik Ölçeği'nin (DEÖ) geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapılması hedeflenmektedir. Bu ölçek, bireylerin sosyal medyada kendilerini nasıl ifade ettiklerini anlamaya yönelik veriler sağlarken, aynı zamanda fotoğraf düzenleme alışkanlıklarının psikolojik etkilerini araştırmaya olanak tanıyacaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel desen, elde edilen verilerin istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesine olanak sağlayan yapıdadır ve özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olarak tercih edilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmanın amacı doğrultusunda, kesitsel tarama modeli benimsenmiştir. Bu model, araştırmanın belirli bir zaman diliminde katılımcılardan veri toplama sürecini kapsamaktadır (Büyüköztürk, 2018).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, dijital platformlarda aktif olarak fotoğraf paylaşan yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Örneklem ise, rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden seçilen 18-30 yaş arası 362 katılımcıyı içermektedir. Bu tür örneklem seçimi, araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmak için önem taşımaktadır (Karasar, 2012).

Çalışmanın analizleri iki farklı gruptan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplam katılımcı sayısı 422 (203 erkek ve 219 kadın) kişidir. Maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek, ölçeğin genel işleyişini görmek, maddelerin ayırt ediciliğini test etmek, güvenilirliği ölçmek, ölçeğin doğrulayıcı ve açıcı faktör analizlerinden önce iyileştirilmesini sağlamak ve veri analizi için hazırlık yapmak adına pilot çalışma için 60 kişiden oluşan (27 erkek ve 33 kadın) örneklemden veri toplanmıştır. Pilot çalışmanın verileri öğrenim durumu açısından lisans öğrencilerinden toplanmıştır. Grubun yaş aralığı 18-26 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 21.85'tir. Veriler çevrim içi olarak sınıf ortamında araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik analizleri bu veriler üzerinden yapılmıştır.

İkinci çalışma olarak pilot çalışma analizleri sonunda son hâlini alan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak için 362 kişiden oluşan (176 erkek ve 186 kadın) örneklemden veri toplanmıştır. Grubun yaş aralığı 18-30 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 21.21'dir (Tablo 1). Veriler çevrim içi olarak (Google Forms) toplanmıştır.

Tablo 1.

Katılımcılarla İlgili Sosyodemografik Değişkenler

Değişken	Ort: 21.21(sd=1.93)	n
Yaş		
Cinsiyet		
Erkek	176	%48.6
Kadın	186	%51.4
Öğrenim durumu		
Lise	126	%34.8
Lisans	236	%65.2
Günlük sosyal medya kullanımı		
0-1 saat	14	%3.9
1,5 saat-2 saat	74	%20.4
2,5 saat-3 saat	82	%22.7
3,5 saat-4 saat	79	%21.8
4 saat ve üzeri	113	%31.2
Sosyal medya paylaşım süreleri		
Her gün paylaşım yaparım	28	%7.7
Haftada iki	53	%14.6
Haftada üç	34	%9.4
İki haftada bir	95	%26.2
Ayda bir	116	%32.0
Hiç paylaşım yapmıyorum	36	%9.9

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Dijital Estetik Ölçeği (DEÖ)

DEÖ, bireylerin sosyal medya platformlarında paylaştıkları fotoğrafları ne düzeyde düzenlediklerini ve bu düzenlemelerin altında yatan motivasyonları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir yapıdadır ve katılımcılar maddelere "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) ile "Kesinlikle Katılıyorum" (5) arasında puan verirler. Ölçeğin geliştirilme sürecinde madde analizi ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli

düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği

Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek, 16 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipi bir değerlendirme aracıdır. Maddeler, (1) Hiç Uygun Değil'den (5) Tamamen Uygun'a kadar derecelendirilmektedir. Örnek bir madde, "Görünüşüm nedeniyle insanların benimle vakit geçirmek istemeyeceğinden endişe ederim" şeklindedir. Ölçek, tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Doğan (2009) tarafından yapılmış olup, iç tutarlılık katsayısı .93, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85 olarak saptanmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde (AFA), maddelerin faktör yüklerinin .35 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMBÖ)

Sosyal medya kullanımının bağımlılık düzeyini ölçmek amacıyla Andreassen ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, sosyal medya bağımlılığının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsamaktadır. BSMBÖ, 6 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir (1: Hiç Katılmıyorum - 5: Tamamen Katılıyorum) ve sosyal medya kullanımının kontrol edilememesi, kullanımın artarak devam etmesi, günlük yaşam aktivitelerinin ihmal edilmesi, sosyal medya kullanımının olumsuz sonuçlarına rağmen devam ettirilmesi gibi özellikleri değerlendirmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Demirci (2019) tarafından yapılmıştır. 500 katılımcı üzerinde yapılan bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .88 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA), tek faktörlü yapının uygun olduğu tespit edilmiş ve modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeylerde bulunmuştur ($\chi^2/sd = 2.47$, CFI = .94, TLI = .92, RMSEA = .056). Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Demografik Bilgi Formu

Hazırlanan demografik bilgi formuyla katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, günlük sosyal medya kullanımı ve sosyal medyada paylaşım yapma aralığı ile ilgili demografik bilgileri toplanmıştır.

2.3.5. Ölçeğin Geliştirilmesi

Dijital Estetik Ölçeği, bireylerin sosyal medya platformlarında paylaştıkları fotoğrafları ne düzeyde düzenlediklerini ve bu düzenlemelerin altında yatan motivasyonları ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, literatür taraması yapılarak mevcut ölçekler ve ilgili çalışmalar incelenmiş, böylece bu alandaki boşluklar belirlenmiştir. Bu incelemeler sonucunda 35 maddelik form hazırlanmıştır. Bu maddelerin içeriği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek 20 maddeye indirilmiştir. Daha sonra 20 madde üzerinden pilot çalışma uygulanmıştır (n=60). Pilot çalışmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 0.40'ın altında kalan 5 madde çıkarılmıştır. 15 madde üzerinden yapılan Güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha hesaplanmış ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Daha sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için 362 kişiden oluşan gruptan veri toplanmıştır. Bu veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda 3 maddenin istenilen aralıkta olmadığı tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Nihai olarak ölçek 12 maddelik tek boyuttan oluşan son halini almıştır. Sonuç olarak, Dijital Estetik Ölçeği, sosyal medya kullanıcılarının fotoğraf düzenleme alışkanlıklarını ve estetik algılarını anlamak için değerli bir araç olarak geliştirilmiştir.

2.3.6. Ölçeğin Puanlanması

Dijital Estetik Ölçeği, bireylerin sosyal medya platformlarında paylaştıkları fotoğrafları ne düzeyde düzenlediklerini ve bu düzenlemelerin motivasyonlarını ölçen 12 maddeden oluşan tek boyutlu, 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin norm çalışması yapılmadığı için elde edilen puanların bir kesme noktası yoktur. Ölçekten alınabilecek puanlar 12-60 arasında değişmekte olup, alınan yüksek puanlar, bireylerin dijital estetik algılarının ve fotoğraf düzenleme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

3.1. Verilerin Analizi

Dijital Estetik Ölçeği'nin tüm verileri SPSS 25 ve AMOS 24 paket programları ile analiz edilmiştir. Yapı geçerliği için AFA, DFA ve korelasyon analizi; güvenirlik için Cronbach alfa ve testi yapılmıştır.

3.2. Yapı Geçerliği

Pilot çalışma analizleri için 20 madde üzerinden açıklayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında (n=60) faktör yüklerinin 0.34-0.78 aralığında olduğu tespit edilmiştir. 0.40'ın altında olan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.74 ve Bartlett's Testi değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Ölçek toplam varyansın %31.53'ünü açıklamıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach's Alpha hesaplanmış ve 0.86 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu 0.15-0.64 aralığında değişmektedir. Pilot çalışma analizleri sonucunda ölçek 15 maddelik hâlini almıştır.

Bu çalışmada, verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi uygulanmıştır. Faktör analizi için verilerin uygunluğunu sağlamak için KMO değerinin 0,60'ın üzerinde olması ve Bartlett Testi'nin elde edilen ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). 12 maddeden oluşan ölçeğin geçerlilik analizi sonuçları, faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO = 0.934; Bartlett's $\chi^2 = 2275938$; $df=66$; $p < 0,05$). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için önce döndürülmemiş temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi 15 madde ile başlamış ve döndürülmemiş temel bileşenler kullanılarak yapılan analiz sonucu toplam varyansın %46.51'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktör yükü 0,40'ın altında olan, birden fazla faktöre yüklenen ya da yalnızca bir ya da iki madde olarak faktör oluşturan maddeler teker teker çıkarılmış ve her seferinde analizler tekrarlanmıştır. Son aşamada kalan 12 madde, döndürme işlemi uygulanmadan analiz edilmiştir ve toplam varyansın %52.53'ünü açıklayan, özdeğeri 1'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin faktör yükleri 0.55-0.80 aralığında değişiklik göstermektedir (Tablo 2 ve Şekil 1).

Tablo 2.

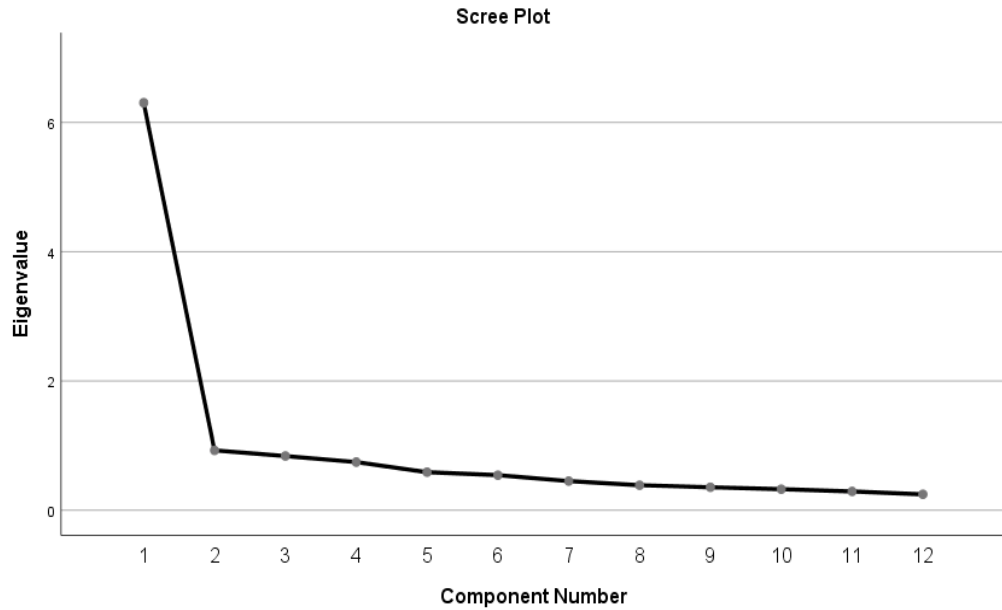
Açıklayıcı Faktör Analiz Sonuçları ve Madde Toplam Korelasyonu Değerleri

Maddeler	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Her fotoğraf paylaşımından önce detaylı bir düzenleme yaparım.	0,64	0,57
2. Sosyal medyada paylaştığım fotoğraflarda filtre kullanmayı tercih ederim.	0,59	0,52
3. Fotoğraf düzenlemenin beğeni veya takipçi sayısını artıracağını düşünürüm.	0,62	0,55
4. Sosyal medya hikâyelerimde, renk uyumu ve tasarımı estetik olarak güzel olacak şekilde özellikle düzenlerim.	0,74	0,68
5. Beğeni sayısı az olduğunda paylaştığım fotoğrafın estetiğinden şüphe ederim.	0,79	0,73

6.Düzenlediğim fotoğraflar, sosyal medyada daha fazla beğeni ve yorum almamı sağlıyor.	0,76	0,71
7.Fotoğraflarımın estetik açıdan beğenilmesi, öz güvenimi olumlu etkiler.	0,55	0,48
8.Sosyal medyada gördüğüm düzenlenmiş fotoğraflar, benim de fotoğraflarımı düzenlemem gerektiğini hissettiriyor.	0,80	0,74
9.Sosyal medya hesaplarındaki popüler kullanıcılarla kendimi kıyaslayarak fotoğraflarımı düzenleme ihtiyacı hissedirim.	0,80	0,74
10.Sosyal medyada gördüğüm fotoğraflar nedeniyle kendimi sürekli daha çekici/yakışıklı göstermeye çalışıyorum.	0,77	0,70
11.Çevremdeki insanlar gibi daha “kusursuz” görünmek için fotoğraflarımda değişiklik yapıyorum.	0,80	0,74
12.Arkadaşlarımla sosyal medya profillerini gördükten sonra, kendi profilimi daha dikkatli düzenlemeye başlarım.	0,76	0,69
Açıklanan Toplam Varyans		%52.5
Özdeğer		6.305
Cronbach Alfa		0.91

Şekil 1.

Dikine yığılım grafiği



3.3. Ayırt Edicilik Analizi

Ayırt edicilik analizi, diğer bir deyişle %27'lik alt-üst grup analizi, bir testin veya ölçeğin madde analizi sürecinde kullanılan bir tekniktir. Bu yöntemle testin puan dağılımında en yüksek %27'lik dilimde yer alan (üst grup) ve en düşük %27'lik dilimde yer alan (alt grup) bireylerin her bir maddeye verdikleri cevaplar karşılaştırılır. Böylece her bir maddenin ayırt edicilik gücü değerlendirilir (Turgut & Baykul, 2010; Anastasi & Urbina, 1997). Yapılan analiz sonucunda üst grupta ve alt grupta yer alan bireylerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

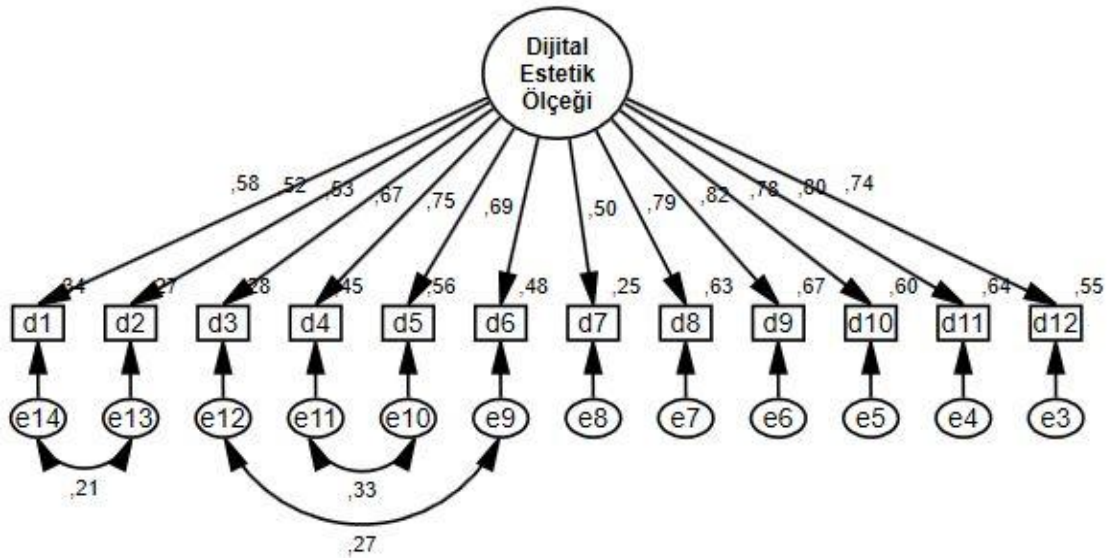
(n=196, üst grup $X = 40.90$; alt grup $X = 15.08$; $p < 0.05$). Bu sonuç, maddenin yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanamayacağını test etmek amacıyla ölçeğin, 362 kişilik örneklem üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da, modelin uyum yeterliliğini değerlendirmek için çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Kuramsal model ile elde edilen veriler arasındaki uyumu değerlendiren bu indekslerin birbirlerine kıyasla farklı güçlü ve zayıf yönleri olması nedeniyle, modelin uyumunu tam olarak gösterebilmek amacıyla birden fazla uyum indeksi kullanılması tavsiye edilmektedir. CFI, NFI, RFI ve IFI indeksleri için kabul edilebilir uyum eşiği 0.90 iken, mükemmel uyum için 0.95 değerinin referans alındığı belirtilmiştir. RMSEA için ise 0.08 değeri kabul edilebilir uyum, 0.05 ise mükemmel uyum olarak kabul görmektedir (Bentler, 1980). Bu kriterler ışığında, ölçeğin tek faktörlü yapısının uyum iyiliği indekslerinin tatmin edici düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre Chi-Square = 166.674, DF= 51, Chi-Square/DF= 3.268, NFI = 0.93, CFI = 0.95, IFI = 0.95, RFI = 0.91 ve RMSEA= 0.079 olarak bulunmuştur. DFA sonucu ortaya çıkan faktör yükleri 0.50 ile 0.82 arasında değişmektedir. DFA sonucu ölçeğin açıklanan varyansı ise %48 olarak bulunmuştur.

Şekil 2.

Dijital estetik ölçeği path diyagramı ve parametre tahminleri



3.5. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Dijital Estetik Ölçeği'nin, ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek üzere Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMBÖ) ve Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) ile ilişkilerine bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizine göre Dijital Estetik Ölçeği'nin ölçeklerle sırasıyla $r = 0.43$ ($p < 0.01$) ve $r = 0.51$ ($p < 0.01$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Dijital Estetik Ölçeği'nin BSMBÖ ve SGKÖ ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliğini destekleyen kanıtlar olarak gösterilebilir.

Tablo 3.*Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Sonuçları*

Ölçekler	n	Dijital Estetik Ölçeği
BSMBÖ	362	0.43*
SGKÖ	362	0.51*
*p<0.01		
BSMBÖ: Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği		
SGKÖ: Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği		

3.6. Güvenirlik

Ölçeğin güvenirliliği, Cronbach alfa iç tutarlık ve testi yarılama yöntemleriyle değerlendirildi. Cronbach alfa katsayısı, maddelerin iç tutarlılığını belirler ve yüksek değer, ölçeğin homojen olduğunu gösterir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Katsayı 0.40'ın altında ise güvenilir kabul edilmez; 0.40-0.60 arası düşük, 0.60-0.80 arası oldukça güvenilir, 0.80 üzeri ise yüksek güvenirlilik gösterir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.91 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. Testi yarılama yöntemi, bir ölçüm aracının güvenirliliğini belirlemek için etkili bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2018). Analiz sonucunda tek sayıları ifade eden maddelerin Cronbach alfa değeri 0.81; çift sayıları ifade eden maddelerin Cronbach alfa değeri ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. İki yarı arasındaki yüksek korelasyon, testin güvenilir olduğunu ve ölçmek istediği özelliği tutarlı bir şekilde değerlendirdiğini gösterir. Güvenirliliği belirlemek için bir diğer yöntem olan Guttman yöntemi sonucunda Lambda değerleri sırasıyla 0.84; 0.91; 0.91; 0.93; 0.88 ve 0.92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen Lambda katsayıları, testin güvenirliliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Lambda 3 değeri= Cronbach alfa değeri). Genellikle 0.70'in üzerindeki değerler, kabul edilebilir bir güvenirlilik düzeyine işaret eder.

Ölçek maddelerinin temsil gücünü belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda, madde toplam korelasyonu değerleri 0.48 ile 0.74 arasında değişmektedir. 0.30 ve üzerindeki değerlerin ölçülecek özelliği yeterince temsil ettiği kabul edildiği için (Büyüköztürk, 2018; Kline, 2013) ölçeğin madde toplam korelasyonu değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, bireylerin dijital dünyadaki estetik algılarını ve fotoğraf düzenleme alışkanlıklarını ölçmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Bu bağlamda, Dijital Estetik Ölçeği (DEÖ) oluşturulmuş ve bu ölçeğin psikometrik özellikleri analiz edilmiştir. DEÖ, bireylerin sosyal medya üzerindeki paylaşımlarında estetik olarak nasıl algılanmak istediklerini, beğeni alma motivasyonlarını ve fotoğraflarını düzenleme alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir ölçektir. Literatürde dijital bağımlılık, öz sunum ve öz saygı gibi konular üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin sosyal medya kullanımının ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemekte (O'Neill, 2021; Roberts ve diğerleri, 2022) ve estetik algıların sosyal kabul ile ilişkisini vurgulamaktadır (Swani ve Labrecque, 2020). Bununla birlikte, sosyal medya platformlarında estetik sunum ve fotoğraf düzenleme alışkanlıklarını ölçmeye yönelik yeterli sayıda ölçek bulunmamaktadır. Dolayısıyla, DEÖ'nün geliştirilmesi, mevcut literatüre önemli bir katkı sağlayarak, dijital estetik algıları ve bunların bireyler üzerindeki etkilerini anlamak için yeni bir perspektif sunmaktadır.

Çalışmada, Dijital Estetik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerlik, madde analizi, testi yarılama, Guttman yöntemi

ve iç tutarlık güvenilirlik yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, 5'li Likert tipi, 12 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında, Dijital Estetik Ölçeği ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, dijital estetik ile sosyal medya bağımlılığı ve sosyal görünüş kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Madde analizi sonuçları, tüm maddelerin ölçeği yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermiştir. Dijital Estetik Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları, testi yarılama, Guttman yöntemi ve iç tutarlık yöntemleriyle yapılmış ve oldukça yüksek güvenilirlik değerlerine ulaşılmıştır.

Bireylerin dijital estetik algılarının farklı demografik değişkenler, kültürel unsurlar ve kuşak farklılıklarından etkileneneği düşünülmektedir. Bazı kültürlerde, özellikle Batı ve Doğu Asya toplumlarında, kusursuzluk ve mükemmellik odaklı estetik standartlar öne çıkarken, bu durum sosyal medyada daha fazla görsel temsille kendini gösteriyor. Ancak, bu estetik baskılara karşı duran ve doğal güzelliği, çeşitliliği ve özgünlüğü kucaklayan hareketler de sosyal medyada yaygınlaşmaya başladı. Bu hareketler, beden olumlaması ve çoklu güzellik algılarının yaygınlaşmasına katkı sağlıyor (Eggerstedt ve diğerleri, 2020; Redi, 2017; Schreiber, 2017). "Western" ve "Orta Doğu" ülkeleri arasındaki sosyal medya kullanımı farklılık göstermektedir. Reelfs ve arkadaşlarının (2022) yaptığı bir çalışmada, batı ülkelerinde sosyal medya, bireylerin kişisel kimliklerini sergileme, sosyal çevreleriyle etkileşime geçme ve özgürce fikir paylaşma amacıyla daha yoğun bir şekilde kullanılırken, Orta Doğu ülkelerinde sosyal medya daha çok toplumsal normlar ve mahremiyetle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Orta Doğu'da, muhafazakâr toplumsal yapılar nedeniyle sosyal medya kullanımı, belirli sınırlar ve daha dikkatli bir öz sunumla gerçekleşmesinin yanı sıra, Orta Doğu'da toplumsal konular veya politikalar üzerine yapılan tartışmalar, Batı'ya kıyasla daha hassas olabilir ve devletin daha fazla denetim altında olabileceği vurgulanmıştır. Bu durum Orta Doğu ve Batı toplumlarının sosyal medya paylaşımları üzerinde etkili olabilir. Batı ülkelerinde özellikle ABD ve Avrupa'da bireysellik ön planda olduğu için kullanıcılar özgün kimliklerini ve estetik anlayışlarını göstermek için paylaşım yaparken mükemmelliği ön plana alarak fiziksel özelliklerin (cilt tonu, yüz hatları gibi) düzeltilmesi ve kusurların giderilmesi gibi estetik davranışlara başvurabilir.

Asya ülkeleri ülkelerinde yapılan çalışmalarda fotoğraf düzenleme uygulamalarının, genellikle "sevimsizlik" (aegyo) ve pürüzsüz, idealize edilmiş bir görünüm elde etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Güney Koreli genç kadınlar arasında yapılan bir çalışma, sosyal medyada görünümle ilgili fotoğraf aktivitesi düzeyinin artan içselleştirme ve görünüm karşılaştırması ile ilişkili olduğunu ve bunun da beden memnuniyetini azaltabileceğini ortaya koymuştur (Lee ve Lee, 2021). Singapur'daki ergen kızların sosyal medya üzerindeki öz sunum ve akran karşılaştırmalarıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu inceleyen bir araştırma, bu kızların sosyal medya paylaşımlarında kendilerini nasıl temsil ettiklerini ve sosyal onay arayışlarını vurgularken, bu süreçte öz benlik saygılarının da etkilendiğini ve paylaşımları daha çekici hale getirmek için fotoğraf düzenleme uygulamalarını yoğun bir şekilde kullandıklarını göstermiştir (Chua ve Chang, 2016). Toplumsal kabul gören normlar vasıtasıyla kullanıcılar daha fazla fotoğraf düzenleme uygulamalarına yatkın olabilmektedir.

Dijital estetik ölçeği (DEÖ), bireylerin sosyal medya etkileşimleri ile ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılabilir. Sosyal medya bağımlılığı ile beden/vücut imajı/sosyal görünüş kaygısı/benlik saygısı gibi konuları incelemek için önemli bir işlev görebilir (Doğan, 2009; Erol Ursavaş ve Karayurt, 2016; Hart ve diğerleri, 2008; McGovern, Collins ve Dunne, 2022; Ozimek ve diğerleri, 2023). DEÖ, eğitim-öğretim kapsamında öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenciler için farklı stratejiler geliştirmesine olanak tanıyabilir (Prestridge, 2019). Psikologlar, psikolojik danışmanlık ve psikiyatristlerin danışanların ruh sağlığı problemlerini anlamada ölçeği kullanabilir (O'Neill, 2021). Dijital pazarlama stratejilerinde, tüketicilerin sosyal

medya üzerindeki fotoğraf düzenleme alışkanlıklarını anlamak, markaların hedef kitlelerine daha etkili ulaşmalarına yardımcı olabilir (Swani ve Labrecque, 2020).

Sonuç olarak, Dijital Estetik Ölçeği (DEÖ), bireylerin sosyal medya platformlarında fotoğraflarını düzenleme alışkanlıklarını ve estetik algılarını ölçmeye yönelik kısa, uygulaması ve değerlendirmesi zor olmayan bir ölçme aracıdır. Psikometrik özellikler bakımından geçerlik ve güvenilirlik seviyelerinin yeterli olduğu saptanmıştır. Ancak, bu çalışma, geliştirilen ölçeğin ilk araştırması olma niteliği taşımakta ve bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Çalışma, kapsamlı bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, katılımcıların büyük kısmının yüksek eğitim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin uygulamalarının çoğunun internet ortamında yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, ölçeğin psikometrik özelliklerinin, gelecekte farklı örneklem gruplarıyla da incelenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemleriyle analiz edilmiştir; ancak test tekrar test güvenilirliği araştırılmamıştır. Bu durum, çalışmanın sınırlamaları arasında sayılabilir. İlerideki araştırmalar, Dijital Estetik Ölçeği'nin farklı demografik gruplardaki geçerliliği ve güvenilirliğini değerlendirmeyi hedeflemelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (15.10.2024 tarih-2024/09 sayı no) etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing 7th ed.* Prentics-hall International.

Andreassen, C., Pallesen, S., & Griffiths, M. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287-293. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>

Barasch, A., Zauberan, G., & Diehl, K. (2018). How the intention to share can undermine enjoyment: Photo-taking goals and evaluation of experiences. *Journal of Consumer Research*, 44(6), 1220-1237. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucx112>

Bardsley, J. (2024). *Individual Differences in Selfie Taking, Photo Manipulation and Filter Use Amongst Young Adults* (Master's thesis, University of South Wales (United Kingdom)).

Batuhan Karasin, F., & Yilmaz, T. (2023). Psychometric properties of the Turkish version of BUMPs and its relationship with prenatal attachment. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 1-14. DOI: [10.1080/02646838.2023.2217718](https://doi.org/10.1080/02646838.2023.2217718)

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>

Burrow, A. L., & Rainone, N. (2017). How many likes did I get?: Purpose moderates links between positive social media feedback and self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 232-236. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.09.005>

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.

Chae, J. (2017). Virtual makeover: Selfie-taking and social media use increase selfie-editing frequency through social comparison. *Computers in Human Behavior*, 66, 370-376. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.007>

Chua, T. H. H., & Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in human behavior*, 55, 190-197. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.011>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Çömlekçi, M. ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525652>

Demirci, İ. (2019) Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(Ek sayı 1), 15-22. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.41585>

Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151-159.

Doğan, T. (2011). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin Ergenlerden Oluşan Bir Örneklemde İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 12-19.

Eggerstedt, M., Rhee, J., Urban, M. J., Mangahas, A., Smith, R. M., & Revenaugh, P. C. (2020). Beauty is in the eye of the follower: facial aesthetics in the age of social media. *American Journal of Otolaryngology*, 41(6), 102643. <https://doi.org/10.1016/j.amjoto.2020.102643>

Erol Ursavaş, F., & Karayurt, Ö. (2016). Adaptation of the Sexual Adjustment and Body Image Scale in Turkish breast cancer women. *International Journal of Nursing Knowledge*, 27(3), 162-169.

- Firat, N., ve Barut, Y. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2458-9489. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5181>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayurt,Ö., Durmaz-Edeer, A., Süler,G., Dorum,H., Harputlu,D., Vural, F. & Üçer,C.(2015). Psychometric properties of the Body Image Scale in Turkish ostomy patients.*International Journal of Nursing Knowledge*, 26(3), 127-134.
- Kim, J., Wolfe, R., Chordia, I., Davis, K., & Hiniker, A. (2024). " Sharing, Not Showing Off": How BeReal Approaches Authentic Self-Presentation on Social Media Through Its Design. *arXiv preprint arXiv:2408.02883*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.02883>
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Koca, S., & Öcal, D. (2024). Sosyal Medya Ekseninde Kişilerarası İletişim ve Benlik Sunumu. *Communicata*, (27), 1-14. <https://doi.org/10.32952/communicata.1441454>
- Krämer, N. C., Feurstein, M., Kluck, J. P., Meier, Y., Rother, M., & Winter, S. (2017). Beware of selfies: The impact of photo type on impression formation based on social networking profiles. *Frontiers in Psychology*, 8, 188. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00188>
- Lee, M., & Lee, H. H. (2021). Social media photo activity, internalization, appearance comparison, and body satisfaction: The moderating role of photo-editing behavior. *Computers in Human Behavior*, 114, 106579. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106579>
- McGovern, O., Collins, R., & Dunne, S. (2022). The associations between photo-editing and body concerns among females: A systematic review. *Body Image*, 43, 504-517. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.10.013>
- McLean, S., Paxton, S., Wertheim, E., & Masters, J. (2015). Photoshopping the selfie: Self photo editing and photo investment are associated with body dissatisfaction in adolescent girls. *International Journal Of Eating Disorders*, 48(8), 1132-1140. <https://doi.org/10.1002/eat.22449>
- Munzel, A., Meyer-Waarden, L., & Galan, J. P. (2018). The social side of sustainability: Well-being as a driver and an outcome of social relationships and interactions on social networking sites. *Technological Forecasting and Social Change*, 130, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.06.031>
- O'Neill, D. (2021). *Investigating the Relationship Between Social Media and Photo-Editing on Anxiety, Depression and Self-Esteem* (Doctoral dissertation, Dublin, National College of Ireland).
- Ozimek, P., Lainas, S., Bierhoff, H. W., & Rohmann, E. (2023). How photo editing in social media shapes self-perceived attractiveness and self-esteem via self-objectification and physical appearance comparisons. *BMC Psychology*, 11(1), 99. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01143-0>
- Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 629–662. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Redi, M. (2017). *Aesthetics in Social Media*. In: Alhajj, R., Rokne, J. (eds) Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7163-9_110181-1

- Reelfs, J. H., Hohlfeld, O., & Henckell, N. (2022, March). Differences in Social Media Usage Exist Between Western and Middle-East Countries. In *International Conference on Passive and Active Network Measurement* (pp. 411-425). Cham: Springer International Publishing.
- Roberts, S. R., Maheux, A. J., Hunt, R. A., Ladd, B. A., & Choukas-Bradley, S. (2022). Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls' body dissatisfaction. *Body Image*, 41, 239-247. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.03.002>
- Saylan, E., & Soyyiğit, V. (2022). Dimensions of body image: body image scale. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 229-247. <https://www.doi.org/10.17066/tpdrd.1138273>
- Schreiber, M. (2017). Audiences, aesthetics and affordances analysing practices of visual communication on social media. *Digital Culture & Society*, 3(2), 143-164. <https://doi.org/10.14361/dcs-2017-0209>
- Swani, K., & Labrecque, L. I. (2020). Like, Comment, or Share? Self-presentation vs. brand relationships as drivers of social media engagement choices. *Marketing Letters*, 31(2), 279-298. <https://doi.org/10.1007/s11002-020-09518-8>
- Swani, K., & Labrecque, L. I. (2020). Like, Comment, or Share? Self-presentation vs. brand relationships as drivers of social media engagement choices. *Marketing Letters*, 31(2), 279-298. <https://doi.org/10.1007/s11002-020-09518-8>
- Şahin, E., & Topkaya, N. (2015). Factor structure of the Social Appearance Anxiety Scale in Turkish early adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 513-519. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030806>
- Taş, İ. (2017). Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formunun (smbö-kf) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(1), 27-40.
- Tiggemann, M., & Anderberg, I. (2020). Social media is not real: The effect of 'Instagram vs reality' images on women's social comparison and body image. *New media & society*, 22(12), 2183-2199. <https://doi.org/10.1177/1461444819888720>
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Vol. 2). Pegem Akademi.
- Tutgun-Ünal A. & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 51-70. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2015.4.004.x>
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yang, C. C., & Bradford Brown, B. (2016). Online self-presentation on Facebook and self development during the college transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 402-416. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0385-y>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Hasan BATMAZ
hasanbatmaz@karabuk.edu.tr

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Seviyeleri ile Öğretmenlerin Okuldaki Mutluluğu Arasındaki İlişkinin Analizi

Osman BARUTCU, Pamukkale Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0370-7752

Mehmet Ali AKIN, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9387-0149

Öz

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek; öğretmenlerin okuldaki mutluluk düzeylerini ölçerek okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin okuldaki mutlulukları arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için “Bilgi Formu”, algılarını belirlemek için ise “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mardin İli Kızıltepe İlçesi sınırları içerisinde resmî ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 216 okul müdürü ve 2653 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 372 öğretmen ve bu öğretmenlerin görev yaptığı 97 okul müdürü oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin kendi algılarına göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, yaş ve yöneticilik tecrübesine göre anlamlı farklılık bulunurken; eğitim düzeyi, meslekî kıdem ve okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, eğitim düzeyi ve okul düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin okuldaki mutlulukları arasında da pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Keywords: Duygusal zekâ, Mutluluk, Öğretmenler, Okul müdürleri



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 500-522
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1551086

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
16.09.2024

[Accepted](#)
01.03.2025

Suggested Citation

Barutcu, O. & Akın, M. A. (2025). Okul müdürlerinin duygusal zekâ seviyeleri ile öğretmenlerin okuldaki mutluluğu arasındaki ilişkinin analizi, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 500-522. DOI: 10.17679/inuefd.1551086

Bu makale Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Eylül, 2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Aristoteles'ten (2019) Wayne Leon Payne'e (1985) kadar pek çok düşünür, duygusal zekânın tanımına ve önemine değinmiş, Peter Salovey ve John D. Mayer (1990) ve Reuven Bar-On (2005) gibi isimler duygusal zekâyı kişisel ve sosyal ilişkilerdeki başarıyla ilişkilendirmiştir. Daniel Goleman (2005) ise duygusal zekâyı, duyguları etkili bir şekilde yönetme ve ifade etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen durumların başında yönetimin geldiğini göstermektedir (Ertürk, 2017). Öğretmen mutluluğu üzerinde olumlu etki yaratacak her bir değerin belirlenmesi ve uygulamaların bu belirlemeler ışığında düzenlenmesi önemlidir. Bazı araştırmalarda duygusal zekâ düzeyinin başkalarına yönelik davranışları olumlu etkilediği belirlenmiştir (Boncukçu ve Esen, 2020). Duygusal zekâsı yüksek kişiler, içinde bulunulan veya gelecekte yaşanabilecek durumların olası yararlarını ve zararlarını daha iyi hissedebilirler (Davis, 2008). Bu nedenle okul müdürlerinin duygusal zekâları ne kadar yüksekse, okulda birlikte vakit geçirdikleri ve liderlik ettikleri öğretmenlerin duygularını anlama yetenekleri de o kadar yüksek olur. Duygusal zekânın bir parçası olan duyguları yönetmek de önemli bir davranıştır. Bireyler kendi duygu ve ruh hâlleri üzerinde derinlemesine düşünebildikleri için olası davranışlar üzerindeki etkilerini de anlayabilirler (Caruso & Salovey, 2004). Dolayısıyla okul ortamında ortaya konulacak davranışların etkilerini anlayabilen okul müdürlerinin öğretmenlerle olan sosyal ilişkileri daha olumlu ve yapıcı olacaktır. Bu durum öğretmenlerin okul ortamında kendilerini daha mutlu hissetmelerine yardımcı olacaktır.

Amaç

Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin okulda mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi nedir?
- 2) Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, yaş, yöneticilik deneyimi, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi nedir?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmada, araştırma sorularına cevap bulmak için nicel araştırma yöntemlerinin genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde resmî ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan 97 okul müdürü ve 372 öğretmenden oluşmaktadır. Verileri toplamak için öğretmenler için demografik bilgi formu ve "Örgütsel Mutluluk Ölçeği"; okul müdürleri için demografik bilgi formu ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler hem yüz yüze ölçeklerden hem de çevrim içi bağlantılardan elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 18.0.0 sürümü kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin kendi algılarına göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, yaş ve yöneticilik tecrübesine göre anlamlı farklılık bulunurken; eğitim düzeyi, meslekî kıdem ve okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin

mutluluk düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, eğitim düzeyi ve okul düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin okuldaki mutlulukları arasında da pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin genel duygusal zekâ seviyeleri ve özellikle iyimserlik alt boyutunda yüksek bulunmuştur. Ancak duygusal değerlendirme alt boyutunda düşük skorlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyeleri yüksek bulunmuş, pozitif duygular boyutunda ise orta seviyede skorlar elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, duygusal zekânın yüksek olması durumunda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur. Yöneticilerin duygusal zekâlarının yüksek olması, öğretmenlerin iş yerinde daha mutlu olmalarına katkıda bulunabilir. Araştırma sonuçları hem teorik hem de uygulamalı anlamda, eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirmelerinin öğretmenlerin genel mutluluğunu artırabileceğini vurgulamaktadır.

Analysis Of The Relationship Between School Principals' Emotional Intelligence Levels And Teachers' Happiness At School

Osman BARUTCU, Pamukkale University, ORCID ID: 0000-0002-0370-7752

Mehmet Ali AKIN, Mardin Artuklu University, ORCID: 0000-0002-9387-0149

Abstract

The aim of this research is to determine the emotional intelligence levels of school principals; to analyze the relationship between school principals' emotional intelligence levels and teachers' happiness at school by measuring teachers' happiness levels at school. In the study, "Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants, and "Emotional Intelligence Scale" and "Organizational Happiness Scale" were used to determine their perceptions. The universe of the study consists of 216 school principals and 2653 teachers working in official primary, middle and secondary education institutions within the borders of Kızıltepe District of Mardin Province. The sample of the study consisted of 372 teachers selected by simple random sampling method and 97 school principals with whom these teachers worked. For the analysis of the data obtained, descriptive statistics, independent samples t-test and one-way analysis of variance, correlation analysis techniques were used. According to the findings obtained as a result of the research, the emotional intelligence level of the school principals was found to be very high compared to their own perceptions. While there is a significant difference between school principals' emotional intelligence levels according to gender, age and managerial experience; There was no significant difference according to the variables of education level, professional seniority and school level. Teachers' organizational happiness levels were found to be high. There was no significant difference between the happiness levels of the teachers according to gender, age, professional seniority, education level and school level. In addition, a positive and moderate relationship was found between school principals' emotional intelligence levels and teachers' happiness at school.

Anahtar Kelimeler: Emotional intelligence, Happiness, Teachers, School principals



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 500-522
DOI
10.17679/inuefd.1551086

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
16.09.2024

Kabul Tarihi
01.03.2025

Önerilen Atıf

Barutcu, O. & Akin, M. A. (2025). Analysis of the relationship between school principals' emotional intelligence levels and teachers' happiness at school. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 500-522. DOI: 10.17679/inuefd.1551086

This article was produced from the master's thesis accepted by Mardin Artuklu University, Institute of Graduate Education in September, 2020.

1. Introduction

Centuries ago, Plato expressed the importance of emotional intelligence by stating that emotions form the basis of individuals' learning processes and using emotional intelligence as a concept (Yaylacı, 2006). Aristotle defined emotional intelligence as the ability to direct anger as a natural reaction at the right time and to a reasonable extent towards the right person (Aksaraylı & Özgen, 2008). Wayne Leon Payne, a doctoral student in the United States, first used the concept of social intelligence academically with his thesis titled "A Study of Emotion: Improving Emotional Intelligence" (Payne, 1985). Thorndike (1920) examined intelligence in three dimensions: social, concrete (mechanical) and abstract. Emotional intelligence, which Thorndike defined as social intelligence, was defined as "understanding and managing people, acting wisely in our relationships with others". Wechsler stated that every dimension except intellectual intelligence could be measured and defined these dimensions as emotional and effortful abilities (Freshman & Rubino, 2002). Emotional intelligence has been defined as "the ability to perceive, understand, and effectively use the power and intelligence of emotions" (Cooper & Sawaf, 2003). Peter Salovey, who works in the psychology department of Yale University, and John D. Mayer from the University of New Hampshire, defined emotional intelligence as "the ability to understand one's own emotions and the emotions of others, and to use this information to guide our thoughts and behaviors" (Salovey & Mayer, 1990). Reuven Bar-On defined emotional intelligence as "the ability to understand and express ourselves effectively, to establish positive relationships with others, and to cope successfully with routine demands, challenges, and pressures" (Bar-On, 2005). Goleman (2005) defined emotional intelligence as "a person's ability to manage their emotions and the capacity to express their emotions appropriately and effectively". In addition, Goleman sees emotional intelligence as the ability of individuals to understand and recognize their own emotions and the emotions of others, to shape emotions and to motivate ourselves (Goleman, 2005). Emotional intelligence is the ability of an individual to recognize their own emotions and use them to make their lives easier and to understand the emotions of those around them (Konrad & Hendl, 2005). Emotional intelligence is the capacity to understand their own and others' emotions, to control emotions and to use these emotions as a guide to direct our behavior (Fuimano, 2004).

Happiness, expressed by the Greek word "eudaimonia", is a reality sought by people according to Aristotle. Man has to carry on activities that are perfect. Aristotle stated that the greatest happiness is to do good to humanity (Aristotle, 2019). The feeling of happiness comes at the beginning of the feeling that almost every person tries to achieve and maintain throughout his life and wants to experience at every moment (Gilman, Huebner, & Laughlin, 2000). Happiness is when our positive feelings and emotions are greater than our negative feelings and emotions, and in general we are able to achieve satisfaction and satisfaction from life (Diener, 1984). Happiness is the attitude of the individual about his / her own life, that is, the conclusion about the general quality of life about how positively he leads life as a whole, how much he loves life (Veenhoven, 1984). According to Bentham, happiness is defined as the sum of the pleasures and pains that individuals feel. In the same way, happiness is currently perceived as the overall satisfaction of life as a whole. In other words, happiness is a result of what we experience (Veenhoven, 2000). If a person can hear from his/her inner voice that she is happy, she/he is happy for a short time (Proto, 1999). Happiness consists of a temporary recess between two different events that people experience (Benazus, 2004). Martin Seligman, the founder of positive psychology, a new perspective and a new trend in the field of psychology, used the concept of authentic happiness. According to this definition, happiness is not momentary and temporary, but more sustainable. Seligman stated that authentic happiness has three origins: A pleasant life, a good life, and a meaningful life. These three origins are; it is a beautiful life, a good life and a meaningful life (Seligman, 2002).

Emotional intelligence, which significantly directs social life and shapes our behavior, helps individuals to establish positive relationships with other people. According to the research findings, it has been shown that people with high emotional intelligence do not have difficulty in solving problems, can easily understand the feelings of others, can communicate comfortably with others and can understand others better (Karaçor & Çatır, 2017; Erçetin, 1998). The ability of individuals to communicate effectively in the environment where they work, to understand others and to work as a team ensures that they show high performance in the work they do (Çetinkaya & Alparslan, 2011). It has been observed that as school principals' job satisfaction, dedication and workplace happiness increase, their emotional intelligence levels also increase (Karayaman, 2021). Many studies show that as the level of emotional intelligence increases, happiness also increases (Zorba, Pala, & Göksel, 2016; Sasanpour, Khodabakhshi, & Nooryan, 2012; Bustamante, Barco, & Barona, 2015). A school principal who is happy and dedicates himself to the work also positively affects his environment and contributes positively to the workplace climate by contributing to the happiness of the people they work with in the workplace.

The happiness of the teachers who interact most closely with the student in the educational environment is extremely important. There are many factors that affect the happiness of teachers. One of the most important factors here is the attitudes of the managers. In the school, first of all, administrators and teachers should carry out the education process in a synchronized manner. In other words, administrators and teachers should understand each other very well and minimize the problems that may arise. The more positive and harmonious the relationship between them, the more peace and happiness will be achieved in the school environment bilaterally. School administrators need to have some skills to keep relationships positive. One of the qualities that a good leader should have to be able to see the wishes of the audience she/he influences. In doing so, it should focus not only on tangible and material values, but also on emotional values and meet them. As a good leader, the school administrator should protect the personal rights of the teacher while at the same time helping him to live his professional desire in the school environment, to increase his passion and to be happy in school. According to the famous Greek philosopher Plato, happiness is the result of a harmonious union between the three separate parts of human nature: reason, physical desires and spiritual needs (Marar, 2004).

Studies show that management is at the beginning of the situations that affect the motivation of teachers (Ertürk, 2017). It is important to determine each value that will have a positive effect on teacher happiness and to organize the practices in the light of these determinations. It has been determined in some studies that the level of emotional intelligence positively affects the behavior towards others (Boncukçu & Esen, 2020). People with high emotional intelligence can better sense the potential benefits and harms of current or future situations (Davis, 2008). Therefore, the higher the emotional intelligence of school principals, the higher their ability to understand the emotions of the teachers they spend time with and lead in school. Managing emotions, which are part of emotional intelligence, is also an important behavior. Since individuals can think about their own emotions and moods thoroughly, they also understand the effects on possible behaviors (Caruso & Salovey, 2004). Therefore, the social relations of school principals with teachers, who will be able to understand the effects of behaviors to be put forward in the school environment, will be more positive and constructive. This will help teachers feel happier in the school environment.

The aim of this study is to analyze the relationship between the emotional intelligence levels of school principals working in official primary, middle and secondary schools in Kızıltepe district of Mardin province and the happiness of the teachers these principals work with.

In order to examine the relationship between the emotional intelligence levels of school principals and the happiness of teachers in school, the following problems are sought to be answered:

- 1) What is the emotional intelligence level of school principals?
- 2) Is there a significant difference between the emotional intelligence levels of school principals according to gender, age, managerial experience, education level, professional seniority and type of school where they work?
- 3) What is the level of organizational happiness of teachers?
- 4) Is there a significant difference between teachers' organizational happiness levels according to gender, age, professional seniority, education level and type of school they work in?
- 5) Is there a significant relationship between the emotional intelligence levels of school principals and the organizational happiness of teachers?

2. Method

2.1. Research Design

In the study, the relational survey model, a general type of survey model within quantitative research methods deemed appropriate for this study, was employed. This model is designed to uncover the relationships between two or more variables, assess their levels, and analyze them without manipulating these variables. The goal is to provide researchers with insights that could contribute to more advanced studies concerning these relationships (Büyüköztürk et al., 2019). For data collection, the research utilized an emotional intelligence scale to gauge school principals' perceptions and a happiness scale to assess teachers' perceptions. Data were gathered through both direct face-to-face interviews with participants and the administration of data collection tools via Google Forms.

2.2. Study Sample

The study's population comprises 216 school principals and 2,653 teachers employed in official primary, middle, and secondary educational institutions within the Kızıltepe District of Mardin Province during the 2020-2021 academic year. The sample for the study includes 97 school principals and 372 teachers from the same district and academic year. The sample was drawn using a simple random sampling method, which ensures that every element in the population has an equal probability of being selected. According to Çıngı (1994), the number of samples in the universe consisting of 3000 people should be at least 341, our universe is less than 3000 people and the number of samples is more than 341. In this approach, each unit selected is added back into the pool of potential selections, giving each sample candidate an equal chance of being chosen in each draw (Kerlinger & Lee, 1999; Büyüköztürk et al., 2019).

2.3. Data Collection Tools

The Schutte emotional intelligence scale is a scale for determining the level of emotional intelligence developed by Schutte et al. (1998) in one dimension. Schutte et al. (1998) stated that the reliability alpha coefficient of cross-checking internal consistency for 32 participants of the scale was 0.87 and the reliability alpha coefficient for internal consistency analysis was 0.90. Tatar et al. (2017) stated that the values they revealed in their study with the form they obtained by translating it into Turkish were very close to the values that emerged in the development of the form. The Organizational Happiness Scale is a scale developed by Demo and Paschoal (2013) that aims to measure employees' happiness levels in the workplace. There are 29 items in the scale envisaged by Demo and Paschoal (2013) as a three-factor structure.

2.4. Data Collection and Analysis

In this study, data collection involved the use of two demographic information forms and two scales. For teachers, the demographic information form and the "Organizational Happiness Scale" were utilized, while for school principals, the demographic information form and the "Emotional Intelligence Scale" were employed. Data were gathered through both face-to-face administration of the scales and online links. The data analysis was conducted using SPSS version 18.0.0.

3. Findings

3.1. Findings Regarding the First Problem Statement, "How are the emotional intelligence levels of school principals?"

The findings of the expression "How are the emotional intelligence levels of school principals?", which was determined as the first sub-problem of the research are shown in Table 1.

Table 1.

Values of the Emotional Intelligence Scale

Scale/Sub-Dimensions	n	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Emotional Intelligence Scale	97	3.73	4.79	4.21	.27932
Optimism	97	3.22	4.94	4.20	.38333
Using Emotions	97	4.00	5.00	4.43	.35863
Evaluation of Emotions	97	2.90	4.90	4.14	.40313

According to Table 1, the arithmetic mean of school principals' perceptions of emotional intelligence; while the values for the overall emotional intelligence scale ($\bar{x} = 4.21$) and the sub-dimension of using emotions ($\bar{x} = 4.43$) were found to be very high ($\bar{x} > 4.20$); The arithmetic mean of the perception of optimism ($\bar{x} = 4.20$) and the evaluation of emotions sub-dimension was found to be high ($\bar{x} > 3.40$) with ($\bar{x} = 4.14$) values.

3.2. Findings Regarding the Second Problem Statement

The findings for this sub-problem are given separately for each independent variable.

3.2.1. Findings related to emotional intelligence levels of school principals according to the gender variable

Table 2.

Distribution of Emotional Intelligence Subscales by Gender

Scale	Dimension	Gender	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Emotional Intelligence Scale	Optimism	Woman	14	4.40	0.34	2.134	95	0.035
		Man	83	4.16	0.38			
	Using Emotions	Woman	14	4.23	0.37	0.895	95	0.373
		Man	83	4.13	0.40			
	Evaluation of Emotions	Woman	14	4.58	0.36	2.015	95	0.041
		Man	83	4.40	0.39			
	Emotional Intelligence Scale	Woman	14	4.37	0.27	2.354	95	0.021
		Man	83	4.19	0.27			

Table 2 presents the distribution of the mean scores for school principals' perceptions of the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions by gender. The table reveals that women scored higher on both the general emotional intelligence scale and its sub-dimensions compared to men. According to the independent samples t-test results, the scores in the sub-dimensions of optimism and emotion evaluation showed a statistically significant difference in favor of women ($p < 0.05$). However, no statistically significant difference was found between male and female principals in the sub-dimension of using emotions ($p > 0.05$).

3.2.2. Findings related to emotional intelligence levels of school principals according to the age variable

Table 3.

Distribution of Emotional Intelligence Subscales by Age

Emotional Intelligence Scale	Age	n	$\bar{X}$	Ss	F	P	Difference
General	20-30	11	4.3030	.32070	3.083	.031	31-40 years > 41-50 years
	31-40	48	4.2809	.29030			
	41-50	30	4.1343	.24550			
	51 and up	8	4.0606	.10372			
Optimism	20-30	11	4.2576	.25972	2.954	.043	31-40 years > 41-50 years
	31-40	48	4.2394	.22603			
	41-50	30	4.1037	.15670			
	51 and up	8	3.9722	.11878			
Dimensions Using Emotions	20-30	11	4.2727	.64667	.929	.430	
	31-40	48	4.1771	.37938			
	41-50	30	4.0600	.37564			
	51 and up	8	4.1125	.12464			
Evaluation of Emotions	20-30	11	4.5273	.37173	3.202	.027	31-40 years > 41-50 years
	31-40	48	4.4583	.37803			
	41-50	30	4.0933	.32582			
	51 and up	8	4.2750	.33700			

In Table 3, the distribution of the arithmetic averages of school principals' perceptions of the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions by age is given. When the table is examined, the arithmetic average scores of the perceptions of the participants between the ages of 20-30 in the general emotional intelligence scale and the sub-dimensions of the using emotions and the evaluation of emotions are higher than the average scores of other age groups. According to the one-way variance (Anova) test statistics, it was found that the scores obtained in the emotional intelligence scale, optimism sub-dimension and emotion evaluation sub-dimension differed statistically significantly according to the age variable ($p < 0.05$). In the sub-dimension of using emotions, there was no statistically significant difference between the perceptions of school administrators according to the age variable ($p > 0.05$). According to the Tukey HSD test, which was conducted to determine between which groups the significant difference was, the significant difference in the overall scale, evaluation of emotions and optimism sub-dimension was found to be between the ages of 31-40 and 41-50 years, and it was found to be in favor of those in the 31-40 age group. Although the difference between the ages of 20-30 and the age of 41-50 was high, there was no significant difference in the test.

3.2.3. Findings related to emotional intelligence levels of school principals according to the managerial experience variable

Table 4.

Distribution of emotional intelligence subscales by managerial experience

Emotional Intelligence Scale	Managerial Experience	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Difference
General	0-5	28	4,4080	,32871	5,906	,000	0-5 years>6-10 years; 0-5 years>11-15 years
	6-10	31	4,1349	,14571			
	11-15	26	4,1282	,27040			
	16-20	8	4,2614	,28654			
	21 and up	4	4,0758	,03030			
Dimensions	Optimism	0-5	28	4,4603	6,931	,000	0-5 years > 6-10 years; 0-5 years > 11-15 years
		6-10	31	4,0538			
		11-15	26	4,0791			
		16-20	8	4,3611			
		21 and up	4	4,0278			
	Using Emotions	0-5	28	4,2429	,696	,597	
		6-10	31	4,1387			
		11-15	26	4,0923			
		16-20	8	4,0250			
		21 and up	4	4,1250			
	Evaluation of Emotions	0-5	28	4,5500	5,631	,043	0-5 years>6-10 years; 0-5 years>11-15 years
		6-10	31	4,2194			
		11-15	26	4,1769			
		16-20	8	4,3750			
		21 and up	4	4,1500			

Table 4 displays the distribution of mean scores for school principals' perceptions of the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions based on managerial experience. The table shows that individuals with 0-5 years of managerial experience have higher average emotional intelligence scores compared to those with more extensive experience. The one-way ANOVA test results indicate that there is a statistically significant difference in the scores for the sub-dimensions of optimism and emotion evaluation based on managerial experience ($p < 0.05$). However, no statistically significant difference was observed in the sub-dimension of using emotions based on managerial experience ($p > 0.05$). The Tukey HSD test, conducted to identify which groups differed significantly, revealed that the significant differences in the overall scale and optimism sub-dimension were between the 0-5 years and 6-10 years groups, favoring the 0-5 years group. For the emotion evaluation sub-dimension, significant differences were found between the 0-5 years group and both the 6-10 years and 11-15 years groups, with the 0-5 years group showing higher scores.

3.2.4. Findings related to emotional intelligence levels of school principals according to the education level variable

Table 5.

Distribution of Emotional Intelligence Subscales by Education Level

Scale	Dimension	Education Level	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
	Optimism	Undergraduate	92	4,2227	,28485	0.810	95	0.420
		Master Degree	5	4,1697	,15242			
	Using Emotion	Undergraduate	92	4,2095	,39215	0.490	95	0.625

<i>Emotional Intelligence Scale</i>	Evaluation of Emotions	Master Degree	5	4,0667	,06086	-0.546	95	0.534
		Undergraduate	92	4,4130	,14806			
	General	Master Degree	5	4,7600	,23359	0.411	95	0.682
		Undergraduate	92	4,1511	,41124			
		Master Degree	5	4,0600	,20736			

Table 5 presents the distribution of mean scores for school principals' perceptions of the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions based on education level. The table shows that school principals with a master's degree have a higher average score in the emotion evaluation sub-dimension compared to those with an undergraduate degree. Conversely, school principals with undergraduate degrees have higher average scores on the overall scale and in the sub-dimensions of optimism and the use of emotions compared to their counterparts with master's degrees. The independent samples t-test results indicate that there are no statistically significant differences in the overall scale or any of the sub-dimensions based on education level ($p>0.05$).

3.2.5. Findings related to emotional intelligence levels of school principals according to professional seniority variable

Table 6.

Distribution of Emotional Intelligence Subscales by Professional Seniority

Emotional Intelligence Scale		Professional Seniority	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
General		0-5	10	4,3545	,28607	2,333	,062
		6-10	21	4,3175	,29731		
		11-15	26	4,1469	,29675		
		16-20	32	4,2093	,25076		
		21 and up	8	4,0758	,14397		
Dimensions	Optimism	0-5	10	4,2667	,27191	1,111	,356
		6-10	21	4,3307	,40234		
		11-15	26	4,1218	,46135		
		16-20	32	4,1892	,34359		
		21 and up	8	4,0972	,28599		
	Using Emotions	0-5	10	4,4200	,44672	2,342	,061
		6-10	21	4,1952	,43986		
		11-15	26	4,0192	,36002		
		16-20	32	4,1719	,40500		
		21 and up	8	3,9875	,15526		
	Evaluation of Emotions	0-5	10	4,5400	,38930	2,172	,078
		6-10	21	4,5143	,38767		
		11-15	26	4,4923	,37622		
		16-20	32	4,3563	,32422		
		21 and up	8	4,1750	,12817		

Table 6 illustrates the distribution of mean scores for school principals' perceptions of the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions based on professional seniority. The table indicates that participants with 0-5 years of professional seniority have higher average emotional intelligence scores compared to those with more years of seniority, except in the optimism sub-dimension. The one-way ANOVA test results reveal that there are no statistically significant differences in the overall scale or any of its sub-dimensions based on the professional seniority variable ($p>0.05$).

3.2.6. Findings related to emotional intelligence levels of school principals according to variable of school level they work

Table 7.

Distribution of Emotional Intelligence Subscales by School Level

Emotional Intelligence Scale	School Level	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
General Dimensions	Primary school	41	4,2387	,31244	,304	,738
	Secondary school	42	4,2179	,26462		
	High school	14	4,1710	,22633		
	Primary school	41	4,2344	,43293	,248	,781
	Secondary school	42	4,1799	,36437		
	High school	14	4,1746	,28979		
	Primary school	41	4,1537	,38801	,933	,397
	Secondary school	42	4,1833	,43332		
	High school	14	4,0143	,34831		
Using Emotions	Primary school	41	4,4244	,36110	,102	,903
	Secondary school	42	4,4238	,36480		
	High school	14	4,4714	,35611		

Table 7 presents the distribution of mean scores for school principals' perceptions of the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions based on the school level in which they work. The table shows that the average values for the emotional intelligence sub-dimensions are similar across principals working at different school levels. The one-way ANOVA test results indicate that there are no statistically significant differences in the overall scale or any of its sub-dimensions based on the school level variable ($p>0.05$).

3.3. Findings Regarding the Third Sub-Problem "How are the Organizational Happiness level of Teachers?"

The findings of the expression "How are the organizational happiness levels of teachers?", which is determined as the third sub-problem of the research are shown in Table 8.

Table 8.

Values of the Organizational Happiness Scale

Scale/Sub-Dimensions	n	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Organizational Happiness Scale	372	1.86	4.86	3.6108	.66072
Positive Emotion	372	1.22	4.89	3.3208	.90696
Negative Emotion	372	1.50	5.00	3.7686	.86737
Using the Potential	372	1.50	5.00	3.7003	.75680

According to Table 8, the arithmetic mean of teachers' perceptions of organizational happiness levels is as follows: while it was found to be high ($\bar{x}>3.40$) for the overall organizational happiness scale ($\bar{x}=3.61$), for the negative emotion sub-dimension of the scale ($\bar{x}=3.76$) and for the potential use sub-dimension ($\bar{x}=3.70$); the arithmetic mean of the perception regarding the positive emotion sub-dimension was found to be medium ($\bar{x}>2.60$) with a value ($\bar{x}=3.32$).

3.4. Findings Regarding the Fourth Sub-Problem

The findings for this sub-problem are given separately for each independent variable.

3.4.1. Findings on teachers' organizational happiness levels according to gender variable

Table 9.

Distribution of the Organizational Happiness Scale by Gender

Scale	Dimension	Gender	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Organizational Happiness Scale	Positive Emotion	Woman	179	3,3408	,93116	,409	370	,683
		Male	193	3,3022	,88595			
	Negative Emotion	Woman	179	3,7928	,82540	,519	370	,604
		Male	193	3,7461	,90612			
	Using the Potential	Woman	179	3,6466	,73604	-1,317	370	,189
		Male	193	3,7500	,77413			
	Scale General	Woman	179	3,6122	,64915	,040	370	,968
		Male	193	3,6094	,67297			

Table 9 shows the distribution of mean scores for teachers' perceptions of the overall organizational happiness scale and its sub-dimensions based on gender. The table reveals that the average scores are quite similar across sub-dimensions and the overall scale for both genders. The independent samples t-test results indicate that there are no statistically significant differences in the mean scores for the overall scale or its sub-dimensions based on gender ($p>0.05$).

3.4.2. Findings on teachers' organizational happiness levels according to age variable

Table 10.

Distribution of the Organizational Happiness Scale by Age

Organizational Scale	Happiness	Age	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
General		20-30	132	3,6178	,63994	,462	,709
		31-40	115	3,5907	,67726		
		41-50	92	3,5825	,67986		
		51 and up	33	3,7315	,64608		
Dimensions	Positive Emotion	20-30	132	3,2980	,93229	2,104	,099
		31-40	115	3,2184	,95683		
		41-50	92	3,3611	,80657		
		51 and up	33	3,6566	,84042		
	Negative Emotion	20-30	132	3,7658	,85451	,283	,838
		31-40	115	3,8123	,88783		
		41-50	92	3,7047	,89492		
		51 and up	33	3,8056	,79212		
	Using the Potential	20-30	132	3,7557	,77547	,416	,742
		31-40	115	3,6772	,76859		
		41-50	92	3,6481	,71434		
		51 and up	33	3,7045	,77486		

Table 10 shows the distribution of the arithmetic averages of teachers' perceptions of the overall organizational happiness scale and its sub-dimensions according to the age variable.

When the table is examined, it is seen that 51 years and over have higher score than other age groups in the overall scale and positive emotion dimensions. According to the one-way variance (Anova) test statistics, there was no statistically significant difference between the arithmetic means of the overall and sub-dimensions of the scale according to the age variable ($p>0.05$).

3.4.3. Findings on teachers' organizational happiness levels according to professional seniority variable

Table 11.

Distribution of the Organizational Happiness Scale by Professional Seniority

Organizational Happiness Scale		Professional Seniority	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
General		0-5	71	3,7708	,64459	1,387	,238
		6-10	106	3,5862	,66055		
		11-15	72	3,5843	,71115		
		16-20	85	3,5740	,63151		
		21 and up	38	3,5127	,64188		
Dimensions	Positive Emotion	0-5	71	3,5649	,80360	1,721	,145
		6-10	106	3,2338	,95740		
		11-15	72	3,3025	,88127		
		16-20	85	3,2915	,92088		
		21 and up	38	3,2076	,92609		
	Negative Emotion	0-5	71	3,9214	,81405	,874	,479
		6-10	106	3,7744	,88625		
		11-15	72	3,6863	,89791		
		16-20	85	3,7529	,82650		
		21 and up	38	3,6579	,94436		
	Using the Potential	0-5	71	3,7764	,77284	,532	,712
		6-10	106	3,7005	,77010		
		11-15	72	3,7483	,76869		
		16-20	85	3,6235	,75111		
		21 and up	38	3,6382	,69432		

Table 11 presents the distribution of mean scores for teachers' perceptions of the overall organizational happiness scale and its sub-dimensions based on professional seniority. The table shows that teachers with 0-5 years of professional seniority have the highest average scores on the overall scale and across all sub-dimensions. However, the one-way ANOVA test results indicate that there are no statistically significant differences in the mean scores for the overall scale or its sub-dimensions based on professional seniority ($p>0.05$).

3.4.4. Findings on teachers' organizational happiness levels according to education level variable

Table 12.

Distribution of the Organizational Happiness Scale by Education Level

Scale	Dimension	Education Level	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Organizational Happiness Scale	Positive Emotion	Undergraduate	355	3,3108	,90278	-,971	370	,332
		Master Degree	17	3,5294	,99654			
	Negative Emotion	Undergraduate	355	3,7749	,86048	,639	370	,523
		Master Degree	17	3,6373	1,02145			
	Using the Potential	Undergraduate	355	3,6877	,75237	-1,469	370	,143
		Master Degree	17	3,9632	,82415			
	Scale General	Undergraduate	355	3,6068	,65413	-,529	370	,597

Master Degree 17 3,6937 ,80490

Table 12 shows the distribution of mean scores for teachers' perceptions of the overall organizational happiness scale and its sub-dimensions based on education level. The table indicates that graduate teachers have higher average scores compared to undergraduate teachers in the sub-dimensions of using positive emotion and potential, as well as in the overall scale. Conversely, in the reverse-coded negative emotion dimension, undergraduate teachers have a higher mean score than their graduate counterparts. The independent samples t-test results reveal that there are no statistically significant differences in the mean scores for the overall scale or its sub-dimensions based on education level ($p>0.05$).

3.4.5. Findings on teachers' organizational happiness levels according to school level variable they work

Table 13.

Distribution of the Organizational Happiness Scale by School Level

Organizational Happiness Scale		School Level	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
General		Primary school	149	3,6031	,71551	,263	,769
		Secondary school	159	3,6357	,62396		
		High school	64	3,5668	,62296		
Dimensions	Positive Emotion	Primary school	149	3,4116	,89688	2,156	,117
		Secondary school	159	3,3117	,87162		
		High school	64	3,1319	,99654		
	Negative Emotion	Primary school	149	3,6885	,94571	1,085	,339
		Secondary school	159	3,8139	,80052		
		High school	64	3,8424	,83441		
	Using the Potential	Primary school	149	3,6904	,81756	,343	,710
		Secondary school	159	3,7327	,71538		
		High school	64	3,6426	,71612		

Table 13 presents the distribution of mean scores for teachers' perceptions of the overall organizational happiness scale and its sub-dimensions based on the school level in which they work. The table shows that teachers in secondary schools have higher average scores in the reverse-coded negative emotion dimension and the dimension of using potential compared to teachers in primary and high schools. Conversely, teachers in primary schools have higher average scores in the positive emotion dimension. The one-way ANOVA test results indicate that there are no statistically significant differences in the mean scores for the overall scale or its sub-dimensions based on school level ($p>0.05$).

3.5. Relationship Between the Emotional Intelligence Levels of School Principals' and the Organizational Happiness of Teachers

In this section, Pearson Correlation Analysis was used to reveal the relationship between the 3 sub-dimensions of the emotional intelligence scale and the 3 sub-dimensions of the organizational happiness scale and to determine the significance, direction and degree of the relationship. The findings are shown in Table 14.

Table 14.

Correlation Result of Emotional Intelligence and Sub-Dimensions of Happiness Scales

Sub-Dimension		Organizational Happiness in General	Positive Emotion	Negative Emotion	Using the Potential
Emotional Intelligence in General	r	,586**	,711**	,401**	,330**
	p	,000	,000	,000	,001
Optimism	r	,551*	,669**	-,404*	,259**

	p	.000	,000	,000	,000
Evaluation of Emotions	r	,429**	.495**	-,233*	.385**
	p	,000	,000	,022	,000
Using Emotions	r	,362**	.447**	-,223*	,238*
	p	,000	,000	,028	,019

** The correlation is significant at the level of $p < 0.01$

* The correlation is significant at the level of $p < 0.05$

According to Table 14, the relationship between emotional intelligence and organizational happiness was found to be significant ($p < 0.01$) and moderately positive ($r = 0.586$). The relationship between optimism and positive emotion was found to be significant ($p < 0.01$) and highly positive ($r = 0.669$). The relationship between optimism and negative emotion is significant ($p < 0.01$) and moderately negative ($r = -0.404$). The relationship between optimism and using the potential is significant ($p < 0.05$) and weakly positive ($r = 0.259$) found. The relationship between the evaluation of emotions and positive emotion was found to be significant ($p < 0.01$) and moderately positive ($r = 0.495$). The relationship between the evaluation of emotions and negative emotions was found to be significant ($p < 0.05$) and weakly negative ($r = -0.233$). The relationship between the evaluation of emotions and the using potential was found to be significant ($p < 0.01$) and weakly positive ($r = 0.385$). The relationship between the using emotions and positive emotion was found to be significant ($p < 0.01$) and moderately positive ($r = 0.447$). The relationship between the using emotions and negative emotion was found to be significant ($p < 0.05$) and weakly negative ($r = -0.223$). The relationship between the using emotions and the using the potential was found to be significant ($p < 0.05$) and weakly positive ($r = 0.238$).

4. Discussion, Conclusion and Suggestions

Analysis of school principals' scores on the overall emotional intelligence scale and its sub-dimensions reveals that their emotional intelligence levels are very high overall, with particularly high scores in the optimism sub-dimension. The evaluation of emotions and the use of emotions sub-dimensions also show high scores, though the highest score was achieved in the use of emotions sub-dimension, and the lowest in the evaluation of emotions sub-dimension. This finding contrasts with Atay's (2002) research, which reported that school principals' emotional intelligence levels were lower than expected, particularly in relation to conflict resolution strategies. Conversely, Yerli (2009) found that school principals' emotional intelligence levels were high, aligning with the results of this study. Additionally, Bilgivar and Topal (2023) discovered that school principals' emotional intelligence positively and slightly predicted organizational synergy.

Analysis based on gender reveals significant differences in school principals' scores on the emotional intelligence scale, specifically in the optimism and emotion evaluation sub-dimensions. Female school principals were found to have higher emotional intelligence levels compared to their male counterparts. These findings are consistent with previous research on emotional intelligence. Bar-On (2005) has demonstrated that while overall emotional intelligence does not significantly differ between men and women, there are notable differences in specific sub-factors. Furthermore, several studies have indicated that women generally have higher emotional intelligence than men (Mayer & Geher, 1996; Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Reiff, Hatzes, Bramel, & Gibbon, 2001; Karayaman & Başbuğ, 2021; İyibaş & Akin, 2021). Akbar, Shah, Khan, and Akhter (2011) found similar results in their research in Pakistan, showing that female students had higher emotional intelligence levels compared to male students. This may

be attributed to women's higher levels of interpersonal engagement and a more nurturing approach in their social interactions.

Analysis by age reveals significant differences in school principals' scores on the emotional intelligence scale, particularly in the optimism and emotion evaluation sub-dimensions. The highest level of emotional intelligence was observed in the 20-30 age group. Karayaman and Başbuğ (2021) found a significant difference in emotional intelligence scores among school administrators in Istanbul based on age, similar to the findings of this study. Kızıl (2014) also reported in his research conducted in Balıkesir that scores in the emotion usage sub-dimension showed a significant difference by age, with the highest average scores recorded for those aged 20-30. The decline in emotional intelligence levels with increasing age may be attributed to factors such as burnout, job boredom, and reduced sensitivity to others' feelings or opinions in interpersonal relationships.

Analysis based on managerial experience shows significant differences in school principals' scores on the emotional intelligence scale, specifically in the optimism and emotion evaluation sub-dimensions. Principals with 0-5 years of managerial experience exhibited the highest levels of emotional intelligence. This finding contrasts with Babaoğlu's (2010) research, which found that emotional intelligence levels among school principals did not vary with managerial experience. The discrepancy in results might be due to increased frustration and reduced sensitivity in dealing with managerial challenges over time.

Analysis based on education level shows no statistically significant differences in school principals' scores on the overall emotional intelligence scale or its sub-dimensions. Similarly, Babaoğlu (2010) found no variation in emotional intelligence scores among school administrators based on their education level. Kızıl (2014) reported no significant differences in emotional intelligence scores according to education level in a study conducted in Balıkesir. Araz (2019) also concluded that there was no significant difference in emotional intelligence levels based on educational qualifications. Karayaman and Başbuğ (2021) reached the same conclusion, finding no significant difference in emotional intelligence levels related to education level. These findings suggest that educational and training experiences may not be significantly designed to enhance emotional intelligence.

Analysis based on professional seniority reveals no statistically significant differences in school principals' scores on the overall emotional intelligence scale or its sub-dimensions. This contrasts with Kızıl's (2014) study, which found significant differences in emotional intelligence scores based on professional seniority. Conversely, Babaoğlu (2010) reported results similar to those of this study, indicating no significant variation in emotional intelligence levels among school principals based on managerial experience. The lack of differences observed in this research may be attributed to the absence of specific vocational training on emotional intelligence for school administrators throughout their careers.

Analysis based on school level shows no statistically significant differences in school principals' scores on the overall emotional intelligence scale or its sub-dimensions. This finding contrasts with Babaoğlu's (2010) research, which reported differences in emotional intelligence scores based on whether the principals worked in primary or secondary education institutions. Although some differentiation in emotional intelligence levels was observed according to the type of school in this study, these differences were not statistically significant. This lack of significance may be due to the school climate at different levels not having a substantial positive or negative impact on emotional intelligence abilities.

Analysis of teachers' perceptions of the organizational happiness scale reveals high levels of organizational happiness, negative emotions (when reverse coded), and potential utilization. Scores from the positive emotion dimension were found to be at a moderate level. These findings suggest that overall, teachers experience high organizational happiness. Çetin

and Polat (2019) found similar results, with secondary school teachers reporting high levels of organizational happiness. Mertoğlu (2018) also reported that teachers' happiness levels were above average in her study.

Regarding the gender variable, there were no statistically significant differences in the scores for the overall and sub-dimensions of the organizational happiness scale. Keser (2018) similarly found no significant differences in happiness levels between men and women. Several studies support the notion that happiness levels do not significantly differ by gender (Bektaş & Karagöz, 2020; Bayram, 2018; Mertoğlu, 2018; Moçoşoğlu & Kaya, 2018; Konan & Taşdemir, 2019; Özgenel & Canuylası, 2021). This lack of difference may be attributed to the fact that men and women perform similar roles, face similar challenges, and experience comparable stressors in their professional lives.

Analysis based on age also showed no significant differences in teachers' scores on the overall and sub-dimensions of the organizational happiness scale. Türkmen (2021) found similar results, concluding that organizational happiness levels among teachers do not vary with age. Ergüven (2020) reported no differences in organizational happiness levels according to age in his thesis research. Additionally, Panda and Sinha (2020) found no statistical differences in organizational happiness among primary school teachers in Bengal, India, based on age. These results may indicate that teachers do not develop significant changes in emotional intelligence skills throughout their careers.

Analysis based on professional seniority shows no statistically significant differences in teachers' scores on the overall and sub-dimensions of the organizational happiness scale. Çetin and Polat (2019) similarly found no variation in teachers' organizational happiness scores according to professional seniority. Konan and Taşdemir (2019) reported that teachers' perceptions of happiness did not differ based on professional seniority. Panda and Sinha (2020) also found no differences in organizational happiness levels among primary school teachers based on professional seniority. This lack of significant difference may be due to teachers at all levels of seniority experiencing similar challenges or satisfactions in their work.

Regarding education level, no statistically significant differences were found between teachers' scores on the overall and sub-dimensions of the organizational happiness scale. This finding aligns with existing literature, such as Kayacan (2020) and Michalos (2007). Özgenel and Canuylası (2021) found that teachers' perceptions of organizational happiness did not significantly vary with education level. Similarly, Bulut and Demirhan (2020) found no significant differences in organizational happiness among teachers based on education level, particularly in the sub-dimensions of positive emotions and potential realization. This may be because happiness from life and work is not significantly influenced by education level or is equally distributed across different educational levels.

For the school level variable, there were no statistically significant differences in teachers' scores on the overall and sub-dimensions of the organizational happiness scale. Konan and Taşdemir (2019) also found no differences in teachers' happiness levels based on the school level. This result might be due to the fact that teachers at various school levels encounter similar situations and challenges.

The research revealed a positive and statistically significant relationship between the emotional intelligence levels of school principals and the happiness of teachers. This finding is consistent with various studies in the literature. Karayaman (2021) found a significant relationship between emotional intelligence and workplace happiness among school principals. Baş et al. (2021) identified a negative linear relationship between adolescents' emotional intelligence and their fear of happiness. Serter and Biçer (2019) found a moderate, positive, and significant relationship between emotional intelligence and happiness among sports managers. Additionally, Teker, Arslan, Açıık, and Yiğit (2023) noted that higher emotional intelligence levels

in school administrators corresponded with improved leadership qualities. Petrides and Furnham (2003) also found a positive relationship between emotional intelligence and happiness.

In the light of the findings of the study, the following suggestions can be made:

- In this research, school principals and teachers working in official schools constitute the population. Research can be carried out, in which private schools make up the research population.
- By measuring the emotional intelligence levels of school administrators according to teacher perceptions, the emotional intelligence of school principals can be measured and compared both by themselves through self-assessment and according to teacher perceptions.
- In future research, using mixed research methods, both quantitative and qualitative data can be evaluated together.
- The population of this research consists of school principals and teachers working in official schools in Kızıltepe District of Mardin province. This study can be done in other cities.
- Research can be done on other variables that may affect teacher happiness.
- Professional training and development programs on emotional intelligence should be organized for school principals.

Conflict of Interest Statement

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Support/Financing Information

The authors received no financial support for the research, authorship, and publication of this article.

Ethics Committee Decision

Permission was obtained for this research from the ethics committee of Mardin Artuklu University (01/12/2020- Session 9).

References/Kaynakça

- Akbar, M., Shah, A. A., Khan, E. A., & Akhter, M. (2011). Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement Among Higher Secondary School Students. *Pakistan Journal of Psychology*, 42(2), 43-56.
- Aksaraylı, M., & Özgen, I. (2008). Akademik Kariyer Gelisiminde Duygusal Zekânın Rolu Uzerine Bir Arastirma. *Ege Akademik Bakış*, 755-769.
- Araz, C. (2019). Duygusal Zekanın Koçluk Tarzı Liderlik Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Aristoteles. (2019). *Nikomakhos'a Etik*. (F. Akderin, Çev.) Say Yayınları.
- Atay, K. (2002). Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(31), 344-355.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 555-562.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baş, Z., Baş, A., Kalafat, A., & Dilmaç, B. (2021). Ergenlerde Duygusal Zekâ, Mutluluk Korkusu ve Mizah Tarzları Arasındaki Yordayıcı İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 154-173.
- Bayram, E. (2018). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Bektaş, M., & Karagöz, Ş. (2020). Mutluluk ve Yalnızlık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Temelinde İncelenmesi: Finlandiya Örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 411-435.
- Benazus, H. (2004). *İnsanın Bitmek Bilmeyen Arayışı Mutluluk*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Bilgivar, O. O., & Topal, E. (2023, 10 26). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Algılarının Okul Sinerji Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, s. 113-131. doi:10.33710/sdujes.1369381
- Boncukçu, M., & Esen, E. (2020). Duygusal Zekânın Duygusal Emek Davranışı ve Çalışanların Müşterilere Yönelik Davranışına Etkisi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-16.
- Bulut, A., & Demirhan, G. (2020). Eğitim Kurumlarında Yönetsel Tarz ve Örgütsel Mutluluk. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 162-176.
- Bustamante, J. G., Barco, B. L., & Barona, E. G. (2015). Emotional Intelligence and Happiness in the Learning Process. *Journal of Learning Styles*, 8(15), 91-112.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ* (Cilt 3). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çetin, S., & Polat, S. (2019). Sosyal Adalet İçin Eğitim Liderliği. *Eğitim Yönetimi Kongresi* (s. 163-168). İzmir: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Ö., & Alparlan, A. M. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerisine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı* (2 b.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Davis, M. (2008). *Duygusal Zekanızı Ölçün*. (S. Silahlı, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Lider Matbaası.
- Ergüven, H. (2020). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güdüleyici Dil İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İstanbul Kültür Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi*.
- Ertürk, R. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *Asos Journal*, 582-603.
- Freshman, B., & Rubino, L. (2002). Emotional Intelligence: A Core Competency for Health Care Administrators. *Health Care Manager*, 1-9.
- Fuimano, J. (2004). Raise your emotional intelligence. *Nursing Managent*, 35(7), 10-13.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A First Study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- İyibaş, M. A., & Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 188-218.
- Karaçor, M., & Çatır, O. (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 54-62.
- Karayaman, S. (2021). Yönetimde Duygusal Zekâ ve İşyeri Mutluluğu İlişkisi: Okul Yöneticileri Örneği. *Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 51-66.
- Karayaman, S., & Başbuğ, A. (2021). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 1716-1734.
- Kayacan, E. Y. (2020). *Türkiye'deki Bireylerin Mutluluğunu Etkileyen Sosyo-Demografik Faktörlerin Yıllara Göre İncelenmesi*. İKSAD.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations Of Behavioral Research*. New York: Harcourt College Publishers.

- Keser, A. (2018). İşte Mutluluk Araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43-57.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Okan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Konan, N., & Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Algıları ile Mutluluk Düzeyleri Algıları Arasındaki İlişki. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 132-152.
- Konrad, S., & Hendl, C. (2005). *Duygularla Güçlenmek*. (M. Taştan, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Marar, Z. (2004). *Mutluluk Paradoksu: Özgürlük ve Onaylanma*. (S. Çağlayan, Çev.) İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mertoğlu, M. (2018). Happiness Level of Teachers and Analyzing its Relation with Some Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 396-402.
- Michalos, A. C. (2007). Education, Happiness and Wellbeing. *Social Indicators Research*, 87(3), 347-366.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70.
- Özgenel, M., & Canuylası, R. (2021). Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Örgütsel Mutluluğa Etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 14-31.
- Panda, B. K., & Sinha, M. (2020). Happiness Among Primary School Teachers: A Bengal Perspective. *Studies in Indian Place Names*, 40(71), 3221-3237.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construction and Validation of the Work Well-Being Scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Payne, W. L. (1985). <http://eqi.org/payne.htm> adresinden alındı
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Proto, L. (1999). *Mutlu Olma Sanatı*. (C. Elçi, Çev.) İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students. *Journal of Learning Disabilities*, 66-78.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Sasanpour, M., Khodabakhshi, K., & Nooryan, K. (2012). The Relationship between Emotional Intelligence, Happiness and Mental Health in Students of Medical Sciences of Isfahan University. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health*, 4(9), 1614-1620.
- Schutte, N. S. (1998). . Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 25, 167-177.

- Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. (C. Topuz, A. Eryılmaz, M. Tekin, E. G. Tekin, & T. Doğan, Çev.) New York: Free Press.
- Serter, K., & Biçer, T. (2019). Yerel Yönetimler ve Gençlik Hizmetleri Spor Müdürlüğü'nde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları*, 4(2), 66-82.
- Sharma, R. (2007). Mutluluk İçin Tek Adım. *Tempo Dergisi*, 60.
- Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T., & Saltukoğlu, G. (2017). Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 139-146.
- Teker, İ., Arslan, Y., Açık, M., & Yiğit, N. (2023, 12). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka ve Liderlik Etkileşimi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(60), s. 394-400. doi:http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 227-235.
- Türkmen, S. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kariyer Uyumluluğu, Mutluluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi*.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions Of Happiness*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities of Life. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 1-39.
- Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yerli, S. (2009). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Maltepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi*.
- Zorba, E., Pala, A., & Göksel, A. G. (2016). Examining the Relation between Emotional Intelligence and Happiness Status of Wellness Trainers. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 159-165.

İletişim/Correspondence

Osman BARUTCU
barutcuosman@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
 akina7215@hotmail.com

Analysis of the Keywords of the Master Thesis Published in The Field of Curriculum and Instruction

Fatih KALÇIK, Bartın University, ORCID ID:0000-0001-9131-7369

Abstract

Although many theses and articles have been studied in our country, the fact that the rate of citations made to these studies is low indicates that the scientific criteria used and the key words used have to be taken into consideration again. The use of keywords that are not related to the subject can cause the researchers to take the extra time and mislead them. The purpose of this study is; To examine the key words in master's and doctoral theses published in the Curriculum and Instructional Science Department, to classify these words thematically and to evaluate their adaptation according to the title of thesis. The research was carried out in a screening model and it was done by the method of document examination. The study was limited to postgraduate (master and doctoral) theses in the Education Programs and Teaching Science Department between 2008 and 2016, which are registered in the YÖK thesis system. Postgraduate theses registered in the YÖK thesis system by the researcher were determined (190 theses), the titles and key words of the theses were listed. Expert opinion was also taken and the data obtained were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it has been seen that the more common words are used as the keywords, and the more specific / specific words are included in the titles. In this sense, it can be said that it is necessary to select and use the key words that emphasize the different side of the other studies from the other studies, in order to inform the researcher more and to shed more light on the content. However, more references can be made in this way and a basis for further research can be established.

Keywords: Educational programs and teaching, Postgraduate Dissertation, Key words, Thesis title



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 1, 2025
pp. 523-542
DOI
10.17679/inuefd.336329

Article Type
Research Article

Received
28.08.2017

Accepted
28.12.2018

Suggested Citation

Kalçık, F. (2025). Analysis of the keywords of the master thesis published in the field of curriculum and instruction, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 523-542. DOI: 10.17679/inuefd.336329

This study is an expanded version of the paper presented at the IX. International Congress of Educational Research on 11-14 May 2017.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a matter of the time period in which we live, the changes in the social dimension especially in the field of technology could lead to changes in needs. It can be said that the scientific researches are effective in educating the individuals who will meet this change. In this content, the works of the researchers in their field will contribute to the development of their own countries as well as their own development. As the researchers begin their studies, the keywords they use when scanning the works done in literature are important because they enable them to reach the works which are related to their own work among a large number of studies and are sources of the works to be done in the future.

Purpose

In this study which is based on this thought, the keywords in published master thesis in the field of curriculum and instruction registered at the YÖK's thesis system between the years 2008-2016 have been thematized to show the compatibility with the thesis titles.

Method

In this study, document analysis has been performed using the survey model in order to accomplish the purpose of the research. Thus, the main themes related to the keywords have been determined. The documentary analysis method has been used to collect data. Published master thesis that are subject to the research has constituted the basic documents. In this context, 190 thesis have been examined and their keywords and titles have been analyzed. In the context analysis part, two different experts' opinions have been taken into consideration and the themes for the keywords and titles have been determined. Statistical techniques have been used to illustrate the distributions of themes using the SPSS 22.0 program.

Findings

Between the years 2008-2016, 190 thesis published in the field of curriculum and instruction on doctoral and master level have been found. The year in which the most thesis published is 2010 with the number of thesis of 48(25,3%) and the year in which the least thesis published is 2016 (1,6%). Among the thesis examined, 155(81.6%) of them are on master level and 35 (18.4%) of them are on doctorate level. It has been seen that in 38 of the 190 thesis, no keywords have been written. 624 keywords have been found in thesis which had keywords in them(151). It has been seen that keywords consisting one or two words have been used in 65% of the keywords examined. There are also groups of keywords consisting of three, four, five, six and seven words. Keywords in the thesis have been classified according to their meaning after the expert opinion has been taken into consideration and classified under the themes of "program, learning-teaching strategy-style and modes/theories and approach, lectures, attitude, teacher, achievement, personal traits, culture and value, school, class. In the thesis, it has been identified that the most used keyword is about program (education, teaching, lecture) theme (22,9%). The theme is followed by learning-teaching strategy and model/theory and approach(16,7%). In thesis it has been seen that the least used keywords are about class(2) and school (3,3%). It has been identified that in the theme of program the most used keywords are about english language teaching and program within the scope of english language lecture. This is respectively followed by the keywords that are education programs, instruction sciences, mathematics instruction, programs and mathematics lecture, program evaluation, science and technology lecture program, primary education programs, program development and elements of program. It has been determined that the most used keywords are about constructivist learning in the themes of learning-teaching, theories and approaches. This is respectively followed by the keywords that are learning strategies, learning

style, inquiry based computer assisted instruction, cooperative learning, learning, multiple intelligence, research based learning model and project based learning. In themes of lectures, it has been determined that the most used keywords are about english lecture, english language teaching, perception of english language, speaking in english and writing in english. It is respectively followed by the mathematics, instruction of mathematics, success in mathematics, mathematics anxiety, science and technology, science instruction, science and technology laboratory, attitude towards science and technology, physics, physics lesson, chemistry, attitude towards chemistry and biology. It has been determined that in the theme of teacher, the most used keywords are about teacher candidates. This is respectively followed by the keywords that are teaching profession, teaching practice, teacher trainers, attitude, teacher, female teacher, classroom teacher, teachers opinion and teacher competence. It has been seen that the keyword related to attitude is used. It has been determined that the most used keyword is attitude in the theme of attitude. This is respectively followed by the keywords that are self-efficacy and belief. It has been determined that the most used keywords are academic achievement, achievement motivation, mathematics achievement, english language achievement and science achievement in the theme of achievement. In the thesis, it has been determined that the keywords related to the achievement according to the lesson are also used. It has been determined that the most used keywords are self-regulating and self-efficacy in the theme of personal characteristics. This is respectively followed by the keywords which are relationship, communication, empathy, aggression, psychological well being, creativity, problem solving skills, spatial skills. It has been determined that in the theme of culture and value, the most used keywords are citizenship and democracy instruction. This is respectively followed by the keywords moral instruction, value, value analysis, civic engagement, responsibility, sense of community, solidarity, sensitivity to historical heritage. It has been determined that in the theme of school the most used keywords are preschool education and school management. This is respectively followed by the keywords which are the age of starting the school, university, madrasah, school readiness, alienation from school, parent-teacher association. It has been determined that the most used keywords is classroom management in the theme of class. It is respectively followed by the keywords of activity in classroom, relationship in classroom, teacher behaviors in classroom and classroom atmosphere. Apart from this, it has been found out that concepts such as facebook, Robert Gagne and cognitive coaching are used once, are also used as keywords. When the thesis headings are taken into account, the most studied field is the concept of education and lecture content program concept (35.3%). This is respectively followed by thesis about theories and approaches, then the thesis learning methods and strategies and then thesis about self-efficacy, belief, attitude, knowledge, prejudice and so on. Apart from the other studies, it is seen that concepts such as mobile learning, ARCS motivation model, analogy and andragogy also have been used.

Discussion & Conclusion

The reason why there had been very few theses in 2016 could be that because the thesis ended up in 2016 hadn't been uploaded into the YÖK's thesis system during the research period. In the thesis found during the research, it has been seen that 454 different keywords have been used and in the thesis title of 190 thesis, there have been words and phrases compatible with the keywords in general terms. When the usage frequency of the keywords is considered, the words related to the course of themes, program, learning – teaching theories and approaches are found to be in the top three ranks. Similarly, when considered the classification of the thesis titles according to their study fields, it's seen that word groups emphasising the methods used in classes, program, theory and approaches are included. Among them, it has been determined that constructive learning is used most. The reason for this can be explained by the adoption of constructive learning in curriculum in 2004. In this sense, it can be said that keywords are compatible with the thesis titles. However,

[illegible]

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Başlıkları ile Anahtar Kelimelerin Analizi

Fatih KALÇIK, Bartın Üniversitesi, ORCID ID:0000-0001-9131-7369

Öz

Ülkemizde birçok tez ve makale çalışılmış olsa da bu çalışmalara yapılan atıf oranının az olması, yapılan çalışmaların bilimsel kriterler ve kullanılan anahtar kelimelerin yönüyle de tekrar ele alınması gerektiğini göstermektedir. Konuyla ilgili olmayan anahtar kelimelerin kullanılması, araştırmacıların fazladan zamanını almakla beraber onların yanlış yönleneşine de neden olabilir. Bu çalışmanın amacı; Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yayımlanmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerde geçen anahtar kelimeleri incelemek, bu kelimeleri tematik olarak gruplandırmak ve tez başlığına göre uyumlarını değerlendirmektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma, YÖK tez sisteminde kayıtlı 2008 - 2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerle sınırlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından YÖK tez sisteminde kayıtlı lisansüstü tezler belirlenmiş (190 tez), tezlerin başlıkları ile anahtar kelimeleri listelenmiştir. Uzman görüşü de alınarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, anahtar kelime olarak daha genel kelimelerin kullanıldığı, başlıklarda ise buna nispeten daha spesifik/özel kelimelere yer verildiği görülmüştür. Bu anlamda yapılan çalışmalar hakkında araştırmacıyı daha çok bilgilendirmek, içeriğe daha çok ışık tutabilmek için çalışmaya özgü, onu diğer çalışmalardan farklı kılan yanını vurgulayan anahtar kelimelerin seçilip kullanılması gerektiği söylenebilir. Ancak bu yolla daha fazla atıf alınabilir ve sonraki araştırmalara da temel oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları ve öğretim, Lisansüstü tez, Anahtar kelimeler, Tez başlığı.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 1, 2025
ss. 523-542
DOI
10.17679/inuefd.336329

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
28.08.2017

Kabul Tarihi
28.12.2018

Önerilen Atıf

Kalçık, F. (2025). Eğitim programları ve öğretim bilim dalında yayımlanmış lisansüstü tezlerin başlıkları ile anahtar kelimelerinin analizi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 523-542. DOI: 10.17679/inuefd.336329

Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

1. Giriş

Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen değişiklikler, toplumların ihtiyaçlarında da değişimlere neden olmaktadır. Özellikle teknoloji alanındaki değişiklikler bireyleri, eğitim alanında da daha çok sorgulama ve araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Yapılan araştırmaların, bu değişimlerle meydana gelen ihtiyaçları karşılayabilecek bireyler yetiştirmedeki önemi büyüktür (Kayhan ve Koca, 2004). İlgilendikleri alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermede, o alanda yapılmış araştırmaların, tezlerin konuları ve bu çalışmaların ulaştıkları bulgular önemli rol oynamaktadır (Karamustafaoğlu, 2009). Araştırmacıların alanlarında yapacakları çalışmalarına ve akademik kariyerlerine, güncel durum ve araştırma eğilimleri hakkındaki bilgiler yardımcı olacağı gibi ülkenin de bilimsel anlamda ilerleyişine katkı sağlamış olacaktır (Lee, Wu & Tsai, 2009).

Araştırmacılar yapacakları çalışmaya karar verdiklerinde, alan yazında temel kaynak olan çalışmalara ulaşmak için bazı kelime veya sözcük öbeklerine ihtiyaç duyarlar. Bunlar araştırmanın problem cümlesini en iyi ifade eden tanımlayıcılar olarak ifade edilebilir (Fraenkel ve Wallen, 2003, 75). Bu kelimeler, alanyazında anahtar kelimeler olarak çalışmaların özet kısımlarının sonunda verilirler.

Bilimsel anlamda yapılacak çalışmalar için alanyazın taraması, daha önceden yapılmış çalışmaların incelenmesi ve yapılacak çalışmanın temellerini meydana getirmesi, uygun dokümanlara ulaşarak sonuçların karşılaştırılıp yorum yapılması açısından da kolaylık oluşturur. Çalışmaya başlarken anahtar kelimeleri kullanarak yapılan taramalar, araştırmacıya çok sayıda yapılmış çalışma içerisinden kendi çalışmasıyla ilgili olanlara ulaşmasını sağlayabilmektedir. Anahtar kelimeler araştırma raporlandırılırken, çalışmada vurgu yapılan ve öne çıkan durumları belirtmek amaçlı olarak çalışmayla ilgili yaklaşımlar, işe koşulan stratejiler, yöntem ve örnekleme ile ilgi olarak yazılabilmektedir (Tatar ve Tatar, 2008, 94).

Bilimsel anlamda yapılan tezler ve makaleler, bitirilmiş bilimsel bir araştırmanın buluş belgesi olup ülkelerin bilimsel anlamda gelişimi de bu çalışmalar niteliğindedir, denebilir. Ülkemizde yapılan bu tür çalışmaların aldığı atıf sayılarının az olması, ortaya konan çalışmaların bilimsel kriterler bakımından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir (Kabaca ve Erdoğan, 2007). Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler de araştırmacının bilimsel yayınları ararken ona yardımcı olabildiği gibi hangi konu başlıklarının çalışıldığı hakkında da ipuçları vermektedir (Sevim ve İşcan, 2012, 1864). Bu düşüncenin ürünü olan bu çalışmada, YÖK tez sisteminde kayıtlı 2008 - 2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerinde kullanılan anahtar kelimeler temalar hâlinde gruplandırılarak tez başlıklarıyla olan uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla YÖK'ün tez sisteminde kayıtlı ve ulaşılabilir durumda ki lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri ile başlıkları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylelikle bilimsel anlamda yapılan çalışmaların başlıkları ile çalışma içeriğini ne derece yansıttığı ortaya konarak, seçilen anahtar kelimelerin başlık ile uyumlu olması adına dikkat çekmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin başlıklarını ve anahtar kelimelerini incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmış ve doküman analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgular hakkında bilgiler muhteva eden yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217). YÖK tez sisteminde kayıtlı 2008 - 2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezler, araştırmanın temel dokümanlarını oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında 190 tez incelenmiş, bu tezlerin başlıkları ile anahtar kelimeleri araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir. Tezlerde kullanılan başlık ve anahtar

kelimelerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmış ve temalar belirlenmiştir. İçerik analizi ve temaların belirlenmesi aşamalarında iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmacılar ayrı yarı kodlamalar yaparak temalara ait tablolar oluşturulmuş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma güvenilirliğini sağlamak adına %80'lik görüş birliği gerekmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada da araştırmacılar arasında %90'lık bir görüş birliği sağlanmıştır. Temalara göre dağılımların gösterilmesinde yüzde ve istatistiksel tekniklerden faydalanılmıştır. Oluşturulan temalar ile ilişkili kavramlar ve dağılımları frekans tablolarıyla gösterilmiştir.

3. Bulgular

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda ve eğitim öğretim konulu yayımlanmış tezlerin yıllara göre tez sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Yıllara göre yayımlanmış tezler

Yayımlandığı Yıl	Yayımlanan Tez Sayısı	Yüzde
2008	44	23,2
2009	38	20
2010	48	25,3
2011	25	13
2012	9	4,7
2013	6	3,2
2014	10	5,3
2015	7	3,7
2016	3	1,6
Toplam	190	100

Tablo 1'e göre, 2008-2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yayımlanmış doktora veya yüksek lisans düzeyinde eğitim öğretim konulu 190 tez vardır. En çok tezin yayımlandığı yıl 48 (%25,3) ile 2010 olurken en az tezin yayımlandığı yıl 2016 (%1,6)'dır.

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda, eğitim ve öğretim konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin toplam sayıları Tablo2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin dağılımı

Tezler	Yayımlanan Tez Sayısı	Yüzde
Yüksek Lisans	155	81,6
Doktora	35	18,4

Tablo 2'ye göre, incelenen tezlerden 155'i (%81,6) yüksek lisans, 35'i (%18,4) doktora'dır.

3.1. Tezlerde Anahtar Kelime Kullanımı

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen tezlerden elde edilen anahtar kelimeler gruplandırılmıştır. Tezlerde anahtar kelime kullanılma ve kullanılmama durumlarının olduğu görülmüştür.

İncelenen tezlerden elde edilen anahtar kelime durumları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Anahtar kelime kullanılma durumları

Anahtar kelime durumu	Toplam tez sayısı	Toplam anahtar kelime sayısı
Yok	38	-
Var	152	624

Tablo 3 incelendiğinde ulaşılan 190 tezin 38’inde anahtar kelime yazılmadığı görülmüştür. İçerisinde anahtar kelime bulunan tezlerden (151) 624 anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Ulaşılan anahtar kelimelerin %65’inde iki kelimeye kadar anahtar kelime kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında üç, dört, beş, altı ve yedi kelimedenden oluşan anahtar kelime grupları da bulunmaktadır. Tezlerdeki anahtar kelimeler eğitim programları ve öğretim bilim dalında ikisi Prof. Dr. ve biri Doç. Dr. olmak üzere üç uzman görüşü alındıktan sonra anlamlarına göre ayrılmış ve “program, öğrenme- öğretme strateji-stili ve modelleri / kuram ve yaklaşımlar, dersler, tutum, öğretmen, başarı, kişisel özellik, kültür ve değer, okul, sınıf” temaları adı altında sınıflandırılmıştır. Temalara göre anahtar kelimelerin dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Temalara göre anahtar kelimelerin dağılımları

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı	Yüzde
Program (eğitim,öğretim,ders)	İngilizce öğretim programı, İngilizce dersi	36	22,9
	Eğitim programı, eğitim bilimleri	18	
	Matematik öğretim programı, matematik dersi	15	
	Program değerlendirme	12	
	Fen ve teknoloji programı	12	
	İlköğretim programı	7	
	Program geliştirme	3	
	Program öğeleri	1	
Öğrenme- öğretme strateji-stili ve modelleri / kuram ve yaklaşımlar	Yapılandırmacı öğrenme	16	
	Öğrenme stratejileri	11	
	Öğrenme stili	9	

	Sorgulamaya dayalı	9	16,7
	Bilgisayar destekli öğretim	7	
	İşbirlikli öğrenme	6	
	Öğrenme	5	
	Çoklu zeka	4	
	Araştırma yoluyla öğrenme modeli	3	
	Proje tabanlı öğrenme	2	
	Probleme dayalı öğrenme	2	
	Beyin temelli öğrenme	2	
Dersler	İngilizce, İngilizce öğretimi, İngilizce algısı, İngilizce konuşma, İngilizce yazma becerileri	19	
	Matematik, matematik öğretimi, matematik başarısı, matematik kaygısı	14	
	Fen ve teknoloji, fen eğitimi, fen ve teknoloji laboratuvarı, fen ve teknolojiye yönelik tutum	11	11
	Fizik, fizik dersi, kimya, kimyaya karşı tutum, biyoloji eğitimi	6	
Tutum	Tutum	12	
	Özyeterlik	8	6,6
	İnanç	4	
Öğretmen	Öğretmen adayı	6	
	Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştiricileri, tutumu	7	6,8
	Öğretmen, muallime	6	
	Sınıf öğretmenleri	5	
	Öğretmen görüşü	5	
	Öğretmen yeterliliği	3	
Başarı	Akademik başarı, başarı güdüsü, matematik başarısı, İngilizce başarısı, fen başarısı	23	5,1
	Öz düzenleme, öz yeterlik	8	

Kişisel özellik	İlişki, iletişim, empati	4	4,8
	Saldırganlık	3	
	Psikolojik iyi olma	2	
	Yaratıcılık	2	
	Problem çözme becerisi	2	
	Uzamsal yetenek	1	
Kültür ve değer	Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi	5	4,2
	Değerler eğitimi	4	
	Değer, değer analizi	4	
	Sivil katılım, sorumluluk	3	
	Topluluk hissi, dayanışma	2	
	Tarihsel mirasa duyarlılık	1	
Okul	Okul öncesi eğitim	3	3,3
	Okul yönetimi	3	
	Okula başlama yaşı	2	
	Üniversite, medrese	2	
	Okula hazır olma	1	
	Okula yabancılaşma	1	
	Okul aile birliği	1	
	Hazırlık okulu	1	
	Okul olgunluğu	1	
Sınıf	Sınıf yönetimi	5	2
	Sınıf içi etkinlik, sınıf içi ilişkiler, sınıf içi öğretmen davranışları, sınıf atmosferi	4	
Toplam		379	83,4

Tablo 4'te görüldüğü gibi 2008-2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yayımlanan lisansüstü tezlerde, en fazla (%22,9) program (eğitim, öğretim, ders) temasında anahtar kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu temayı, öğrenme- öğretim strateji-stili ve modelleri / kuram ve yaklaşımlar teması (%16,7) izlememektedir. Tezlerde en az sınıf (2) ve okul (%3,3) temalarında anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgu sonucunda, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılan lisansüstü tezlerde program ve öğrenme-öğretim sürecine ilişkin konularda daha fazla araştırma yapılmasının tercih edildiğini gösterdiği de söylenebilir.

Tez sayısına göre program temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.*Tez sayısına göre program temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı*

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Program (eğitim,öğretim,ders)	İngilizce öğretim programı, İngilizce dersi	36
	Eğitim programı, eğitim bilimleri	18
	Matematik öğretim programı, matematik dersi	15
	Program değerlendirme	12
	Fen ve teknoloji programı	12
	İlköğretim programı	7
	Program geliştirme	3
	Program öğeleri	1
Toplam		104

Tablo 5 incelendiğinde, 104 lisansüstü tezde program temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Program temasında en fazla İngilizce dersi kapsamında İngilizce öğretimi ve programı ile ilgili anahtar kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, eğitim programı ve eğitim bilimleri, matematik öğretim programı ve matematik dersi, program değerlendirme, fen ve teknoloji dersi programı, ilköğretim programları, program geliştirme ve program öğeleri anahtar kelimeleri izlemiştir.

Tez sayısına göre öğrenme-öğretme, kuram ve yaklaşımlar temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Tez sayısına göre öğrenme-öğretme, kuram ve yaklaşımlar temasıyla ilişkili anahtar*

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Öğrenme- öğretme strateji-stili ve modelleri / Kuram ve yaklaşımlar	Yapılandırmacı öğrenme	16
	Öğrenme stratejileri	11
	Öğrenme stili	9
	Sorgulamaya dayalı	9
	Bilgisayar destekli öğretim	7
	İşbirlikli öğrenme	6
	Öğrenme	5
	Çoklu zeka	4
	Araştırma yoluyla öğrenme modeli	3
	Proje tabanlı öğrenme	2
	Probleme dayalı öğrenme	2
	Beyin temelli öğrenme	2

Toplam

76

Tablo 6 incelendiğinde, 76 lisansüstü tezde öğrenme-öğretme, kuram ve yaklaşımlar temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme, kuram ve yaklaşımlar temasında en fazla yapılandırmacı öğrenme ile ilgili anahtar kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, öğrenme stratejileri, öğrenme stili, sorgulamaya dayalı, bilgisayar destekli öğretim, işbirlikli öğrenme, öğrenme, çoklu zeka, araştırma yoluyla öğrenme modeli ve proje tabanlı öğrenme anahtar kelimeleri izlemiştir. Yapılandırmacı öğrenme konusunda tez araştırmalarının yapılması sıklığının fazla olmasının en önemli nedeni; MEB tarafından 2004 yılından itibaren tüm ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım anlayışının benimsenmiş olması ve okullarda buna göre etkinlik temelli ders işlenişine geçilmesidir. 2004 yılında başlayan yapılandırmacı yaklaşımın tezlerde araştırma konusu olarak seçilmesi bu nedenle bir tesadüf olarak görülmemelidir.

Tez sayısına göre dersler temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Tez sayısına göre dersler temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı

Tema	Anahtar kelime	Tez Sayısı
Dersler	İngilizce, İngilizce öğretimi, İngilizce algısı, İngilizce konuşma, İngilizce yazma becerileri	19
	Matematik, matematik öğretimi, matematik başarısı, matematik kaygısı	14
	Fen ve teknoloji, fen eğitimi, fen ve teknoloji laboratuvarı, fen ve teknolojiye yönelik tutum	11
	Fizik, fizik dersi, kimya, kimyaya karşı tutum, biyoloji eğitimi	6
Toplam		50

Tablo 7 incelendiğinde, 50 lisansüstü tezde dersler temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Dersler temasında en fazla İngilizce, İngilizce öğretimi, İngilizce algısı, İngilizce konuşma, İngilizce yazma becerileri ile ilgili anahtar kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, matematik, matematik öğretimi, matematik başarısı, matematik kaygısı, fen ve teknoloji, fen eğitimi, fen ve teknoloji laboratuvarı, fen ve teknolojiye yönelik tutum, fizik, fizik dersi, kimya, kimyaya karşı tutum, biyoloji eğitimi anahtar kelimeleri izlemiştir. Dersler temasında İngilizce, matematik ve fen derslerine yönelik çalışmaların yer almasının nedeni; bu çalışmaları yapan lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrenimlerinin ilgili alanlarda olmasıyla açıklanabilir. İngilizce dilini bilen ya da lisans öğrenimi hangi alan öğretimi ile ilgiliyse, lisansüstü öğrencilerin bu alanlarına yönelik eğitim programları ve öğretim çalışmalarını yürütmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Tez sayısına göre öğretmen temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Tez sayısına göre öğretmen temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı*

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Öğretmen	Öğretmen adayı	6
	Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştiricileri, tutumu	7
	Öğretmen, muallime	6
	Sınıf öğretmenleri	5
	Öğretmen görüşü	5
	Öğretmen yeterliliği	3
Toplam		32

Tablo 8 incelendiğinde, 32 lisansüstü tezde öğretmen temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen temasında en fazla öğretmen adayı ile ilgili anahtar kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştiricileri, tutumu, öğretmen, muallime, sınıf öğretmenleri, öğretmen görüşü, öğretmen yeterliliği anahtar kelimeleri izlemiştir. Öğretmen adayı anahtar kelimesi özellikle tezlerdeki hedef kitleyi/örnekleme de göstermektedir. Öğretmen adaylarına fakültelerde görev yapan danışmanların/öğretim elamanlarının ulaşması daha kolay olduğu için bu kitlenin araştırmalarda daha fazla tercih edildiği ve bunun da araştırmalara yansıdığı söylenebilir.

Tez sayısına göre tutum temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Tez sayısına göre tutum temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Tutum	Tutum	12
	Özyeterlik	8
	İnanç	4
Toplam		24

Tablo 9 incelendiğinde, 24 lisansüstü tezde tutum temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Tutum temasında en fazla tutum anahtar kelimesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, özyeterlik ve inanç anahtar kelimeleri izlemiştir.

Tez sayısına göre başarı temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.*Tez sayısına göre başarı temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı*

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Başarı	Akademik başarı, başarı güdüsü, matematik başarısı, İngilizce başarısı, fen başarısı	23
Toplam		23

Tablo 10 incelendiğinde, 23 lisansüstü tezde başarı temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Başarı temasında en fazla akademik başarı, başarı güdüsü, matematik başarısı, İngilizce başarısı, fen başarısı anahtar kelimelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde çalışılan derse göre başarı temasına ilişkin anahtar kelimelerin de kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tez sayısına göre kişisel özellik temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Tez sayısına göre kişisel özellik temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı*

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Kişisel özellik	Öz düzenleme, öz yeterlik	8
	İlişki, iletişim, empati	4
	Saldırganlık	3
	Psikolojik iyi olma	2
	Yaratıcılık	2
	Problem çözme becerisi	2
	Uzamsal yetenek	1
Toplam		22

Tablo 11 incelendiğinde, 22 lisansüstü tezde kişisel özellik temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Kişisel özellik temasında en fazla öz düzenleme, özyeterlik anahtar kelimelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, ilişki, iletişim, empati, saldırganlık, psikolojik iyi olma, yaratıcılık, problem çözme becerisi, uzamsal yetenek anahtar kelimeleri izlemiştir.

Tez sayısına göre kültür ve değer temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Tez sayısına göre kültür ve değer temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Kültür ve Değer	Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi	5
	Değerler eğitimi	4
	Değer, değer analizi	4
	Sivil katılım, sorumluluk	3
	Topluluk hissi, dayanışma	2
	Tarihsel mirasa duyarlılık	1
Toplam		19

Tablo 12 incelendiğinde, 19 lisansüstü tezde kültür ve değer temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Kültür ve değer temasında en fazla vatandaşlık ve demokrasi eğitimi anahtar kelimelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, değerler eğitimi, değer, değer

analizi, sivil katılım, sorumluluk, topluluk hissi, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık anahtar kelimeleri izlemiştir. Değer ile ilgili araştırmalar aynı yapılandırmacı yaklaşım konusunda olduğu gibi, 2004 yılından itibaren Türkiye'deki öğretim programlarında değerlerin ön plana çıkarılmasıyla popüler olmuş ve araştırmalara sıklıkla konu olmuştur.

Tez sayısına göre okul temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.

Tez sayısına göre okul temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Okul	Okul öncesi eğitim	3
	Okul yönetimi	3
	Okula başlama yaşı	2
	Üniversite, medrese	2
	Okula hazır olma	1
	Okula yabancılaşma	1
	Okul aile birliği	1
	Hazırlık okulu	1
	Okul olgunluğu	1
Toplam		15

Tablo 13 incelendiğinde, 15 lisansüstü tezde okul temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Okul temasında en fazla okul öncesi eğitim ve okul yönetimi anahtar kelimelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, okula başlama yaşı, üniversite, medrese, okula hazır olma, okula yabancılaşma, okul aile birliği, hazırlık okulu, okul olgunluğu anahtar kelimeleri izlemiştir.

Tez sayısına göre sınıf temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14.

Tez sayısına göre sınıf temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı

Tema	Anahtar kelime	Tez sayısı
Sınıf	Sınıf yönetimi	5
	Sınıf içi etkinlik, sınıf içi ilişkiler, sınıf içi öğretmen davranışları, sınıf atmosferi	4
Toplam		9

Tablo 14 incelendiğinde, 9 lisansüstü tezde sınıf temasına ilişkin anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Sınıf temasında en fazla sınıf yönetimi anahtar kelimelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, sınıf içi etkinlik, sınıf içi ilişkiler, sınıf içi öğretmen davranışları, sınıf atmosferi anahtar kelimeleri izlemiştir.

Tez sayısına göre diğer temasında verilen anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15.*Tez sayısına göre diğer temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı*

Tema	Yayımlanan Tez Sayısı	Tez sayısı
Diğer	Adana, Almanya, Kanada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye, Ardıl çeviri, Bilişsel koçluk, Facebook, Göç, II.Meşrutiyet, Kobi, ÖSS, Profil, Robert Gagne, Puan Türleri, Sınavsız Geçiş Projeleri, zeka..vb.	75
Toplam		75

Tablo 15 incelendiğinde kullanılan anahtar kelimelerin içerisinde bazı yer isimlerinin de yer aldığı görülmektedir. Bunun dışında tek sefer kullanılmış facebook, Robert Gagne, bilişsel koçluk gibi kavramların da anahtar kelime olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu anlamda diğer teması altında verilen anahtar kelimelerin çalışmanın teorik altyapısı, kullanılan yöntemi ve spesifik bir olguya işaret etmeyen ve belki de çalışmanın gidişatı hakkında bilgi vermeyen anahtar kelimelerinde kullanıldığı belirlenmiştir.

3.1.1. Başlık Kullanımı

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan başlıkların büyük bir kısmında çalışmanın yapıldığı eğitim seviyesini gösteren 6,7,8.sınıf ve ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi kelimelerle başlayıp hangi ders ile ilgili araştırma yapıldıysa o alanı belirten fen bilimleri, matematik ve İngilizce gibi ders adları veya program türlerinin belirtildiği görülmüştür. Ayrıca araştırma da hangi öğrenim yöntemi incelendiyse başlıkta bu yöntem adına yer verildiği tespit edilmiştir.

Başlıkları incelenen tezler, çalışılan alanlara göre sınıflandırılırken özellikle belirli bir tekniği vurgulamayan çalışmalar genel konu adlarıyla; sayı bakımından daha az olan ve özel bir tekniği vurgulayan çalışmalar ise ayrıca sınıflandırılmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılan yüksek lisans ve doktora tez başlıkları dikkate alındığında çalışılan alanlara göre dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.*Tez sayısına göre diğer temasıyla ilişkili anahtar kelimelerin dağılımı*

Çalışılan Alan	Yayımlanan tez sayısı	%
Program (eğitim, öğretim,ders)	67	35,3
Kuram ve yaklaşımlar	39	20,5
Öğrenme yöntemi ve stratejiler	22	11,6
Özyeterlik, inanç, tutum, bilgi ve önyargı..vb.	13	6,8
Yapılandırıcı (oluşturmacı) öğrenme	11	5,8
Sorgulamaya dayalı öğretim ve eleştirel düşünme	6	3,2
Bilgisayar destekli öğretim, web tabanlı öğretim	5	2,6

Drama yöntemi	5	2,6
Kavram karikatür yaklaşımları, kavram haritaları, kavram yanılgıları, zihin ahritaları oluşturma...vb.	5	2,6
Ölçme ve değerlendirme	4	2,1
Araştırma temelli öğrenme	2	1,0
İşbirlikli öğrenme	4	2,1
Probleme dayalı öğretim	1	0,5
Beyin temelli öğrenme ve beyin fırtınası	1	0,5
Proje tabanlı öğrenme	1	0,5
Mobil öğrenme	1	0,5
ARCS motivasyon modeli	1	0,5
Anoloji ve modelleme	1	0,5
Androgoji	1	0,5
Toplam	190	100

Tablo 16'a göre, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda en fazla çalışılan alan eğitim-öğretim ve ders içerikli program kavramıdır (%35,3). Bunu sırasıyla kuram ve yaklaşımları konu alan tezler, ardından öğrenme yöntemi ve stratejilerini konu alan tezler, özyeterlik, inanç, tutum, bilgi ve önyargı..vb. konu alan tezler takip etmektedir. Daha sonra ise öncelikle spesifik olarak özellikle ismi belirtilen ve çalışılan yapılandırmacı (oluşturmacı) öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, web tabanlı öğrenme yöntemleri ile diğer konular gelmektedir. Özelde diğer çalışmalardan farklı olarak mobil öğrenme, ARCS motivasyon modeli, anoloji ve androgoji gibi kavramların da çalışıldığı görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

YÖK tez sisteminde kayıtlı 2008 - 2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerin anahtar kelimelerinin temalar hâlinde analiz edildiği ve başlıklarının incelendiği bu çalışmada toplam 190 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmada en fazla 2010 yılında en az ise 2016 yılında tez yapıldığı tespit edilmiştir. 2016 yılında çok az tezin yapılmış olmasının bir nedeni araştırmanın yapıldığı süreçte 2016 yılında sonuçlanmış tezlerin henüz YÖK tez sistemine yüklenmemiş olması olabilir. Bununla birlikte 2012-2016 yılları arasında önceki yıllara göre oldukça az lisansüstü tezin sonuçlandırıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada tezlerin önemli bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise yüksek lisansını tamamlayan araştırmacıların çoğunun doktora eğitimine devam etmediği/edemediği şeklinde açıklanabilir. Özmen ve Güç (2013, 215); lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin beklentilerinin ve görüşlerinin kendi akademik başarılarına yön verdiğini belirterek yüksek lisans programlarını hazırlayanların öğrencilerin bakış açısıyla düşünerek yaşanan zorlukların yine ileride doktora öğrencisi olacak bireylerin de görüşleri doğrultusunda tespit edilmesinin önem arz ettiğini vurgulamışlardır. Bilimsel anlamda daha özgün ve nitelikli çalışmaların yapılabilmesi için bu durum üzerinde durulup düşünülmesi gereken önemli bir husustur.

YÖK tez sisteminde kayıtlı 2008 - 2016 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yapılmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezlerde 454 farklı anahtar

kelimenin kullanıldığı, 190 tez başlığında da genel anlamda anahtar kelimelerle uyumlu kelime ve kelime öbeklerine yer verildiği görülmüştür.

Anahtar kelimelerin kullanım sıklığına bakıldığında program, öğrenme-öğretme, kuram ve yaklaşımlar, dersler temalarıyla ilgili kelimelerin ilk üç sırada yer aldığı; benzer şekilde tez başlıklarının çalışma alanlarına göre sınıflandırılmasında en çok program, kuram ve yaklaşımlar ile derslerde kullanılan öğrenme yöntemlerinin vurgulandığı kelime gruplarının yer aldığı görülmektedir. Bunların içerisinde de yapılandırmacı öğrenmenin fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise yapılandırmacı öğrenmenin eğitim programlarında 2004 yılında itibaren benimsenmiş olması ile açıklanabilir. Bundan dolayı özellikle 2005 yılı sonrası 2008-2010 yılları arasında yayımlanan tezlerin içerisinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına daha çok rastlanmaktadır. Bu anlamda anahtar kelimelerin tez başlıklarıyla uyumlu bir şekilde yazıldığı söylenebilir. Ancak bunlar genel manada kullanılan kelime grupları olduğu için çalışmanın özelinde neye vurgu yapıldığı hakkında araştırmacılara daha iyi ipuçları sunması için çalışmayla ilgili daha spesifik anahtar kelimelerin yazılması gerektiği söylenebilir.

Yapılan tezlerin başlıklarına ve anahtar kelimelerine bakıldığında dersler teması altında sıklık sırasına göre İngilizce, matematik ve fizik-kimya-biyoloji gibi fen bilimleri derslerinin geldiği görülmektedir. Bu da dikkat çekici bir noktadır çünkü yapılan çalışmalarda İngilizce ve matematik dersleri ile ilgili çalışmaların önde olmasına rağmen ülkemizde İngilizce ve matematik öğretimi ile ilgili sorunlarının çokça yaşanması ve bu derslerin ülke genelindeki ve ulusal sınavlardaki başarı oranının da düşük olması dikkate değer bir konudur. Gökdemir'e (2005, 254) göre, İngilizce eğitiminde karşılaşılan sorunların başında derslerde ağırlıklı olarak teorik bilgiye yer verilmiş olması pratiğin ise ikinci planda kalması veya hiç yapılmıyor olmasıdır. Duru ve Korkmaz'a (2010; 68) göre, matematik dersi öğretiminde yaşanan ve matematik dersi programı değişim sürecine etki eden faktörlerin programla, eğitim ve organizasyonla ilgili olduğu söylenebilir. Yine bunun ek olarak matematik öğreniminde yaşanan sorunları inceleyen Dağdelen ve Ünal, (2017, 493) çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre matematik öğreniminde en çok öğrencilerin kendinden kaynaklanan aksaklıklardan ayrıca öğrenme ortamı ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar olduğundan bahsettikleri görülmüştür.

Yine başlık ve anahtar kelimelerin kullanım sıklıklarının örtüştüğü öğrenme-öğretme, kuram ve yaklaşımlar teması altında yapılandırmacı yaklaşım ile sorgulamaya dayalı öğretim, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların çokluğu dikkat çekmektedir. Buna göre yapılan çalışmalarda da öğrenci merkezli bir eğitimin benimsendiği ve üzerinde çalışıldığını söylemek mümkündür. 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim birinci kademesinin tamamında öğrenci merkezli, öğrenci öğrenme düzeyine uyumlu öğrenme teknik ve yöntemleri ile araştıran ve istekli şekilde öğrenmeye olanak sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz, Deniz, 2008, 384). Bu, eğitimde yeni yaklaşımların benimsenip uygulanmaya çalışıldığının bir göstergesidir, denebilir.

Genel olarak bakıldığında anahtar kelime olarak daha genel kelimelerin kullanıldığı başlıklarda ise buna nispeten daha spesifik kelimelerin yer aldığı görülmüştür. Bu anlamda yapılan çalışmalar hakkında araştırmacıyı daha çok bilgilendirmek içeriğe daha çok ışık tutabilmek için çalışmaya özgü, onu diğer çalışmalardan farklı kılan yanını vurgulayan anahtar kelimelerin seçilip kullanılması gerektiği söylenebilir. Çünkü Üstüner ve Cömert'e (2008, 506) göre, anahtar kelimeler bilimsel anlamda yapılan bir araştırmanın ne ile alakalı olduğunu birkaç kelimeyle özetleyen çalışmaya özgün sözcüklerdir. Bu anlamda çok çeşitli alanlarda çalışılmış bu tezlerin anahtar kelimelerinin seçiminde daha titiz davranılması gerekmektedir. Böylece hem çalışmanın daha çok okunması ve daha çok kişiye ulaşması sağlamış olur hem de çalışmanın içeriği hakkında araştırmacılar daha çok bilgi sahibi olmuş olur. Bunun yanında çalışma başlığı ve içeriği ile daha ilişkili anahtar kelimelerin kullanılması ile yapılacak çalışmalar daha çok atıf alabilirken aynı zamanda daha sonra yapılacak çalışmalara temel oluşturabilir. Bu nedenle bilimsel anlamda yapılacak çalışmalarda seçilecek anahtar kelimeler, yapılan

Çalışmanın alanında uzman kişiler tarafından gözden geçirilmesi sağlanarak bu doğrultuda görüşleri alınıp, tekrar değerlendirilmeli ve bu şekilde çalışmaya eklenmelidir. Bu şekilde yapılan araştırmayı okuyan kitle araştırma hakkında daha çok bilgi sahibi olacak ve araştırma hakkında daha çok bilgi sahibi olacaktır. Bunun dışında araştırmalarda kullanılan yöntem ve yöntemin konuya uygunluğu ve kullanılan veri toplama araçlarının yöntem ile uyumunu konu alan çalışma yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 2020 öncesinde yapılan bir araştırma olduğu için etik kurul izni alınamamıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

Makale Gösterimi

- Dağdelen, S., ve Ünal M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483-510.
- Fraenkel J.R. & Wallen N.E. (2003). How to design and evaluate research in education, 5th Edt., London: Pearson.
- Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 54-63.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 87-102.
- Kayhan, M. ve Koca, S. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72-81.
- Lee, M., Wu, T., & Tsai, C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31 (15), 1999-2020.
- Özmen, Z. M. ve Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 3 (3), 214-219.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1863-1873.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi ı: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.
- Üstüner, M. ve Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1 4(3), 497-515.

Kitap Gösterimi

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

İletişim/Correspondence

Öğretim Görevlisi Fatih KALÇIK
fatihkalcik@bartin.edu.tr