



Published By
Sivas Cumhuriyet University
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr>

E-ISSN: 2147-1606

14(1):2025

Cumhuriyet International Journal of Education

Cumhuriyet International Journal of Education is a quarterly journal, published by Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University it is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our one issue in Volume 14 (March 2025).

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

e–ISSN: 2147-1606

Volume / Cilt 14 | Issue / Sayı 1
Pages / Sayfa: 1-262

March/Mart 2025

<http://dergipark.gov.tr/cije>

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ

II

Editor-in-Chief

Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

Assistant Editors

Prof. Dr. Hüseyin ARTUN
Asst. Prof. Dr. Emine Seçil KARAMUKLU

Publication Coordinator

Asst. Prof. Dr. Ensar YILDIZ

Language Editors

Asst. Prof. Dr. Fatma KAYA
Asst. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL
Res. Asst. Samet Çağrı KIZKAPAN
Res. Asst. Didem YAVUZ

Mizanpaj Editors

Res. Asst. Beyzanur TURGUT

Editorial Sekreteriat

Res. Asst. Dr. Orhan YONCALIK

Editör

Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

Editör Yardımcıları

Prof. Dr. Hüseyin ARTUN
Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ

Dil Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma YEŞİL
Arş. Gör. Samet Çağrı KIZKAPAN
Arş. Gör. Didem YAVUZ

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Beyzanur TURGUT

Sekreterya

Arş. Gör. Dr. Orhan YONCALIK

Editorial Board / Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜNGÖR SEYHAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ARTUN- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ÇEKİÇ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel ARSLAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fadime İŞCAN KARASU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE- Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet ŞEREF – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem ÇOLAK- Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KANAK- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KAYA- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Serkan GÜNBATAR- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYTAZ- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR- Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İclal GÖKKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Şeymanur BATTAL- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Indexing/İndeksler

Academic Papers Database
Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
CiteFactor
Contemporary Research Index
Current Index to Scholarly Journals
Digital Journals Database
Directory of Academic Resources
EBSCOhost
Electronic Journals Library
Elite Scientific Journals Archive
Google Scholar
H. W. Wilson Databases (Education Full Text)
Index Copernicus International
JournalTOCs
ProQuest
Recent Science Index
Research Bible
Scholarly Journals Index
Scientific Publications Index
Scientific Resources Database
TR Dizin
Ulrichsweb Global Serials Directory
WorldCat
ZDB OPAC

Contents / İindekiler

Editorial

IX

Editörden

X

Research Article

Investigation of Secondary School Students' Views and Experiences on Web-Based Robotics Applications
Ortaokul Öğrencilerinin Web Tabanlı Robotik Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Şih Mehmet Telliöğlu, Ercan Akpınar

1-13

Research Article

Investigation of the Relationship Between Maternal Attitudes in Children's Nutrition Process, Adaptive Eating
Behaviors, Emotion Regulation and Attachment

Çocukların Beslenme Süreci Anne Tutumları, Uyumsal Yeme Davranışları, Duygu Düzenlemeleri ve
Bağlanmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sümevra Arzu Oral Paksoy, Şule Erden Özcan

14- 26

Review Article

Investigation of Intervention Programs for Sexual Education and Protection from Sexual Abuse in the
Preschool Period

Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim ve Cinsel İstismardan Korunmaya Yönelik Müdahale Programlarının
İncelenmesi

Tuğçe Güzelyurt, Şeyma Atıcı, Betül Dilşad Ertekin, Sema Çelebi, Beyzanur Canol Çalkan, Berrin Akman

27-43

Research Article

An Examination of University Students' the Locus of Control Levels According to the Satisfaction of Basic
Psychological Needs, Unconditional Self-Acceptance and Rumination

Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Temel Psikolojik İhtiyaçların Doymuna, Koşulsuz Kendini
Kabule ve Ruminasyona Göre İncelenmesi

Esmannur Bolat, Fulya Yüksel Şahin

44-56

Research Article

An Ideal Primary School Principal According to the Viewpoints of Teachers
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İdeal Okul Müdürü

Soner Polat, Zeliha Ağyel, Mehmet Akif Akbel

57-71

Research Article

Examination of Preschool Teachers' Opinions on Sensory Development and Education
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyu Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Fatma Betül Ayrıcı, Asuman Bilbay

72-82

Research Article

The Power of Constructivist Learning Environment Perceptions of Secondary School Students to
Predict Academic Procrastination Behaviors

Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algılarının Akademik Erteleme
Davranışlarını Yordama Gücü

Ali Osman Çavdar, İbrahim Tuncel

83-97

Research Article

Life Satisfaction, Personality, and Social Adaptation in Gifted and Non-gifted University Students
Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu, Kişilik ve Sosyal Adaptasyon

Fatıma Firdevs Adam, Adnan Özbey, Seyit Karaburçak

98-113

Research Article

Classroom Teachers' Opinions on Socioscientific Issues
Sınıf Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşleri

Feride Ercan Yalman, Gamze Serin

114-127

Research Article

Childhood Experiences of Teacher Candidates and Occupational Perception: A Relationship Analysis
Öğretmen Adaylarının Çocukluk Deneyimleri ve Meslek Algısı: Bir İlişki Analizi

Merve Özer Akkaya, Yüksel Büşra Yüksel Aykanat

128-138

Research Article

Examining the Relationship Between Fifth Grade Students' Attitudes and Beliefs Towards Mathematics
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematığe Yönelik Tutum ve İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hatice Nur Konaklı, Davut Köğce

139-150

Research Article

Validity and Reliability Study of the Contribution of Supervision to Teachers' Professional Development
Scale

Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sevda Seven Şarkaya, Fatma Çobanoğlu

151-161

Research Article

Investigation of the Relationship Between Classroom Teachers' Attitudes Towards Illustrated Children's
Books and Their Attitudes Towards Values Education
Sınıf Öğretmenlerinin Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutumları ile Değerler Eğitime Yönelik Tutumları
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zehra Yaşar Sağlık, Nurgül Erbağcı

162-172

Research Article

The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Refugees and Social Skills of Refugee
Children
Öğretmenlerin Sığınmacılara Yönelik Tutumlarıyla Sığınmacı Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki
İlişki

Suna Özcan

173-181

Research Article

Primary School Students' EFL Self-Efficacy: A Scale Development Study
İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

İmren Akmaz Genç, Miray Dağyar

182-196

Research Article

The Place of Spatial Thinking Skills in the 2024 Geography Curriculum and Their Relationship with Curriculum Components
Mekânsal Düşünme Becerisinin 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki Yeri ve Program Bileşenleriyle İlişkisi

Cennet Şanlı, Serkan Kirkeser
197-210

VIII

Research Article

Opinions Of Primary Education Teachers About Receiving Postgraduate Education While Working
Sınıf Öğretmenlerinin Çalışırken Lisansüstü Eğitim Almaya Yönelik Görüşleri

Oğuzhan Kuru, Rüveyda Ergin, Ahu Taneri
211-223

Research Article

Secondary and High School Students' Cognitive Structures Regarding the Concept of Science
Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları
Sibel Er Nas, Şeyma Nur Bekar, Gökçe Tütüncü, Ayşe Hande Işık, Esengül Kırlak, Aytekin Yaşar
224-239

Research Article

Student Perspectives on the Use of ChatGPT in Science Teaching
Fen Öğretiminde ChatGPT Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Burcu Torun, Orhan Karamustafaoğlu
240-249

Research Article

Investigation of the Turkish Teaching Program and BİLSEM Module in Terms of Developing Reading Skills for Gifted
Üstün Yetenekli Öğrencilerde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi Açısından Türkçe Öğretim Programı ve BİLSEM Modülünün İncelenmesi

Ahmet Kurnaz
250-262

Editorial

Dear Readers of Cumhuriyet International Journal of Education,

We are pleased to share the 1st issue of the 14th volume of our journal with you. The article files and publication processes of all articles selected for the issue have been meticulously examined and published. In this regard, I would like to thank the editorial assistants and the journal board. The issue includes 20 articles from 12 different fields such as classroom education, psychological counseling and guidance, science education, special education, geography education, preschool education, computer and instructional technologies, mathematics education, educational administration, curriculum instruction, foreign language education, and Turkish education. I hope it will contribute to the field of education.

Best regards.

Assoc. Prof. Dr. Gamze YAYLA ESKİCi

On Behalf of the CIJE Editorial Board

Editor

March, 2025

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisinin Değerli Okurları,

Dergimizin 14. cilt 1. sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Sayıya seçilen tüm makalelerin makale dosyaları ve yayın süreçleri titizlikle incelenerek basıma alınmıştır. Bu konuda başta editör yardımcılar olmak üzere dergi kuruluna teşekkürlerimi sunuyorum. Sayıda sınıf eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi, fen eğitimi, özel eğitim, coğrafya eğitimi, okul öncesi eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, matematik eğitimi, eğitim yönetimi, eğitim programları, yabancı diller eğitimi ve Türkçe eğitimi gibi 12 farklı alandan 20 makale yer almaktadır. Eğitim alanına katkı sağlaması dileğiyle.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Gamze YAYLA ESKİCİ

CUED Yayın Kurulu Adına

Editör

Mart, 2025



Investigation of Secondary School Students' Views and Experiences on Web-Based Robotics Applications[#]

Şih Mehmet Telloğlu^{1,a*}, Ercan Akpınar^{2,b},

¹Dokuz Eylül University Private 75th Primary School, İzmir, Türkiye

²Faculty of Education, Dokuz Eylül University, İzmir, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of master's thesis and supported by Dokuz Eylül University (project number:2020.KB.EGT.002)

History

Received: 12/09/2023

Accepted: 20/09/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

National and international studies in the field of information technologies show that STEM, robotics, and coding are becoming increasingly important and that there are a limited number of applications regarding what education in this field should be like. This study aimed to investigate the views and experiences of secondary school students about web-based robotics applications. The research was conducted with nine 6th-grade students. This research was conducted as a mixed-method study in which quantitative and qualitative data were collected. However, within the scope of this study, only the results of qualitative data obtained for robotic applications were presented and discussed. A semi-structured interview form and researcher's diary were used as data collection tools. The qualitative data were analysed using content and descriptive analysis methods. The study results showed that robotic applications contribute to students' enjoyment, social and communication skills, self-awareness, academic achievement, learning motivation, self-confidence, and design skills. When this study process and results are examined in the light of literature, it is recommended that research be conducted on the widespread use of robotic applications. In addition, it is thought that using different techniques (robotic sets, gamification, etc.) and environments (distance education, face-to-face education, etc.) for robotic applications and comparing the effects of these environments on different dependent variables (achievement, attitude, skill) will contribute to the literature.

Keywords: Robotics, robotic applications, robotics in education, coding, programming

Ortaokul Öğrencilerinin Web Tabanlı Robotik Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi[#]

Bilgi

[#]Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir parçasıdır ve Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında, 2020.KB.EGT.002 numaralı proje ile desteklenmiştir *Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 12/09/2023

Kabul: 20/09/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bilişim teknolojileri alanında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar; STEM, robotik ve kodlamanın giderek daha önemli hale geldiğini ve bu alanda yapılacak eğitimlerin nasıl olması gerektiğine yönelik uygulamaların sınırlı sayıda olduğu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, web tabanlı robotik kodlama uygulamalara yönelik ortaokul öğrencilerinin görüş ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışma kapsamında sadece robotik uygulamalara (örnek durumlara) yönelik elde edilen nitel verilerin sonuçları sunulmuş ve tartışılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veriler sonucunda robotik uygulamaların öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine, kendi gelişmelerinin farkında olmalarına, başarı duygularının ve öğrenme isteklerinin artmasına, kendilerine olan güvenlerinin ve tasarım becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Çalışma süreci ve sonuçlar literatür ışığında incelendiğinde; robotik uygulamaların yaygınlaştırılarak kullanımının yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca robotik uygulamalara yönelik farklı teknik (robotik setler, oyunlaştırma, vb.) ve ortamların (uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim vb.) kullanılması ve bu ortamların farklı bağımlı değişkenler (başarı, tutum, beceri) üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Robotik, robotik uygulamalar, eğitimde robotik, kodlama, programlama

^a mehmetloglu@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-4262-5888>

^b ercan.akpinar@deu.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-2128-3308>

Giriş

Yaşadığımız yüzyıl içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) oluşan değişimlerden dolayı yaşam biçimimiz de değişim göstermiştir. Günümüzde teknoloji kullanımı oldukça yaygın olmasına rağmen yeni nesil genellikle teknolojiyi etkileşim aracı olarak kullanmakta ve çok küçük bir kitlesi içerik geliştirerek üretim yapabilmektedir (Resnick vd., 2009). Öğrencilerin kendi içeriklerini (oyun, animasyon, tasarım vb.) üretebilmeleri için bilgi işlemsel düşünme becerisine ihtiyaçları bulunmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme; eleştirel düşünme, soyutlama, algoritmik düşünme becerilerini içinde barındıran problem çözme yaklaşımıdır (International Society for Technology in Education, 2019). Bu becerinin içerisinde barındırdığı algoritmik düşünme kodlama ile ilişkilidir. Her kodlama dili algoritmaların birleşimiyle oluşmaktadır (Yünkül vd., 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ders öğretim programları incelendiğinde (Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi kapsamında kodlamaya yönelik hedef ve kazanımların yer aldığı görülmektedir. Bu ders kapsamında öğrencilerin kodlamayı kalıcı ve etkili öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. BTY dersinin amaçları incelendiğinde ise öğretilmesi gereken soyut kavramlar ile karşılaşmaktadır. Öğrenciler, küçük yaşta somuttan soyuta doğru zihinsel gelişim süreci yaşamaktadır. Bu yüzden soyut olan kavramların öğrencilere öğretilmesinde sorunlar yaşanabilmektedir (Sırakaya, 2015). Öğretmenlerin soyut olan kavramları somutlaştırmak için daha fazla çalışma yapmaları gerekmektedir. Öğretmenler eğitim alanında kullanılan güncel teknolojileri takip etmeli ve öğretmenler kendilerini güncellemelidir (Kahyaoğlu-Erdoğan & Akpınar, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin geleneksel yöntemler dışında farklı yöntem ve teknikler kullanmasıyla soyut kavramların öğretiminde daha iyi sonuçlar elde edilebileceği alanyazın taramasındaki çalışmalarda tespit edilmiştir (Akkaya, 2006; Güneş vd., 2010; Gürbüz & Gülburnu, 2013; Korumaz, 2018; Köksal, 2006; Türkdoğan vd., 2015). Soyut nitelikteki kavramların, geleneksel yöntemler ile öğretiminin zor olmasından dolayı oluşacak kavram sorunlarını engellemek için bu kavramların öğretiminde somutlaştırma yapılırsa ve somut araçlarla anlatım gerçekleştirilirse bu zorluklar giderilebilir veya azaltılabilir (Baran, 2011; Doyuran, 2014). İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl çerçevesinde öğrencilerimizin “21. yüzyıl becerileri”nde yer alan bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, özgüven yeterliği ve takım çalışmalarına uyum sağlama becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Göksoy & Yılmaz, 2018; Gültepe, 2018; Koştur, 2017). Öğrenciler, bu becerileri birçok ders kapsamında kazanmakta veya geliştirebilmektedirler. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ile öğrencilerin sahip olduğu birçok yetenek de gelişecektir (International Society for Technology in Education, 2019).

Robotik uygulamalara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Farklı disiplinlerde de kullanılabilen robotik setlerin, BTY

dersinin programlama ünitesinde yer alan kavramlara yönelik kullanılması planlanmıştır. Robotik setlere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde setlerin BTY dersinin programlama ünitesine yönelik kullanılabileceği önerildiği (Akçay, 2018; Korkmaz, 2016; Yolcu, 2019) gibi farklı disiplinlerde de kullanılması önerilmiştir. (Kılıç, 2020; Saygılı-Yıldırım, 2020; Uşengül & Bahçeci, 2020; Yolcu, 2019). Bununla birlikte yapılan çalışmaların bir robotik seti kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin karmaşık yapıda bir robotik seti ile karşılaşmaları, robotiğin onlara zor gelmesine ve derse karşı çekingen davranış sergilemelerine neden olabilir. Farklı robotik setleri kullanılarak öğrencilerin basitten karmaşığa doğru bir süreç izlemelerinin anlamlı öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ilk kez robotik setler ile karşılaşacak öğrencilerin, bu konuda sorun yaşamaması adına karmaşıklık açısından birbirini takip eden üç farklı set ile araştırma gerçekleştirilmiştir. LEGO® Education Yaratıcı LEGO® DUPLO® Tuğla Seti (1. Set) tasarımsal adımları öğreten, LEGO® Education WeDo 2.0 Temel Set (2. Set) tasarım odaklı ve temel programlama becerileri ile etkileşimli ve LEGO® MINDSTORMS Education EV3 (3. Set) tasarım-programlama adımlarında daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, birden fazla sayıda ve çeşitte robotik seti kullanılarak çalışmaların da yapılması gerektiği birçok çalışmada önerilmiştir (Kılıç, 2020; Saygılı-Yıldırım, 2020; Silik, 2016). Bu doğrultuda MEB tarafından hazırlanmış olan BTY dersi öğretim programının programlama konusuna yönelik robotik uygulamaların entegre edilerek yaygın kullanım alanlarının genişletilmesi planlanmıştır. Covid-19 pandemi süreci nedeniyle Türkiye’de 03.04.2020 tarihinde alınan 2020/16 sayılı “14 yaş altı sokağa çıkma yasağı” kararı doğrultusunda bu çalışmaların uzaktan eğitim ile “Microsoft Teams” programı üzerinden uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin web tabanlı robotik uygulamalara ilişkin görüş ve deneyimlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Eğitimde Robotik Uygulamaları

Eğitimde robotiğin temel amacının hareket, çevresel uyarılara tepki ve farklı sensörlerin (renk, görüntü, eğitim vb.) birbiriyle iletişim kurmaları gibi çeşitli eylemleri gerçekleştirebilen programlanabilir bir robot tasarlamayı ve robot üretmeyi öğretmek olduğu söylenebilir (Cañas vd., 2020; Chen vd., 2020; Zhong & Li, 2020; Zhong, Zheng & Zhan, 2020). Bu bağlamda robotiğin eğitim alanında uygulanması mantıksal düşünmenin, psikomotorun, problem çözmenin, programlama ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin (Alemi vd., 2020) gelişimine katkıda bulunmak başta olmak üzere öğrencilere birçok yönden fayda sağlayabilir (Tang, Tung & Cheng, 2020). Bu beceriler ile öğrenciler; kendi projelerini geliştirme ve eğitim sürecine aktif katılım (Turan & Aydoğdu, 2020), bilgisayar alanına yönelik yaratıcılık ve araştırmaya teşvik (Nazik & Mandal,

2020), öğrencilerin dijital yeterliklerinin gelişimi (Gorjup & Liarokapis, 2020), işbirlikli öğrenme (Chootongchai, Songkram & Piromsopa, 2019), uygulamada kullanılabilir yazılımları ürettiği için işlevsel öğrenme, sosyal çevre ile iletişim (Vega & Cañas, 2019), bir takım ile çalışmayı öğrenme ve özgüven artırma (Ospennikova, Ershov & Iljin, 2015), girişimciliğe teşvik (Blackley & Howell, 2019; García-Valcárcel-Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019), disiplinleri belirleme ve bunlara ilgi duyma (Parent & Iatauro, 2019), konsantrasyonu ve yaratıcılığı artırma (Yi, 2019), merak ve matematiğe olan ilgiyi artırma (Hsieh, 2019) gibi diğer yönlerden de gelişim sağladığı ilgili araştırmalarda tespit edilmiştir.

Robotik, yaygın olarak kullanılan bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik (STEAM) eğitimidir (Foss, Wilcoxon & Rasmus, 2019; Topuz vd., 2019; Uzun & Uz, 2018;). Eğitimde robotiği uygularken genel yaklaşım öğrencilere robotik setleri sağlamaktır. Böyle bir set, yaşlarına ve yeteneklerine göre uyarlanmış malzemelere sahip olmalıdır (Vega & Canas, 2018). 6-10 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış bir set, 16-18 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış bir set ile aynı materyalleri içermemektedir (Moreno-Guerrero vd., 2020). Wedo 2.0, LEGO® Boost, LEGO® MINDSTORMS Education EV3, Arduino ve Mbot (Esposito, 2017) gibi robotik setlerinin eğitimde uygulanmasına yönelik etkinliklerin yer aldığı birçok bilgisayar kaynağı bulunmaktadır. Kullanılan set, öğrencilerin amacına ve kapasitesine yönelik seçilmelidir. Eğitimde robotiğin, çeşitli etkinlikler ile kazanımları kalıcı hale getirebilmek için öğrencilere sunulabileceğini bilmek ve ona göre etkinlikleri seçmek önemlidir (Deniz & Çakır, 2017).

Bu bağlamda, eğitim alanındaki robotik bugün öğretim programının bir parçasını oluşturmamaktadır (Kanbul & Uzunboylu, 2017). Öğretme ve öğrenme süreçleri, belirli yöntemlerle veya ders dışı etkinlikler yoluyla geliştirilmektedir. Robotiğin eğitim sistemlerine entegre bir materyal olması ve okullara ders olarak dahil edilmesini zorlaştırabilecek her türlü olumsuz durumların dikkate alınması gerekmektedir. Bunlar; yüksek maliyet, öğretmenleri teknolojik kaynakların kullanımı konusunda eğitime ihtiyacı, öğrencilerin kendi dijital yetkinliği ve öğretmenlerin pedagojik eğitimine duyulan ihtiyacı içerir (Takacs vd., 2016). Eğitimde robotik kullanımı hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmak; öğretmenler ve araştırmacılar için öğrenci katılımını sağlamaya, öğrencilerin ilgisini arttırmaya ve programlama konusunu somutlaştırmaya olanak tanımaktadır.

Bu çalışma kapsamında aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

Çizelge 1. Yöntemle ilgili çalışmalar

Araştırma Deseni	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi	Geçerlik – Güvenirlik ve İnanırcılık
* Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir (bu çalışma kapsamında sadece robotik uygulamalara (örnek durumlara) yönelik elde edilen nitel	*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu *Araştırmacı Günlüğü	*İçerik ve Betimsel Analiz	*Uzman İncelemesi *Görüşme metinlerinden doğrudan alıntılar * Verilerin farklı uzmanlar tarafından incelenmesi ve görüş birliği /görüş ayrılığı

1. Ortaokul öğrencilerinin robotik uygulamalara ve öğrenme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Eğitimi gerçekleştiren öğretmenin robotik uygulamalara ve öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Ortaokul öğrencilerinin uygulama sürecinden iki ay sonra robotik uygulamalara ve öğrenme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve verilerin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgiler verilmektedir. Yöntemle ilgili çalışmalar Çizelge 1’de görülmektedir.

Araştırma yöntemi

Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışma kapsamında sadece robotik uygulamalara (örnek durumlara) yönelik nitel veriler analiz edilmiş ve durum çalışması yaklaşımı genel prensipleri referans alınarak çalışma yürütülmüştür (Bursal, 2014; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek 2008;).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili Buca ilçesinde eğitim görmekte olan ortaokul 6. sınıf öğrencileri (n=9) oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler uygulamaya ailelerinin ve kendilerinin istekleri doğrultusunda katılmıştır. Çalışmada dokuz adet set kullanılmasından dolayı çalışma dokuz kişi ile sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte uygulama sürecini gerçekleştiren öğretilerde çalışma grubunda yer almaktadır. Araştırmacılarından biri verilerin toplanması ve eğitimlerin gerçekleştirilmesinde görev almıştır. Diğer araştırmacı ise etkinliklerin uygun yürütülmesi, verilerin analiz edilmesi, sürecin sistematik yürütülmesinde görev almıştır.

Öğrencilerin robotik ile ilgili geçmişte çalışma yapıp yapmadıklarını ortaya koymak amacıyla bir sorudan oluşan görüşme yapılmıştır. “Derste gerçekleştirilen robotik uygulamalara yönelik daha önceden benzer veya farklı etkinlikler gerçekleştirdiniz mi?” sorusuna çalışma grubunda bulunan öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar Çizelge 2’de sunulmuştur.

verilerin sonuçları sunulmuş ve tartışılmıştır).

Çizelge 2. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen robotik uygulamalara yönelik daha önceden benzer veya farklı etkinlikler gerçekleştirdiniz mi? sorusuna yönelik görüşleri

Kategoriler	f	Örnek Alıntılar
Benzer Etkinlik Gerçekleştirme	1	Ö1...yapmamız için bir robot verilmişti...Lego NXT setiydi...
Farklı Etkinlik Gerçekleştirme	1	Ö2 ...Üç sene öncesinde yazılımlar kullanarak arduino kullanıp projeler yapmıştık...
İlk Kez Tecrübe Etme	7	Ö3...Daha öncesinde hiç çalışma yapmadım... Ö4...Hiç böyle kodlama robotlarda ilgili bir şey yapmadım... Ö5...hiçbir robot canlandırma yapmadım... Ö6...robotik kursuna gitmedim... Ö7...hiç çalışma yapmadım... Ö8...öncesinde hiçbir robotik eğitimi almadım... Ö9...daha önce hiç robotik olarak yapmadım Sadece arkadaşımın evinde bir defa görmüştüm onun dışında hiç yapmadım... Ö3...Daha öncesinde hiç çalışma yapmadım... Ö4...Hiç böyle kodlama robotlarda ilgili bir şey yapmadım... Ö5...hiçbir robot canlandırma yapmadım... Ö6...robotik kursuna gitmedim... Ö7...hiç çalışma yapmadım... Ö8...öncesinde hiçbir robotik eğitimi almadım... Ö9...daha önce hiç robotik olarak yapmadım Sadece arkadaşımın evinde bir defa görmüştüm onun dışında hiç yapmadım...

Çizelge 2’de yer alan veriler incelendiğinde yedi öğrencinin gerçekleştirilen uygulamaya benzer veya farklı uygulamayı gerçekleştirmediklerini ve uygulama hakkında bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Bir öğrenci farklı robotik setiyle çalışma yaparken bir öğrenci ise bu uygulamada kullanılan setin ilk versiyonunu (NXT) kullandığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışma kapsamında veri toplama süresi toplam 12 farklı robotik etkinliği kapsayacak şekilde 14 hafta olarak planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları önceden hazırlanmasına rağmen katılımcıya göre görüşme sırasında esneklik (değişkenlik) gösterebilmektedir (Çepni, 2007).Araştırmacı günlüğü için şablon oluşturulmuş ve alanında uzman dört kişi ile görüşülerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son halini alan araştırmacı günlüğü uygulama sürecinde kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ek olarak öğrencilerin görüşlerinin kalıcılığını kontrol etmek amacıyla uygulama sürecinden iki ay sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu tekrar uygulanmıştır.

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde on dört hafta sürmüştür. Uygulama sürecinin tasarımına yönelik hedef ve kazanımların hazırlanması ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Hedef ve kazanımlar hazırlanırken MEB tarafından hazırlanmış olan 6. sınıf BTY dersi öğretim programının, programlama konusunun hedef

ve kazanımları da dikkate alınarak robotik uygulamalarının hedef ve kazanımları hazırlanmıştır. Hazırlanan hedef ve kazanımlar alanında beş uzman kişinin (LEGO Robotik Eğitimi veren iki eğitimci, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden üç alan uzmanı) görüşleri alınmış ve hedef kazanımlar son halini almıştır. Bu hedef ve kazanımlara yönelik on iki haftadan oluşan farklı etkinlikler oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin tasarım becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarımsal robotlar (yavru ördek, ulaşım aracı), WeDo 2.0 seti ile hareketli basit robotlar (vantilatör, yarış arabası, keşif robotu) ve EV3 ile karmaşık robotlar (alarm sistemi, otonom araç) yaptırılmıştır. Eğitimin sonunda ise kendi robotlarını tasarlamalarını istemiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde on dört hafta sürmüştür. Uygulama sürecinin tasarımına yönelik hedef ve kazanımların hazırlanması ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Hedef ve kazanımlar hazırlanırken MEB tarafından hazırlanmış olan 6. sınıf BTY dersi öğretim programının, programlama konusunun hedef ve kazanımları da dikkate alınarak robotik uygulamalarının hedef ve kazanımları hazırlanmıştır. Hazırlanan hedef ve kazanımlar alanında beş uzman kişinin (LEGO Robotik Eğitimi veren iki Eğitimci, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden üç alan uzmanı) görüşleri alınmış ve hedef kazanımlar son halini almıştır. Bu hedef ve kazanımlara yönelik on iki haftadan oluşan farklı etkinlikler

oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin tasarım becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarımsal robotlar (yavru ördek, ulaşım aracı), WeDo 2.0 seti ile hareketli basit robotlar (vantilatör, yarı arabası, keşif robotu) ve EV3 ile karmaşık robotlar (alarm sistemi, otonom araç) yaptırılmıştır. Eğitimin sonunda ise kendi robotlarını tasarlamalarını istemiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Toplanan tüm nitel verilerin analizinde veriler, araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlama işlemi yapılırken oluşturulan kategoriler için Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2018) tarafından geliştirilen "Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nde yer alan 5 faktörden yararlanılmıştır. Kodlanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanında uzman 4 kişi (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden bir Prof.Dr., iki Dr. ve bir uzman) ile görüşülmüştür.

Yapılan kodlamalar görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarının tespit edilmesi ve araştırmanın güvenilirliği için Miles & Huberman (1994) tarafından ortaya sunulan (Güvenirlik=görüş birliği /görüş ayrılığı) formül kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının sonuçlarının ortalaması %92,4; araştırma günlüğü sorularının sonuçlarının ortalaması %91 ve uygulamadan iki ay sonra uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının sonuçlarının ortalaması %91,8 olarak bulunmuştur..

Bulgular

Ortaokul Öğrencilerinin Robotik Uygulamalara ve Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, uygulama sürecine katılan öğrencilerin, uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen robotik

uygulamalara ve öğrenme süreçlerine yönelik görüşlerinin analizleri yer almaktadır. Bu problem alt problemlere bölünerek detaylı incelenmiş ve aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur. Robotik uygulamalara yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Bu kategoriler, kodlar ve örnek öğrenci ifadeleri aşağıda yer alan Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3'te yer alan veriler incelendiğinde algoritma tasarlama-oluşturma yeterliği, problem çözme yeterliği, veri işleme yeterliği, temel programlama yeterliği ve özgüven yeterliği olmak üzere beş farklı kategori oluşturulmuştur. Öğrenciler en fazla algoritma tasarlama oluşturma yeterliğine yönelik görüş bildirmiş ve en dikkat çekici noktalardan bazıları ise "Ö2...Bu setler ile günlük hayattaki problemlerimi çözebilirim...", "Ö6...biz çözmek için algoritmalar oluşturup robotlar yaptık ve programlama ile çözdük..." dir.

Robotik setlere yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Olumlu ve olumsuz olarak oluşturulan iki kategori, kodlar ve alıntılar ile Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4'te tabloda yer alan veriler incelendiğinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin, en fazla olumlu kategorisine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin EV3 setini yaparken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun nedenini ise "Ö2...EV3 ile karşılaştığımızda onunla ilgili sıkıntı yaşadık çünkü daha kapsamlı parçaları vardı...", "Ö6...EV3 setinde parça sayısı fazla olduğu için zorlandım..." şeklinde parçaların sayısının çokluğunu ve parçaların küçük olduğunu ifade etmişlerdir. EV3 seti zor olmasına rağmen öğrenciler, etkinlikleri başarılı bir şekilde yaptıklarını da ifade etmişlerdir.

Takım etkinliklerine yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Bu kategoriler, kodlar ve alıntılar ile birlikte Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Öğrencilerin robotik uygulamalara yönelik görüşleri

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Algoritma Tasarlama- Oluşturma Yeterliği	Algoritma Oluşturma /Tasarlama/Robot Yapma/ Algoritma	Ö3...Algoritma ile hata yapacağımızı daha robotu yapmadan görebiliyorduk... Ö4...Algoritma oluşturmak tasarımlarımızı yapmakta yardımcı oluyordu... Ö6...biz çözmek için algoritmalar oluşturup robotlar yaptık ve programlama ile çözdük..
Problem Çözme Yeterliği	Problem Çözme/ Problemi Düşünme	Ö2...Bu setler ile günlük hayattaki problemlerimi çözebilirim... Ö5 ...Hayattaki problemleri düşünerek proje daha fazla geliştirme yapabiliriz... Ö8...Şimdi kendi problemlerimi bulup robotlar ile problemlerimi çözmeye çalışacağım...
Veri İşleme Yeterliği	Veri Toplama /Robot Yapma/ Uzaklık Hesaplama	Ö1...Sensörlerden veriler toplayıp robotumuzu kurduk... Ö7...Sensörler ile olan kısmı defalarca izleyip uzaklıklar nasıl hesaplanıyor inceledim...
Temel Programlama Yeterliği	Programlama/ Kodlama/ Algoritma	Ö9...Robotik sete hani daha fazla ilgim, hani bir düşüncem fikri oldu nasıl yapılıyor kodlama falan...

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 4. Öğrencilerin kullanılan robotik setlere yönelik görüşleri

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Olumlu	Katkı Sağlama/ Yarar Sağlama/ Bilgi Edinme/ Kolay/Eğitici	Ö1...Çok eğitici çok katkılı çok faydalı bir şey... Ö2...EV3 genel olarak bayağı fazla genel olarak katkısı var çok fazla... (Duplo ve WeDo 2.0) projemiz de biraz daha zorlanmadan hareket etmiştik... Ö3...Hiç zorlanmadım... Ö4...Kolaydı... Ö9...Bence kolaydı...
Olumsuz	Zorluk/ /Yardım	Ö5 ... gittikçe hocam arttı malzeme sayısı arttıkça galiba karıştırdık basitken kolaydı ama en son sette zorlandık... Ö6...EV3 de parça fazla diye biraz zorlandım bu yüzden babamdan da yardım aldım... Ö7 ...Ev3 setinde hangi parçayı kullanmalıyım konusunda çok düşündüğüm için biraz zorlansam... Ö9...EV3 ile zorlandım...

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 5. Öğrencilerin derste gerçekteştirilen takım etkinliklerine yönelik görüşleri

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Algoritma Tasarlama Yeterliği	Takım Çalışması/Hızlı/Adım Adım İlerleme/Algoritma	Ö3...Arkadaşımla algoritmayı sadece kodlama yapmak için değil problemleri çözmek için de kullanmanın iyi olduğunu gördük... Ö6...Adım adım giderek daha hızlı sonuçlar elde ettik...
Problem Çözme Yeterliği	Tasarım /Algoritma	Ö9...Arkadaşımla algoritmayı sadece kodlama yapmak için değil problemleri çözmek için de kullanmanın iyi olduğunu gördük...
Veri İşleme Yeterliği	Sensör/Bilgi/Robot	Ö5...Sensörleri kullanmayı arkadaşımla daha iyi anladım... Ö8...Sensörler nasıl robotlar için bilgi sağlıyorsa bizde arkadaşlarımızdan sağlıyoruz...
Temel Programlama Yeterliği	Kodlama/Programcı/Problem Çözme/Algoritma	Ö1... Ben de işte kodlama ile ilgili biraz daha bir şeyler öğrendim... Ö7...programcı olarak genelde ben oldum...
Özgüven Yeterliği	Güven	Ö2...Arkadaşımla olunca kendime güvenim de artıyor...

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 5'ta yer alan veriler incelendiğinde algoritma tasarlama-oluşturma yeterliği, problem çözme yeterliği, veri işleme yeterliği, temel programlama yeterliği ve özgüven yeterliği olmak üzere beş farklı kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığına yönelik görüş bildirdikleri görölmektedir. Bu görüşlerden bazıları ise "Ö2...sosyal bağlantıda biraz daha etkiliyordu... Takım çalışmalarında hem sosyal olarak gelişiyor, sosyalleşiyorduk hem de bir takım üyesi oluyordu takım üyelerinin fikirlerine önem veriyorduk görevlendirmeler söz konusuydu ve böylelikle karşımdaki kişilerle nasıl konuşacağımı da öğrendim..." "Ö3...daha uzun suresinde de diğer arkadaşlarım yaparken muhabbet ederek geçirdik..." "Ö4...hani ben takım etkinliği olmasını çok seviyorum açıkçası hani mesela ben Çağan ile oldum tanışmıyorduk ve onunla ilgili öyle çok bilgim yoktu ama

Bunun sayesinde muhabbetimiz oldu birbirimizi tanıdık o açıdan güzel oldu..." "Ö6...ortak şeyler yaparken muhabbet ettik..." "Ö9...hem yapıyorduk hem sohbet ediyorduk..." şeklinde dir. Bununla birlikte öğrencilerden birinin takım etkinliklerine yönelik sınırlılık belirttiği ifadede yer almaktadır. Bu ifade ise "Ö2...yalnız Hani uzaktan eğitim olduğundan zor oldu. Mesela ben burada bir şey yapıyorum onu karşı tarafa gösterirken şunu şuraya tak bunu buraya tak tarzında iletişime girmek zorundayım..." şeklinde dir.

Etkinlik sonucunda kendilerindeki değişikliklere yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Beceri boyutu, tasarım boyutu ve tutum boyutu olarak oluşturulan üç kategori kodlar ve alıntılar ile Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Öğrencilerin uygulama sonrası kendilerinde hissettikleri değişimler

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Beceri Boyutu	Kodlama/ Robotik	Ö1...kodlama ile ilgili bir şeyler öğrendim... Ö2...robotik hakkında bilgim oldu... Ö3...Robotlarımı kodlamak
Tasarım Boyutu	Lego Tasarlama/Tasarım/ Yenilik	Ö1...lego açısından tasarım becerim geliştii... Ö5 ...Tasarımım daha fazla geliştiğini hissettim ve kendimde bir artı hissettim bir yenilik oldu benim için bilgi olarak yani artı...
Tutum Boyutu	Bilgi /ilgi/ Korkmama/ Yardımcı Olma İsteği/ İsteklilik	Ö4...Robotik yarışmalara katılma isteğim arttı ... Ö7 Robotikten artık korkmuyorum bir akrabam falan robotik kursuna giderse ona yardım edebileceğimi düşündüm artık bilgim var... .. Ö8...Tabi öğretmenim oldu robotiğe daha fazla ilgilim arttı ve o yönde daha çalışma yapma isteğim arttı...

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 6'da yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda üç farklı kategori oluşturulmuştur. Öğrenciler en fazla tutum boyutuna yönelik görüş bildirmiş ve en dikkat çekici noktalardan bazıları "Ö6...En azından eskisi kadar robotik dersinden korkuyordum eskisi gibi bir korkmuyorum kodlama hakkında bilgim oldu asla bilmiyordum kafamdaki bazı soru işaretleri gitti...", "Ö8...Tabi öğretmenim oldu robotiğe daha fazla ilgilim arttı ve o yönde daha çalışma yapma isteğim arttı..." ve "Ö9...Açık söylemek gerekirse robotlarla ilgili daha fazla bilgi edindiğimi fark ettim..." şeklindedir. Bu ifadelerle yönelik olarak öğrencilerin korkularının azaldığı ve öğrencilerin ilgilerinin arttığı ifade edilebilir.

Eğitimi Gerçekleştiren Öğretmenin Robotik Uygulamalara ve Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde uygulama sürecinde gerçekleştiren öğretmenin, uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen robotik uygulamalara ve öğrenme süreçlerine yönelik görüşlerinin analizleri yer almaktadır.

Araştırmacının da görüşleri verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için büyük önem taşımaktadır. Araştırmacının günlük tutmaya yönelik süreç incelendiğinde uygulama süresi altı hafta sürmüştür. Araştırmacı her haftaya yönelik günlük tutmuştur.

Bu doğrultuda araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ile aşağıdaki alt problemlere cevap aranmış ve incelenmiştir.

Araştırmacının uygulama sırasında

- Öğrenci etkinliklerine yönelik
- Takım çalışmalarına yönelik
- Uygulamaya yönelik
- Genel duruma yönelik

görüşü nedir ve araştırmacının görüşleriyle öğrencilerden toplanan veriler birbirini desteklemekte midir?

Öğrenci Etkinliklerine Yönelik.

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrenci etkinliklerine yönelik aşağıdaki soruya cevap aranmış ve incelenmiştir.

• Araştırmacının uygulama sırasında öğrenci etkinliklerine yönelik yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?

Elde edilen gözlem notları incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı zorluklar ile araştırmacı, yapılan çalışmalarda öğrencilerin özgünlüklerini de kullanarak çalışmalarını başarıyla sürdürdüklerini not etmiştir. Özgünlüklerini ortaya koydukları durumlara yönelik: Ö3: "Yaptığı oyuncak etkinliğine evinde bulunan ledler ile ışıklandırma yapmıştır.". Ö5: "Yaptığı oyuncak etkinliğini kola entegre edilebilecek şekilde tasarlamıştır.". Ö6, "Diğer öğrencilerden dışında çalışmada yaptığı ördek tasarımına gaga ekleyerek farklılık yaratmıştır.". gibi olumlu ifadeler yer almaktadır. Olumsuz durumlar incelendiğinde: Ö5, "Rekabet duygusuna kapılarak yaptığı çalışma güzel olmasına rağmen parçalamıştır.", "Ö4 ve Ö7'nin tasarladığı robotların tekerleklerinin küçük olmasından dolayı altına sensör ekleyecekleri kısım ile ilgili sorun yaşanmıştır.". Öğrenciler tasarım açısından olumlu gelişirken, rekabet duygusuyla yaptıklarına olumsuz zarar verdikleri görülmektedir.

Takım Çalışmalarına Yönelik.

Uygulama sürecinde takım çalışmaları sadece dördüncü ve beşinci haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğünde dördüncü ve beşinci hafta incelendiğinde takım çalışmalarına yönelik aşağıdaki soruya cevap aranmış ve incelenmiştir.

• Araştırmacının uygulama sırasında takım çalışmalarına yönelik yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?

Elde edilen gözlem notları incelendiğinde takımların yaşadığı zorluklar ile araştırmacı, yapılan çalışmalarda takımların olumlu yönlerini de not etmiştir. Olumlu durumlar incelendiğinde: "Öğrenciler çalışmalarında birbirlerine fikir vererek ilerlemişlerdir. Çalışmasını yapamayan bir takım olmamıştır.". gibi olumlu ifadeler yer

almaktadır. Olumsuz durumlar incelendiğinde: *“Öğrencilerin daha karmaşık set olan EV3 ile karşılaşmaları onları biraz çekimser hale getirmiştir. İlk etkinlik planlandığından daha uzun sürmüştür. Parçaların fazla ve küçük olmasından dolayı detaylı çalışma yapmaları gerekmiştir.”*

Robotik Uygulamalara Yönelik.

Robotik uygulamalarına yönelik gözlem notları incelendiğinde uygulama sürecinde araştırmacı günlüğüne tutulan notlara göre robotik uygulamalara yönelik yapılan çalışmaların genel sorunun öğrencilerin internet üzerindeki farklı tasarım çalışmalarından kopya çekmeye çalışması ve bu tasarımların aynılarını yapmaları olarak görülmektedir. Diğer bir olumsuz durumun da yetersiz zaman olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca uygulamalarda olumlu olarak diğer etkinliklerde zamanı doğru kullandıkları özgün tasarımlar gerçekleştirdikleri ve etkinlikleri hayal güçlerini kullanarak tasarladıkları, gelişimlerine yönelik ifadeler ise yaptıkları etkinliklerden yola çıkılarak ifade edilmiştir.

Genel Duruma Yönelik.

Genel duruma yönelik gözlem notları incelendiğinde 6 hafta 12 farklı etkinlikten oluşan çalışmalardan oluşan uygulama sürecinde araştırmacı günlüğü notlarına göre uygulama yapılan robotik etkinliklerde ilgi ve yaratıcılık düzeyinde geliştikleri, fazla problemin yer almadığı ve var olan problemlerinde daha çok öğrencilerin her sette farklı çekimserliklerinin olduğu, basitten karmaşığa doğru gidilen etkinliklerde gittikçe zorlanmaları ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik kopya çekmeye çalıştıkları, örnek projeleri yapmaya çalıştıkları araştırmacının ifadelerinde görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Uygulama Sürecinden İki Ay Sonra Robotik Uygulamalara ve Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, uygulama süreci bittikten iki sonra ortaokul öğrencilerinin uygulama süreci içerisinde

gerçekleştirilen robotik uygulamalara ve öğrenme süreçlerine yönelik görüşlerinin analizleri yer almaktadır. Bu problem alt problemlere bölünerek detaylı incelenmiş ve aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

Robotik uygulamalar yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Öğrenme boyutu ve farkındalık boyutu olarak oluşturulan iki kategori, kodlar ve alıntılar ile birlikte Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7’de yer alan veriler incelendiğinde öğrenme boyutu ve farkındalık boyutu olmak üzere iki farklı kategori oluşturulmuştur. Öğrenciler en fazla farkındalık boyutuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tümü eğitimlerin devam etmesini ve nedenlerini *“Ö1...Bence devam etmeli çünkü çok faydalı bilgileri güzel bir şekilde öğreniyoruz...”*, *“Ö2...Bence bu uygulama devam etmeli çünkü erken yaşta robotik eğitimi almak ilerleyen yıllarda bizlere katkı sağlayacaktır...”*, *“Ö5...devam etmeli hem çok hayatlı hemde hobi gibi...”*, *“Ö6...devam ederse güzel olur,ama ben uzaktan yerine yüz yüze taraftarıyım...”*, *Ö9...devam ettirilmeli çünkü bu konuya ilgili olanların gerçekten öğrenmesi gereken bir uygulama daha önce deneyimi olmayana çok zevkli geleceğini düşündüğüm bir uygulama ayrıca bu uygulama gelecekte karşımıza çıkabilecek ve hatta günlük hayat haline gelebileceği için önemli bir uygulama herkesin öğrenmesi gerekir...”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Robotik uygulamalarından akılda kalan etkinliklere yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Bu kategori ve kodlar detaylı incelenerek Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8’de yer alan veriler incelendiğinde farkındalık boyutu olarak bir kategori oluşturulmuştur. Tüm öğrencilerin akıllarında en az bir etkinliğin kaldığını da görüşlerinde bildirmişlerdir. Bu akılda kalan etkinlikler ise telefon etkinliği ve araba etkinliğidir.

Takım çalışmalarının yararlarına yönelik öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Bu kategori ve kodlar detaylı incelenerek Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 7. Öğrencilerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen robotik uygulamalara yönelik görüşleri

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Öğrenme Boyutu	Adım Adım Çözme/ Robotik Kodlama/ Robotik Bilgisi	Ö2...Öncelikle bana sorunları adım adım çözmeyi öğretti... Ö3...Ben şahsen hiç robotik kodlama yapmayan birisi olarak artık yapabiliyorum. Bu benim için önemli bir şey... Ö4...robotik uygulamalar bana robotlar ve kodlama gibi robotik şeyleri kapsayan konularda bilgi kazandırdı...
Farkındalık Boyutu	Algoritma Kullanma/ Çok Yönlü/ Projelerde Robotik Kullanma/ Öğretmene Sorma İhtiyacı/ Problem Çözme	Ö2...derste öncelikli olarak bir sorun çözüyorduk ve bu sorunu çözerken algoritma yöntemini kullanıyorduk... Ö5...benim çok yönlü olmamı sağladı yani lego robotiği öğrenerek bunu projelerimde kullanabilirim Ö7...ilerlememesi gereken yerde ilerleyen arabamın problemini çözmeme özellikle bana rehberlik eden öğretmenimin yardımıyla artık bunun gibi problemleri nasıl çözebileceğimi anladım... Ö8...Renk algıladığı zaman duran robot gibi artık yardım almadan bir robot tasarlayıp kodlayabilirim...

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 8. Öğrencilerin akıllarında kalan ve dikkatlerini çeken etkinliklere yönelik görüşleri

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Farkındalık Boyutu	Güvenlik/ Tasarım Yapma / Eğlence/ Kullanışlı/El Verişli/ Kalıcı/Yararlı	<p>Ö1... güvenlik önemli...</p> <p>Ö2...gerçekten de tasarım yapmaya başlamıştık...</p> <p>Ö3... ilk yaptığımızda nasıl yapacağımızı anlamamıştım ama biraz yardımdan sonra çok güzel yaptım ve baya da eğlendim ♥...</p> <p>Ö4...en çok o etkinlikte eğlendim ve yeni şeyler öğrendim...</p> <p>Ö5... ileride mesleğe dönüşme ihtimali olduğu için dikkatimi çekti...</p> <p>Ö6...Tasarım yapmayı çok sevdim...</p> <p>Ö7...Yararlı bir eğitimdi hala robot ve kodlama yapabilirim...</p> <p>Ö8... yapımı diğer yaptığımız çalışmalardan daha zor olduğu için hem akılda kalıcı oldu...</p> <p>Ö9... günlük hayatta yararlı ve çıkardığı sesi sevdim :)...</p>

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 9. Öğrencilerin takım çalışmalarına yönelik görüşleri

Kategoriler*	Kodlar	Örnek Alıntılar
Yardımlaşma Boyutu	İletişim/ Yardımlaşma /Fikir Üretme/ Fikirleri Birleştirme/ Eksiklik Giderme	<p>Ö1...takımla daha iyi tasarım yaptık...</p> <p>Ö2...iletişimi ve yardımlaşmayı geliştirdik...birinin aklına gelmeyen projeyi bir takım arkadaşının aklına geldi...</p> <p>Ö3...bilmediğim yerde takım arkadaşımın yardım aldım...</p> <p>Ö4...takımla aklıma gelmeyen yerleri birlikte yaptık...</p> <p>Ö5...tek bir fikir varken ve sen sorun çözemiyorsan ekibindeki düşüncelerle çözebilirsin...</p> <p>Ö6...bu sayede hem arkadaşlarımızın fikirlerini duymuş olduk hemde ben aklımda yeni fikirler ürettim bu sayede...</p> <p>Ö7...aramızda mesafe olsa bile arkadaşımıza yardım edebilir ve ondan yardım alabiliriz...</p> <p>Ö8...takım arkadaşımıza yardım etmeyi sevdim...</p> <p>Ö9...eksik olduğum kodlamayı takım arkadaşım tasarımı ben yaptım...</p>

A: Bir öğrencinin birden fazla görüşü yer alabilmektedir.

Çizelge 9'da yer alan veriler incelendiğinde yardımlaşma boyutu olarak bir kategori oluşturulmuştur. Öğrenciler takım etkinliklerinin yararlarına yönelik örnekler vererek görüşlerini bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma kapsamında öğrenci görüşleri ve öğretmen günlük notları toplanmış ve ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar incelendiğinde robotik uygulamalar öğrencilerin eğlendiği, keyif aldığı ve mutlu olduğu; takım çalışması ile sosyal ve iletişim becerilerinin geliştiği; kendilerinde gerçekleşen gelişimin farkında oldukları, başarıma duygularının, isteklerinin ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı; tasarım becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sonuçlarda ortaya koyulan takım çalışması ile gerçekleştirilen robotik etkinliklerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna, robotik uygulamalara yönelik Chaudhary, Agrawal, Sureka & Sureka (2016) yaptıkları çalışmada da ulaşılmıştır. Araştırmacılar, Lego Mindstorms EV3 robotik eğitim setini

kullanılarak yapılan çalışmada öğrencilerin takım çalışmalarında ve iletişim becerilerinde gelişim olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Saygılı Yıldırım (2020) probleme dayalı hazırladığı etkinliklerin yer aldığı araştırmasına göre de el ettiği takım çalışmalarında olumlu sonuçlar elde ettiğini ve sosyal becerilerinde olumlu gelişme olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda robotik etkinlikler öğrencilerin eğlenmesine, keyif almasına, mutlu olmasına, istekli olmalarına ve aktif katılımlarına yönelik etkisi olduğu sonuçlara yönelik Akçay (2018) öğretmen adaylarına yönelik EV3 robotik etkinlikleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini, aktif rol oynadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca dersle yönelik motivasyonlarının, takım çalışmalarının ve sosyal becerilerinin geliştiği bu araştırmanın sonuçlarından bazılarıdır. Son olarak görüşler doğrultusunda öğrencilerin robotik etkinliklerine yönelik ilgi duydukları sonucuna da varılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Zengin (2016) yaptığı çalışma ya göre öğrencilerin robotik teknolojileri kullanmaya yönelik istekli oldukları ve olumlu görüşlerin olduğu saptanmıştır. Vivas Fernandez ve

Sáez Lopez (2019) alışmalarına göre çalışma grubunun robotik setlerine yönelik ilgi duydukları ve olumlu görüşlerinin olduğunu tespit etmiştir. Literatür araştırmasında da bu sonuçla benzerlik göstermeyen çalışmalar yer almaktadır. Atmatzidou ve Demetriadis (2016) robotik etkinliklerine yönelik yaptıkları çalışmaya göre bilgi işlemsel düşünme becerilerinin çoğu durumda tam olarak gelişmesi için zamana ihtiyaç vardır ifadesini kullanmışlardır. Djambong ve Freiman (2016) 6. sınıf ve 9. sınıf öğrencilerine yönelik EV3 seti ile yaptığı araştırmaya göre bilgi işlemsel düşünme öğrencilerin beceri puanlarının arttığı ancak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır. Yolcu (2019) programlama eğitimde robotik setlerin kullanımına yönelik eğitimler gerçekleştirdiği araştırmada programlama eğitimine yönelik robotik set kullanımlarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Robotik etkinlik gerçekleştiren öğrencilerin, çalışmalardan keyif aldıkları, mutlu hissettikleri ve eğlenerek çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmektedir.
- Robotik etkinlikler sırasında gerçekleştirilen grup çalışmalarının sosyal ve iletişimsel becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.
- Robotik etkinliklerinde öğrencilerin kendilerinde olan olumlu gelişmelerin (problem çözme, yardımlaşma, iletişim vb.) farkında oldukları ve bu gelişmelerin ğretmen tarafında da desteklendiği görülmektedir.
- Eğitimin devam etmesive arkadaşlarına benzer eğitimi almalarınınerme konusunda da istekli oldukları görülmektedir.
- Bazı ğrencilerin kişisel özelliklerinden dolayı rekabet içerisine girdiği ve buna göre etkinliklerde kendi motivasyonlarını düşürdükleri görülmektedir.
- Etkinliklerin uzaktan eğitim ile olması öğrencilerin yaptıkları çalışmaları aileleri ile paylaşarak aldıkları dönütler ile başarma duygularının ve isteklerinin arttığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin 3. set ile ilk karşılaştıklarında parçalarının fazla olmasından dolayı zorluk yaşayacakları hissine kapılmışlardır. Ancak zamanla bu zorlukların giderildiği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin robotik uygulamalara ilişkin genel olarak olumlu görüş ve deneyimlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu durum uygulama öğretmeninin günlük notlarıyla da desteklenmiştir. Bu bağlamda robotik uygulamaların yaygınlaştırılarak farklı kademelerde kullanımına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca robotik uygulamalara yönelik farklı teknik (robotik setler, oyunlaştırma, vb.) ve ortamların (uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim vb.) kullanılması ve bu ortamların farklı bağımlı değişkenler (başarı, tutum, beceri) zerindeki etkisinin karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Although the use of technology is widespread today, the new generation mainly uses technology as an interactive tool, and only a very few of them engage in content creation and production (Resnick et al., 2009). Students need to gain coding skills in order to create their own content such as games, animations, and designs. When examining the curriculum of the Ministry of Education (MEB), it can be observed that the objectives and achievements related to coding are included within the scope of the Information Technologies and Software (BTY) course. It is of great importance for students to learn coding in a permanent and effective manner within the scope of this course. When the objectives of the BTY course are examined, abstract concepts that need to be taught are encountered. Students undergo a cognitive development process from the concrete to the abstract at a young age. Therefore, difficulties can arise in teaching abstract concepts to students (Sırakaya, 2015). Teachers need to put in more effort to concretize abstract concepts. They should keep up with the current technologies used in education (Kahyaoğlu-Erdoğmuş & Akpınar, 2019). Teaching abstract concepts through traditional methods can be challenging, so to prevent or minimize misconception, it is possible to address these concepts through concretization and use concrete tools for explanation (Baran, 2011; Doyuran, 2014). In line with this, the MB has intended to integrate robotics applications into the ITS curriculum to expand the widespread use of programming in various domains.

This study aimed to investigate the views and experiences of secondary school students about web-based robotics applications.

1. What are the views of the secondary school students about robotics applications and the learning process?
2. What are the views of the teacher about robotics applications and the learning process?
3. What are the views of secondary school students about robotics applications and the learning process after the application process?

Method

This research was generally conducted as a mixed-method study in which quantitative and qualitative data were collected. However, within the scope of this study, only the results of qualitative data obtained for robotic applications were presented and discussed.

The study group of the research consists of 6th-grade students (n=9) attending middle schools in İzmir/Türkiye. In this study, the data collection period was planned to be 14 weeks, covering a total of 12 different robotics activities. A semi-structured interview form and a researcher's diary were utilized as data collection tools. A template was created for the researcher's diary, and necessary adjustments were made after consulting with four experts in the field. The finalized researcher's diary was used during the implementation process. In addition to the data collection tools, a follow-up semi-structured

interview form was administered two months after the implementation process to assess the permanence of students' views.

Results

In this study, secondary school students' views and experiences regarding web-based robotics applications were examined and the daily notes of the application teacher were also analysed. When these results were examined, it was seen that robotic applications provided enjoyable and entertaining experiences to students and increased their satisfaction. It has also been determined that teamwork promotes the development of social and communication skills among students. Furthermore, it has been demonstrated that students are aware of the progress they have made. It can also be said that students' design skills improved as a result of participating in robotics activities.

Discussion

In the study conducted by Chaudhary, Agrawal, Sureka, and Sureka (2006), similar results were obtained for robotic applications. In their research, they found that students showed improvements in teamwork and communication skills when they used the Lego Mindstorms EV3 robotics training set. Similarly, Saygılı Yıldırım (2020) reported that he achieved positive results in teamwork and social skills in a research study that included problem-based activities. In addition, Akçay (2018), in his research with prospective teachers using EV3 robotics activities, found that students enjoyed learning and actively participated in the learning processes, which increased their motivation, teamwork, and social skills. Additionally, the results of these studies show that robotic activities contribute to students' enjoyment, satisfaction, willingness to participate, and active participation. In addition, Zengin (2016) found in his research that students are willing to use robotic technologies and have positive opinions about using them.

In this context, when the literature is examined in detail, it is seen that there are a limited number of qualitative studies and researchers have made some suggestions for conducting such studies in the future (Çakır, 2019; Uşengül and Bahçeci, 2020).

Pedagogical Implications

In this context, it is recommended to conduct research on the dissemination of robotic applications and their use at different levels. In addition, it is thought that using different techniques (robotic sets, gamification, etc.) and environments (distance education, face-to-face education, etc.) for robotic applications and comparing the effects of these environments on different dependent variables (achievement, attitude, skill) will contribute to the literature.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akçay, S. (2018). *Robotik FeTeMM Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Motivasyonları Üzerine Etkileri* (Yayın No. 541728) [Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, R. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki karşılaşılan kavram yanlışlarının giderilmesinde etkinlik temelli yaklaşımın etkililiği* (Yayın No. 188600) [Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alemi, M., Taheri, A., Shariati, A., & Meghdari, A. (2020). Social Robotics, Education, and Religion in the Islamic World: An Iranian Perspective. *Science and Engineering Ethics*, 26(5), 2709-2734. doi:10.1007/s11948-020-00225-1
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670. doi:10.1016/j.robot.2015.10.008
- Baran, S. (2011). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Üçgenler ve Geometrik Cisimler Konusundaki Kavram Yanlışları*. (Yayın No.285503) [Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bursal, M. (2014). Nicel Yöntemler. S. B. Demir (Ed.), *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (s. 155-182) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cañas, J. M., Perdices, E., García-Pérez, L., & Fernández-Conde, J. (2020). A ROS-Based Open Tool for Intelligent Robotics Education. *Applied Sciences*, 10(21), 7419. doi:10.3390/app10217419
- Chaudhary, V., Agrawal, V., Sureka, P., & Sureka, A. (2016). An experience report on teaching programming and computational thinking to elementary level children using lego robotics education kit. In *2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E)* (sf. 38-41). IEEE. doi:10.1109/T4E.2016.016
- Chen, C. H., Yang, C. K., Huang, K., & Yao, K. C. (2020). Augmented reality and competition in robotics education: Effects on 21st century competencies, group collaboration and learning motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 1052-1062. doi:10.1111/jcal.12469
- Çakır, S. (2019). *4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Mikroskopik Canlılar ve Çevremiz Ünitesinde Robotik Kodlama Uygulamalarının Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayın No. 595468) [Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, R., Korkmaz, Ö., İdil, Ö., & Erdoğan, F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100812. doi:10.1016/j.tsc.2021.100812

- Deniz, C., & Çakır, M. (2017). A Novel Designed Interactive Training Platform For Industrial Robot Offline Programming and Robotics Education. *International Journal of Robotics and Automation*, 32(6), 665-672. Erişim Adresi: https://www.actapress.com/Content_Of_Journal.aspx?JournalID=234#Open_Access_Papers doi:10.2316/Journal.206.2017.6.206-5139
- Djambong, T., & Freiman, V. (2016). Task-Based Assessment of Students' Computational Thinking Skills Developed through Visual Programming or Tangible Coding Environments. *International Association for Development of the Information Society*.
- Doyuran, G. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Temel Geometri Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları*. (Yayın No. 381134) [Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Esposito, J.M. (2017) The State of Robotics Education Proposed Goals for Positively Transforming Robotics Education at Postsecondary Institutions. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 24(3), 157–164. doi: 10.1109/MRA.2016.2636375
- Foss, A., Wilcoxon, C., & Rasmus, J. (2019). The academic and behavioral implications of robotics in the classroom: An elementary case study. *Technology & Innovation*, 20(3), 321-332. doi: 10.21300/20.3.2019.321
- Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178-196.
- Gültepe, A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *International Journal Of Leadership Training*, 2(2), 50-60.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M., & Çelikoğlu, M. (2010). Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 936–944.
- Gürbüz, R., & Gülburnu, M. (2013). Effect of Teaching Geometry with Use Cabri 3D in Eighth Grade on Conceptual Learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(3), 224–241. doi:10.16949/turcomat.60325
- ISTE (International Society for Technology in Education), (2021). ISTE Standards: Educators.
- ISTE, (2019). ISTE Standards for Students.
- Kahyaoglu-Erdoğmuş, Y., & Akpınar, E. (2019). İnternet'e Yönelik Araştırma ve Sorgulama Becerileri Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 1-21. doi:10.21764/maeuefd.532690
- Kanbul, S., & Uzunboylu, H. (2017). Importance of Coding Education and Robotic Applications For Achieving 21st-Century Skills in North Cyprus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(01), 130–140. doi:10.3991/ijet.v12i01.6097
- Kaya, M. Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 54-70. doi:10.12984/egedf.588512
- Kılıç, S. (2020). *Robotik Programlama ile Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimi*. Trabzon Üniversitesi.
- Korkmaz, Ö. (2016). The Effect of Lego Mindstorms Ev3 Based Design Activities on Students' Attitudes towards Learning Computer Programming, Self-Efficacy Beliefs and Levels of Academic Achievement. *Online Submission*, 4(4), 994-1007.
- Korumaz, K. (2018). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine ve Kavramsal Anlamalarına Farklı Bütünleşik Yöntemlerin Etkileri*. (Yayın No. 527763) [Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koştur, H. İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: El-Cezeri örneği. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 61-73.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473–480.
- Maxínez, D. G., Rangel, F. J. S., Tapia, G. C., Noyola, P. B., Galván, M. A. G., & Sierra, M. G. (2012). Robotics, Education and Economy. *International Journal of Mechanical and Materials Engineering*, 6(8), 2271-2276.
- Merriam-Webster's Online Dictionary. (2021, 08 Ekim). Erişim adresi: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/robot>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Moreno-Guerrero, A.J., Alonso, S., Ramos, M., Campos-Soto, N., & Gómez, G. (2020). Augmented Reality as a Resource for Improving Learning in the Physical Education Classroom. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 17(10), 3637. doi:10.3390/ijerph17103637
- Nazik, R., & Mandal, I. (2020). Robotic simulation experience in undergraduate medical education: A perspective. *Journal of robotic surgery*, 14(5), 793-794. doi:10.1007/s11701-020-01059-6
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ..., & Kafai, Y. B. (2009). Scratch: Programming for all. *Commun. Acm*, 52(11), 60-67. doi:10.1145/1592761.1592779
- Saygılı-Yıldırım, T. (2020). *Robotik Kodlama Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Başarı, Pozitif Duygu ve Bilgi İşlemsel Düşünmeye Etkisi*. (Yayın No. 623962) [Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Kavram Yanılgıları ve Derse Katılımlarına Etkisi*. (Yayın No. 419423) [Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Silik, Y. (2016). *Eğitsel Robotik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yayın No. 449493) [Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Takacs, A., Eigner, G., Kovacs, L., Rudas, J. J., & Haidegger, T. (2016). Teacher's Kit Development, Usability, and Communities of Modular Robotic Kits for Classroom Education. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23(2), 30–39. doi:ieeexplore.ieee.org/document/7478613
- Tang, A. L., Tung, V. W. S., & Cheng, T. O. (2020). Teachers' perceptions of the potential use of educational robotics in management education. *Interactive Learning Environments*, 1-12. doi:10.1080/10494820.2020.1865406
- Topuz, A. C., Çoban, H. H., Arslan, S., & Tufanlı, S. (2019). Ekonomik ve işlevsel Bir Robotik Eğitim Setinin Geliştirilmesi: ARUbot. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 121-138. doi:10.38151/akef.611746
- Turan, S., & Aydoğdu, F. (2020). Effect of coding and robotic education on pre-school children's skills of scientific process. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4353-4363. doi:10.1007/s10639-020-10178-4
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö., & Danışman, Ş. (2015). Türkiye'de Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarıyla İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215–236. doi:10.17860/efd.26545
- Uşengül, L., & Bahçeci, F. (2020). The Effect of LEGO WeDo 2.0 Education on Academic Achievement and Attitudes and Computational Thinking Skills of Learners toward Science. *World Journal of Education*, 10(4), 83-93. doi:10.5430/wje.v10n4p83

- Uzun, A., & Uz, R. (2018). Gömülü Sistemler ve Robotik Uygulamalar dersine ilişkin öğrenen özellikleri ve görüşleri: Bir ğretim tasarımına doğru. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31(2), 533-559. doi:10.19171/uefad.505611
- Vega, J., & Canas, J. M. (2018). PiBot: An Open Low-Cost Robotic Platform with Camera for STEM Education. *Electronics*, 7(12), 430. doi:10.3390/electronics7120430
- Vega, J., & Cañas, J. M. (2019). Open vision system for low-cost robotics education. *Electronics*, 8(11), 1295. doi:10.3390/electronics8111295
- Yi, H. (2019). Robotics and kinetic design for underrepresented minority (URM) students in building education: Challenges and opportunities. *Computer Applications in Engineering Education*, 27(2), 351-370. doi:10.1002/cae.22080
- Yolcu, V. (2019). *Programlama Eğitiminde Robotik Kullanımının Akademik Başarı, Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi ve ğrenme Transferine Etkisi*. (Yayın No. 509835) [Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yünkül, E., Durak, G., ankaya, S. & Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch Yazılımının ğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 502-517. doi:10.17522/balikesirnef.373424
- Zhong, B., & Li, T. (2020). Can pair learning improve students' troubleshooting performance in robotics education?. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 220-248. doi:10.1177/0735633119829191
- Zhong, B., Zheng, J., & Zhan, Z. (2020). An exploration of combining virtual and physical robots in robotics education. *Interactive Learning Environments*, 1-13. doi:10.1080/10494820.2020.1786409



Investigation of the Relationship Between Maternal Attitudes in Children's Nutrition Process, Adaptive Eating Behaviors, Emotion Regulation and Attachment

Sümeýra Arzu Oral Paksoy^{1,a,*}, Şule Erden Özcan^{2,b}

¹Nigde Zübeyde Hanım Health Services Vocational School, Nigde Ömer Halisdemir University, Niğde, Türkiye

²Faculty of Education, Cukurova University, Adana, Türkiye

Research Article

Acknowledgment

*This study was presented as a summary at the 8th International Pre-School Education Congress.

History

Received: 04/10/2023

Accepted: 17/03/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationships between maternal attitudes in children's nutrition process, adaptive eating behaviors, emotion regulation and attachment. The research was designed in relational screening model. The sample of the study consisted of 144 children and their mothers. In data collection, Maternal Attitudes Questionnaire in Nutrition Process and Early Childhood Adaptive Eating Behaviors Questionnaire developed by Dilsiz and Dağ (2018), Emotion Regulation Questionnaire adapted to Turkish by Batum and Yağmurlu (2007), and Doll Completion Story Task (DCST) adapted to Turkish by Uluç (2005) were used. As a result of the research, children's attachment styles to the primary attachment figure showed a significant difference in favor of girls. In addition, it was found that there was a negative and significant relationship between primary attachment style and emotion regulation "negativity" sub-dimension and maternal attitudes in nutrition process, on the other hand, there was a positive and significant relationship between emotion regulation "negativity" sub-dimension and maternal attitudes in nutrition process and adaptive eating behaviors. Nutrition was an important context to be considered in the parent-child relationship and forms the basis for the child's attachment to the primary caregiver.

Keywords: Attachment, nutrition, adaptive eating behavior, emotion regulation, preschool period

Çocukların Beslenme Süreci Anne Tutumları, Uyumsal Yeme Davranışları, Duygu Düzenlemeleri ve Bağlanmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilgi

#Bu çalışma, 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 04/10/2023

Kabul: 17/03/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada, çocukların beslenme süreci anne tutumları, uyumsal yeme davranışları, duygu düzenlemeleri ve bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 144 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Dilsiz ve Dağ (2018) tarafından geliştirilen Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları Ölçeği, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygu Düzenleme Ölçeği ve Türkçeye uyarlaması Uluç (2005) tarafından yapılan Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların birincil bağlanma figürüne bağlanma biçimleri kız çocukları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra birincil bağlanma biçimi ile duygu düzenleme "olumsuzluk" alt boyutu ve beslenme süreci anne tutumları arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öte yandan duygu düzenleme "olumsuzluk" alt boyutu ile beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları arasında olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Beslenme, ebeveyn-çocuk ilişkisinde dikkate alınması gereken önemli bir bağlamdır ve çocuğun birincil bakım verenine geliştireceği bağlanmaya temel teşkil etmektedir.

Anahtar kelimeler: Bağlanma, beslenme, uyumsal yeme davranışı, duygu düzenleme, okul öncesi dönem

Giriş

Çocukluk çağı hızlı bir gelişim süreci içermektedir. Bu süreçte çocukların yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmeleri, gelişimlerini desteklemek ve sağlık risklerini azaltmak için oldukça önemlidir (Yılmaz, 2020). Beslenme sorunu, çocukların yemek yemeyi reddetmesi, seçici yemek yemesi, yetersiz veya aşırı yemek yemesi gibi davranışlar sergilemesi olarak tanımlanabilir (Chatoor ve Ganiban, 2003). Bu sorun, çocuklarda sık görülen bir davranışsal problem olup, sağlıklı gelişim gösteren çocukların %25'inde, gelişimsel gecikmeleri olan çocukların ise %80'inde görülmektedir (Chatoor ve Ganiban, 2003). Erken dönemde beslenme sorunu yaşayan çocukların %70'i okul çağına geldiklerinde de bu sorunu devam ettirmektedir (Chatoor, 2005). Ayrıca erken dönem beslenme sorunları, çocukluk ve ergenlik döneminde davranış sorunları, anksiyete bozuklukları ve yeme bozuklukları gibi birtakım psikolojik problemlerle ilişkili görülmektedir (Marchi ve Cohen, 1990; Timimi ve diğ., 1997). Dünya Sağlık Örgütü ise beslenme sorununu 21. yüzyılın en ciddi halk sağlığı sorunlarından biri olarak kabul etmektedir (World Health Organization, 2022). Bu bağlamda, beslenme sorunlarının yaygınlığı ve uzun vadeli etkileri dikkate alınmalı, nedenleri, belirtileri ve çözüm yolları araştırılmalıdır. Ayrıca beslenme ile ilişkili risk faktörlerinin önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Beslenme sorunlarının yaygınlığı ve uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, beslenmenin sadece fizyolojik bir ihtiyaç değil, aynı zamanda bebek ve bakım veren arasındaki karşılıklı ilişkiye ve etkileşime bağlı bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Doğan ve Ertem, 2005; Gökçay ve Garipoğlu, 2002; Keitel-Korndörfer ve diğ., 2015). Beslenme sırasında, bebek ve bakım veren duygusal sinyalleri, arzuları ve hazzı paylaşır, böylece kendilerini daha huzurlu hissederler ve birbirlerine uyum sağlarlar (Ammaniti ve diğ., 2004). Örneğin, bebek aktif emerken anne bebeğin ihtiyaçlarını karşılamak için onu gözlemler, beslenmeyi destekler ve konuşmaya ara verir. Bebek beslenmeye ara verdiğinde ise anne daha aktif hale gelir, bebekle konuşur, onu okşar ve ona gülümser. Böylece, beslenme sırasındaki etkileşim, bebek ve bakım veren için zevk ve mutluluk verici bir etkinlik haline gelir. Ancak bebek ve bakım veren karşılıklı olarak beklentilerine cevap bulamaz ise beslenme ilişkisi haz verici olmaktan çıkar, gergin, sürtüşmeli ve çatışmalı bir hale dönüşür (Stein ve Barnes, 2002). Bu durum hem bebek hem de bakım veren için stresli bir deneyim olur ve beslenme sorunlarının ortaya çıkmasına veya artmasına neden olabilir.

Beslenme, anne-bebek ilişkisinin gelişimi için merkezi bir bağlamdır. Beslenme sırasındaki anne hassasiyeti ve annenin bebeğini beslerken ona olan hoşnutluğu aynı zamanda güvenli bağlanmaya temel oluşturmaktadır (Demirdağ, 2017). Bununla birlikte beslenme sırasındaki yaklaşımlar (örneğin, hassas bir bakım veren ile tekrarlanan bağlanma ile ilgili deneyimler) çocukların duygu düzenleme kapasiteleri üzerinde de kalıcı etkilere

sahip olabilmektedir (Hemmi ve diğ., 2011). Duygu düzenleme yalnızca bir duygusal kontrol meselesi değil (Eisenberg ve diğ., 2014), aynı zamanda olumsuz duyguları hoş görmek, kabul etmek, sergilemek ve çevreye uyum sağlamak gibi farklı becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Grolnick ve diğ., 2006). Dolayısıyla çocukların düşmanlığa tepki olarak uygun olumsuz duyguları gösterip gösteremeyecekleri veya kendilerini rahatsız hissettiklerinde bunu birine nasıl söyleyebilecekleri, duygu düzenlemenin temel özellikleri olarak kabul edilir (Shields ve Cicchetti, 1997). Özellikle erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerisinde yaşanan aksaklıklar ve bozulmalar birçok davranış problemine zemin hazırlarken (Eisenberg ve Fabes, 1992), yetişkinlik döneminde anksiyete (Bosquet ve Egeland, 2006), depresyon (Gotlib ve Joormann, 2010) ve dışsallaştırma bozuklukları (Cole ve Deater-Deckard, 2009) dahil olmak üzere birçok psikopatolojik soruna neden olmaktadır (Halligan ve diğ., 2013). Nitekim bu denli önemli olan bu becerinin çocuğun ilk bakım vereni ile güvenli bağlanma geliştirmesi temelinde kazanılan bir beceri olduğu bilinmektedir (Bowlby, 1988). Bu nedenle, bu çalışma, çocuğun bağlanma temsillerinin beslenme süreci anne tutumları, uyumsal yeme davranışları ve duygu düzenlemeleri ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmak için bağlanma kuramı çerçevesinde incelemeyi hedeflemektedir.

Bağlanma kuramı, bakım verenin çocuğa karşı duyarlı olmasının çocuğun stresi deneyimlemek, düzenlemek ve stresle başa çıkmakla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Bowlby, 1980). Çocuk ile bağlanma figürü arasındaki duygusal bağ, düzenleyici bir sistem olarak işlev görür. Çünkü bakım veren, çocuğun keşfetmek için ayrıldığı ve sıkıntılı olduğunda güvenli bir sığınak olarak geri döndüğü güvenli bir üs görevi görür (Ainsworth, 1989; Kerns ve diğ., 2015). Çocuklar bağlanma geçmişlerine (yani, bağlanma figürlerinin sıkıntılı zamanlarda rahatlık ve koruma sağlamadaki başarı geçmişine) dayanarak, bağlanma figürlerinin gelecekteki sıkıntı ifadelerine nasıl tepki vereceğine dair beklentiler geliştirir ve bu beklentilere bağlı olarak teselli aramak için stratejiler oluşturur. Sonuç olarak, bağlanma geçmişlerinden kaynaklı farklı duygu düzenleme kalıpları ortaya çıkabilir (Bowlby, 1979; Warren ve diğ., 2010). Güvenli bağlanma, bakım verenin ulaşılabilir, hassas ve çocuğun duygusal durumuna ve ihtiyacına duyarlı olduğunda oluşur (Ainsworth ve diğ., 1978). Güvenli bağlanan çocuklar, gerektiğinde destek ve koruma alacaklarına dair beklentiler oluşturdukları için, bakım veren kişiyi çevreyi keşfedebilecekleri güvenli bir üs olarak kullanabilirler (Bretherton, 1992; Roque ve diğ., 2013). Başka bir deyişle, güvenli bağlanan çocuklar, potansiyel tehditler ortaya çıktığında bakım verenin erişilebilir ve destekleyici olacağını, duygusal rahatlık sağlayacağını ve kendilerini sıkıntıdan kurtaracağını farkındadırlar (Faber ve diğ., 2018). Bu nedenle, güvenli bağlanan çocuklar genellikle duyguların bağlanma figürüne açık, doğrudan ve aktif olarak ifade edilmesini

içeren uyarlanabilir duygu düzenleme stratejilerini kullanırlar (Roque ve diğ., 2013). Ancak bakım verenler, çocuğun sıkıntı sinyallerine ve ipuçlarına uygun şekilde karşılık vermediklerinde ve yanıtları reddedici veya tutarsız olduğunda, çocukta diğer duygu düzenleme stratejileri gelişir (Mikulincer ve ark., 2009). Örneğin, çocuğun belirgin sıkıntı sinyallerine tepki verme olasılığı düşük olan bir bakım verenin varlığı, çocukta devre dışı bırakma stratejisinin gelişmesine yol açar. Bu durumda çocuk, olumsuz duygularını ifade ettiğinde ortaya çıkabilecek beklenen acı verici sonuçlardan kaçınmak amacıyla sıkıntılarını en aza indirmeyi veya gizlemeyi öğrenir (Cassidy, 1994). Tutarsız bir bakım verenin olması durumunda ise, hiper aktive edici bir strateji gelişir. Bunun sonucunda çocuk, bakım verenin ilgisini çekmek ve onun desteğini alabilmek için sıkıntılarını abartmayı öğrenir (Cassidy, 1994; Main ve diğ., 1985). Dolayısıyla bakım verenden yeterli ilgi ve desteği göremeyen, güvensiz bağlanan çocukların sıkıntılarını etkili bir şekilde sona erdirmek yerine artıran veya bastıran uyumsuz duygu düzenleme stratejileri kullanılmaktadır (Faber ve diğ., 2018). Bu stratejiler, çocuğun benlik ve başkaları hakkında olumsuz inanç ve beklentiler oluşturmaya yol açar (Ainsworth ve diğ., 1978). Bu inanç ve beklentiler, içsel çalışma modelleri olarak adlandırılır ve erken bağlanma deneyimlerinin yetişkinliğe kadar devam eden bilişsel şemaları olarak ifade edilir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bu nedenle, güvensiz bağlanan çocuklar ve yetişkinler, stresle baş edebilmek ve duygularını düzenleyebilmek için başka yollar ararlar. Bunlardan biri de yemek yemektir.

Yemek yemek, geçici olarak verdiği rahatlama hissi nedeniyle rahatsız edici duygulardan uzaklaşmak için kullanılabilir. Beynin ödül merkezini uyararak dopamin salgılanmasını sağlar ve haz alınımını artırır. Böylece özellikle yüksek enerjili yiyecekler, stres tepkisiyle ilgili beyin alanlarını sakinleştirir (Pecoraro ve diğ., 2004). Örneğin, önemli kişilerle tatmin edici etkileşimler yaşamak gibi, yemek yemek de stresi azaltabilir (Diener ve diğ., 2016). Ancak, yemek yemek, fizyolojik stresi ve olumsuz duyguları düzenlemenin koşullu bir yolu olarak işlev görür ve rahatsızlığı sadece geçici olarak giderir (Anderson ve diğ., 2012; Faber ve diğ., 2018). Alan yazın incelendiğinde beslenme bozukluğunu bir ilişki bozukluğu olarak değerlendiren çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların bazıları beslenme bozukluğunun bir kaynağı olarak sorunlu anne-çocuk etkileşimine işaret etmektedir (Ammaniti ve diğ., 2004; Atzaba-Poria ve diğ., 2010; Aviram ve diğ., 2015; Feldman ve diğ., 2004; Tan ve diğ., 2012). Beslenme bozukluğu olan ve olmayan çocuk gruplarının karşılaştırıldığı çalışmalarda, beslenme bozukluğu olan çocuklarda anne müdahalesinin (Stein ve diğ., 1994), olumsuz etki ve kontrol mücadelesinin daha fazla olduğu (Sanders ve diğ., 1993) ve bu çocukların ev ortamlarındaki desteklerin daha az olduğu vurgulanmaktadır (Drotar ve diğ., 1990). Bir başka çalışmada ise beslenme bozukluğu olan çocukların annelerinin çocukla olan etkileşimleri sırasında, onların fiziksel varlığına daha az dikkat ettikleri ve yakınlık arama

sinyallerini daha fazla gözden kaçırdıkları belirlenmiştir (Berkowitz ve Senter, 1987). Kısacası bu durum, bu çocukların anneleri ile olan ilişkilerinde güvenli bağlanmayı destekleyen anne duyarlılığı, yanıt verme ve olumlu duygusallık gibi bileşenlerden mahrum kaldıklarını göstermektedir (Drotar ve diğ., 1990). Bunlara ek olarak bu çocukların stres ve olumsuz duygularla baş etmede daha fazla zorlandıkları ve sosyal izolasyon yaşadıkları da belirtilmektedir (Polan ve diğ., 1991). Ayrıca anne ilgisinden yoksun kalan ve yakın temas kuramayan çocukların sağlıklı büyüyemediği uzun süredir bilinen bir gerçektir (Pollit ve diğ., 1975). Üstelik, yakınlık arama, bağlanma sisteminin merkezi bir bileşendir (Bowlby, 1980) ve anne-çocuk temasındaki azalma, ikili ilişkideki zorlukları öngörmektedir. Bu bağlamda bebeklik döneminden itibaren annenin duyarlı yaklaşımı ve ilgisi hem güvenli bağlanmanın oluşumunda hem de beslenme sorunlarının yaşanmamasında kilit bir rol oynayacaktır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında bebeklik döneminden itibaren anneleriyle yakın ilişkiler kuramayan çocukların güvensiz bir bağlanma geliştirebilecekleri, duygularını düzenlemede sıkıntılar yaşayabilecekleri aynı zamanda beslenme sürecinde anne tutumlarının daha sorunlu olacağı ve uyumsal yeme davranışları ile ilgili problemlerin de artacağı öngörülmektedir. Bebeklik döneminden itibaren bireyin neredeyse tüm yaşamını etkileyebilecek olan bu bağlantıların erken çocukluk döneminde oldukça az çalışıldığı fark edilmiştir. Bu bakımdan yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmada çocuklarının beslenme süreci anne tutumları, uyumsal yeme davranışları, duygu düzenlemeleri ve bağlanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Çocukların birincil bağlanma figürüne bağlanma biçimleri, duygu düzenlemeleri, beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çocukların birincil bağlanma figürüne bağlanma biçimleri, duygu düzenlemeleri, beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyen ve değişkenlerin hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir sağlayan araştırma türleridir (Büyükoztürk ve diğ., 2016). Bu araştırmada çocukların beslenme süreci anne tutumları, uyumsal yeme davranışları, duygu düzenlemeleri ve bağlanmaları arasındaki ilişki incelendiğinden tarama modeli esas alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Niğde ilinde bulunan resmi anaokulları ve anasınıflarına devam eden 144 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi ekonomiktir ve araştırmacıya yakın ve erişilebilmesi kolay olan çevreden örnekleme ulaşma imkânı sağlar (Balci, 2001). Çalışmanın verileri 18 Mart 2020 tarihinde toplanmaya başlanmıştır. Veriler pandemi dönemi içerisinde toplandığından ve her bir çocuğa bireysel olarak ölçek uygulama çalışması yapıldığından uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Çizelge 1’de sunulmuştur. Çizelge 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların %52,1’inin

kız, %47,9’unun erkek olduğu ve bu çocukların %47,9’unun 5 yaş, %52,1’inin 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların anne yaş ortalamaları 32,86 iken baba yaş ortalamaları 36,67’dir. Çalışmaya katılan anne ve babaların eğitim düzeyine bakıldığında annelerin %1,4’ünün okuryazar olmadığı, %29,9’unun yüksekokul/üniversite mezunu olduğu, babaların %0,7 okuryazar olmadığı, %31,3’ünün ise yüksekokul/üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin %73,6’sı ev hanımıdır. Babaların %91,7’si bir işte çalışmaktadır. Katılımcıların %86,1’i çekirdek aile iken, %3,5’i parçalanmış ailedir. Annelerin %79,2’si çocukların beslenme sürecinden kendilerinin sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Değişkenler	Düzy	n	%	\bar{X}	S
Çocuğun cinsiyeti	Kız	75	52,1		
	Erkek	69	47,9		
Çocuğun yaşı	5 yaş	69	47,9		
	6 yaş	75	52,1		
Anne yaş	Min	23		32,86	5,52
	Max	46			
Baba yaş	Min	24		36,67	5,75
	Max	56			
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	2	1,4		
	İlkokul	22	15,3		
	Ortaokul	36	25,0		
	Lise	40	27,8		
	Yüksekokul/Üniversite	43	29,9		
	Lisans üstü	1	0,7		
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	1	0,7		
	İlkokul	28	19,4		
	Ortaokul	34	23,6		
	Lise	30	20,8		
	Yüksekokul/Üniversite	45	31,3		
	Lisans üstü	6	4,2		
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	38	26,4		
	Çalışmıyor	106	73,6		
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	132	91,7		
	Çalışmıyor	12	8,3		
Aile tipi	Çekirdek aile	124	86,1		
	Geniş aile	15	10,4		
	Parçalanmış aile	5	3,5		
Beslenmeden sorumlu olan kişi	Anne	114	79,2		
	Anne ve Baba	30	20,8		

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama sürecinde beş farklı araç kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından “Kişisel bilgi formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan formda çocuk ve ebeveynine yönelik çocuğun yaşı, cinsiyeti,

anne-babanın yaşı, eğitim düzeyi ve çalışma durumu, aile tipi ve beslenmeden sorumlu olan kişi gibi tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.

Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği (BSATÖ)

09-72 ay arasında çocuğa sahip olan annelerin çocukların beslenme sürecine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla Dilsiz ve Dağ (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde 27

maddeden (örneğin; “Öğün sırasında veya sonunda kendimi yorgun hissedirim.”) ve “Öğün Sırasındaki Negatif Duygu Durumu”, “Yetersiz/Dengesiz Beslenmeye İlişkin Tutumlar”, “Negatif Besleme Stratejileri”, “Zorla Besleme” ve “Diğerlerinin Görüşüne Tepki” olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135’tir. Ulaşılan puanların ölçek toplam puanı ve her bir faktör puanı açısından artması, beslenme sürecindeki anne tutumları sorunlarının arttığına işaret etmektedir. Ölçek toplam puanına ait Cronbach Alpha değeri .91’dir. Bu çalışmada ölçek toplam puanı kullanılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .91 olarak bulunmuştur.

Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları Ölçeği (EÇDUYDÖ)

Erken çocukluk döneminde (37-72 ay) yer alan çocukların yeme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla Dilsiz ve Dağ (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli likert tipinde 20 maddeden (örneğin; “Öğün sırasında konuşarak veya başka şeylerle oyalanarak yemek yemeyi geciktirir.”) ve “İsteksizlik”, “Duyusal Nedenlerle İlişkili Yeme Reddi”, “Agresyon” ve “Ana Öğün Düzenine Tepki” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan 100’dür. Ulaşılan puanların ölçek toplam puanı ve her bir faktör puanı açısından artması, çocukların yeme davranışları ile ilgili sorunların arttığına bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ölçek toplam puanına ait Cronbach Alpha değeri .89 ve test-tekrar test güvenilirlik kat sayısı .96’dır. Bu çalışmada ölçek toplam puanı kullanılmış ve cronbach alpha iç tutarlılık değeri .88 olarak bulunmuştur.

Duygu Düzenleme Ölçeği

3-6 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, 3-6 yaş grubu çocuklarda, duyguların düzenlenip ifade edilme şeklini ve duygusal tepkiselliği değerlendirmektedir. Ölçek, dördümlü likert tipinde 24 maddeden (örneğin; “Duygu hali çok değişkendir”) ve “Duygu Düzenleme” ve “Olumsuzluk” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları “Duygu Düzenleme” alt boyutu için 0.72, “Olumsuzluk” boyutu için 0.71 olarak belirlenmiştir. Ölçek 4’lü likert tipte olup öğretmen formu ya da ebeveyn formu olarak iki şekilde doldurulabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı öğretmen formu için .84, ebeveyn formu için .75 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveyn formu aracılığı ile değerlendirilmiştir.

Mevcut çalışmada ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Öncelikle, ölçeğe faktör analizi uygulanıp uygulanamayacağını anlayabilmek amacı ile KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu doğrultuda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Bu çalışma sonucunda, Barlett küresellik testi ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve KMO testi sonucu da .68

bulunmuştur, böylelikle ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan faktör analizi neticesinde, faktör ortak varyansının .38 ila .76 arasında olduğu belirlenmiştir. Büyüköztürk (2018) maddelerin faktör ortak varyanslarının 1’e yakın ya da .66’nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olabileceğini ancak bunu uygulamada karşılamanın çoğunlukla zor olduğunu belirtmektedir. Faktör analizine ilişkin faktör 1 yük değeri ve yamaç eğrisi grafiği incelendiğinde, ölçeğin bu çalışmada tek faktörlü yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör boyutu %63.71 olarak bulunmuştur. Herhangi bir faktör yapısında yer almayan ya da birden çok faktör yapısında yer alan maddeler (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23) ölçekten çıkarılmıştır. Bu çıkarma sonrasında ölçeğin “olumsuzluk” boyutuna ilişkin maddelerin kaldığı ve analizin “olumsuzluk” alt boyutuna göre yapılması sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin “Olumsuzluk” alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve .69 olarak bulunmuştur.

Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi

Bretherton Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen öykü aktarımı tekniğini temel alan ve okul öncesi çocukların Güvenli Yer Senaryolarını ölçmek amacıyla Granot ve Mayseless (2001) tarafından geliştirilen Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi (Doll Story Completion Task), Uluç (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Test, anne, baba, çocuk ve büyükanenin yer aldığı yarı yapılandırılmış bağlanma ile ilgili altı öyküden oluşmaktadır. Testte yer alan ilk öykü, ısındırıcı bir öyküdür ve puanlanmamaktadır. Çocukların bağlanma türleri sonraki beş öyküde belirlenmektedir. Bağlanma türünü belirlemeye yönelik olan ilk üç öykü çatışma ve gerilim üzerine kurgulanmıştır, dördüncü öykü ayrılık ve beşinci öykü ise yeniden bir araya gelme temasını içermektedir (Uluç, 2005). Testte, her bir öykü çocuklara anlatıldıktan sonra onların verdikleri cevaplara göre, 0-1 olarak kodlanmaktadır. Beş öyküden toplamda üç ve üzeri puan alma güvenli bağlanmayı belirtmektedir. Öykülerin, kodlayıcılar arası güvenilirliğinin genel bağlanma sınıflaması Kappa = .825 ($n=45$, $p < .05$) olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik birincil bağlanma figürü için Kappa = .814 ($\kappa=.81$) bulunmuştur. Test güvenilirliği Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı yardımı ile incelenmiştir. Test maddelerine verilen yanıtların evet/hayır ya da doğru/yanlış gibi iki değerli olması durumunda KR-20 kullanılır (Büyüköztürk, 2018). Bağlanma stilleri öykü tamamlama testinde güvenli bağlanma için 1, güvensiz bağlanma için 0 puan verilmektedir. Bu doğrultuda kullanılan testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla KR-20 kullanılmış, birincil bağlanma figürü için .64 bulunmuştur.

Etik Kurul İzni

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin etik kurulundan 04/03/2020 tarihli 86837521-050.99-E.12777 sayılı kararı ile araştırma onayı alınmış ve tüm ebeveynler bilgilendirilmiş onam imzalamıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin elde edilen verilerin frekans, yüzde ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normallik varsayımları için basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmış ve verilere ilişkin çarpıklık-basıklık değerlerinin [-2, +2] aralığında olması verilerin normal olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda parametrik yöntemlerden yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Kay-Kare Testi, Bağımsız Gruplar T-Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Köklü ve arkadaşlarına göre (2006), korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70- 1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Birincil bağlanma biçiminin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kay-Kare Testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 2’de gösterilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği “Olumsuzluk” alt boyutu, Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları Ölçeği puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 3’te gösterilmiştir. Son olarak birincil bağlanma biçimi, duygu düzenlemesi “olumsuzluk” alt boyutu, beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 2. Birincil bağlanma biçiminin cinsiyete göre Kay-Kare Testi sonuçları

Bağlanma Biçimi		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Güvenli	N	54	31	85
	%	72,0	44,9	59,0
Güvensiz	N	21	38	59
	%	28,0	55,1	41,0
Toplam	N	75	69	144
	%	100	100	100

$\chi^2=10.89$ $sd=1$ $p=.001$

Çizelge 3. Duygu Düzenleme Ölçeği “Olumsuzluk” alt boyutu, Beslenme Süreci Anne Tutumları Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları Ölçeği puanlarının cinsiyete göre T-Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Duygu Düzenleme Ölçeği	Kız	75	28.96	5.05	142		
“Olumsuzluk” Alt Boyutu	Erkek	69	30.62	6.65	142	1.69	.09
Beslenme Süreci Anne Tutumları (BSATÖ)	Kız	75	63.23	16.14	142		
	Erkek	69	63.83	18.87	142	.10	.83
Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları (EÇDUYDÖ)	Kız	75	37.65	11.00	142		
	Erkek	69	37.45	12.02	142	.20	.91

$p \leq .05$

Çizelge 4. Birincil bağlanma biçimi, duygu düzenlemesi “olumsuzluk” alt boyutu, beslenme süreci anne tutumları ve uyumsuz yeme davranışları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Birincil Bağlanma Biçimi	-	-.195*	-.179*	-.080
2. Duygu Düzenleme Ölçeği “Olumsuzluk” Alt Boyutu	-	-	.327**	.241**
3. Beslenme Süreci Anne Tutumları (BSATÖ)	-	-	-	.709**
4. Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları (EÇDUYDÖ)	-	-	-	-

** p≤ .01, *p≤ .05

Çizelge 2 incelendiğinde, kız çocuklarının %72’sinin güvenli, %28’inin güvensiz bağlandığı görülür iken, erkek çocukların %44,9’unun güvenli, %55,1’inin güvensiz bağlandığı görülmektedir. Cinsiyete ilişkin görülen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $\chi^2(sd=1, n=144)=10.89, p<.01$. Bir başka ifade ile cinsiyet ile birincil bağlanma figürüne bağlanma biçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çizelge 3 incelendiğinde, Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği “Olumsuzluk” alt boyutu ($t=1.69, p>.05$), Beslenme Süreci Anne Tutumları ($t=.10, p>.05$), ve Erken Çocukluk Dönemi Uyumsal Yeme Davranışları ($t=.20, p>.05$), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Son olarak Çizelge 4 incelendiğinde ise, birincil bağlanma biçimi ile duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu arasında ($r=-.195; p<0.05$) ve birincil bağlanma biçimi ile beslenme süreci anne tutumları arasında ($r=-.179; p<0.05$) düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu ile beslenme süreci anne tutumları arasında ($r=.327; p<0.01$) orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varken erken çocukluk dönemi uyumsal yeme davranışları arasında ($r=.241; p<0.01$) ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Beslenme süreci anne tutumları ile erken çocukluk dönemi uyumsal yeme davranışları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.709; p<0.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 5-6 yaş grubu çocukların beslenme süreci anne tutumları, uyumsal yeme davranışları, duygu düzenlemeleri ve bağlanmaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilk çalışmadır. Bu çalışmada çocukların birincil bağlanma figürlerine bağlanma biçimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiş ve kız çocuklarının erkek çocuklara göre güvenli bağlanma gerçekleştirme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara benzer şekilde Ural ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada, erkek çocuklarının (60-72 aylık) kız çocuklarına göre annelerine güvensiz bağlanma oranlarının daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Szweczyk-Sokolowski ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin kızlara göre güvenli bağlanma puanları daha düşük bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, yapılan diğer çalışmaların sonuçlarının da araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Howes ve Smith, 1995; Pierrehumbert ve diğ., 2009; Turner, 1991). Kız ve erkek çocukların cinsiyete dayalı farklı davranış biçimlerine sahip olmaları kızların bakım vereni ile daha güvenli ilişki kurma ihtimalini artırabilir (Howes ve Smith, 1995). Mevcut çalışmada, çalışma grubunun bakım verenlerinin %79,2’sini anneler oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, aile içinde çocukların bakımıyla ilgilenen yetişkin genellikle annelerdir. Kız çocukları için anneler aynı zamanda bir özdeşim figürüdür (Mangır ve Baran, 1990). Bu bağlamda kız çocukların erkek çocuklara kıyasla anneleri ile etkileşim beklentileri daha yüksek olabilmektedir. Bu beklenti annelerin kız çocukları ile daha fazla etkileşime girmiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum da kız çocukların daha kolay güvenli bağlanma geliştirmelerine imkân tanımış olabilir.

Mevcut araştırma ile birincil bağlanma biçimi ile duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu ve beslenme süreci anne tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öte yandan duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu ile beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak beslenme süreci anne tutumları ile uyumsal yeme davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bu bulgusu alan yazına dayanarak tartışılmıştır.

Şahin ve Arı (2015) yaptıkları çalışmada, güvenli bağlanma biçimi geliştiren çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanma biçimine sahip çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bir başka çalışmada, annelerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme beceri puanları daha yüksek bulunurken, değişkenlik ve olumsuzluk alt boyutu puan ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Ural ve diğ., 2015). Alan yazında yer alan çalışmaların mevcut çalışmadan elde edilen bulgularla örtüştüğü, ebeveynlerine güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla duygu

düzenleme puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ackerman ve Dozier, 2005; Brumariu, 2015; Karabacak ve Demir, 2017; Kullik ve Peterman, 2013; Roque ve diğ., 2013; Tulpar ve diğ., 2020). Mevcut çalışmada elde edilen sonuç yukarıda belirtilen çalışmalarda olduğu gibi, birincil bağlanma figürüne güvenli bağlanma artıça duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu regülasyon problemlerinin azaldığı yönündedir. Alan yazında çocukların bağlanma ve duygu düzenlemesinin araştırıldığı çok sayıda çalışma olmasına rağmen, bu değişkenleri beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları ile birlikte ele alan ve ilişkilerini irdeleyen bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma, çocuğun yeme davranışında önemli olduğu düşünülen bağlanma biçiminin, duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutunun ve beslenme sürecindeki anne tutumlarının incelenmesi nedeniyle alan yazına katkı sağlayacaktır.

Çalışmamızın, birincil bakım verenle çocuk arasında kurulan güvenli bağlanma artıça annelerin besleme sürecindeki sorunlu tutumlarının azaldığı dolayısıyla çocuğun uyumsal yeme davranışındaki sorunların da azaldığı yönündeki bulgusu, annenin çocuğu besleme sürecindeki yaklaşımlarının anne-çocuk ilişkisi üzerinden çocuğun bağlanmasını ve yeme davranışlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim erken çocukluk döneminde çocuğun bakım veren ile beslenme üzerinden kurduğu ilişki ve oluşturduğu bilinçdışı süreçler, yeme davranışı üzerinde etkili modeller olarak sayılmaktadır (Marcelli ve Braconnier, 1992). Örneğin güvene dayalı olmayan aşırı koruyucu veya ihmal edici anne-çocuk ilişkileri yeme sorunlarına kaynaklık etmektedir (Broberg ve diğ., 2001; Turner ve diğ., 2004). Özellikle yurt dışında gerçekleştirilen birçok çalışma güvensiz bağlanma ve yeme problemleri ilişkisine dikkat çekmiş (Anderson ve diğ., 2012; Anderson ve Whitaker, 2011; Han ve Kahn, 2017; Keitel-Korndörfer ve diğ., 2015; Troisi ve diğ., 2005; Ward ve diğ., 2000) ve güvensiz bağlanma neticesinde ortaya çıkan duygu düzenleme başarısızlığının uyumsuz yeme davranışının temel bir mekanizması olduğu vurgulanmıştır (Goossens ve diğ., 2012). Ward ve arkadaşları (2000) da geçmiş ilişkilerde yaşanan ihmal ya da sevgi eksikliğinin ileriki dönemde yeme bozukluğuna yol açabileceğini ifade eden Bruch'a (1974) dikkat çekmiştir. Bruch'un iddialarının çoğu ihmal türüyle yeme ilişkisini araştırmak için literatürde yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Araştırmalar, güvenli bağlanmaya sahip olmanın bireyleri, duygu düzenleme ve olumlu kişilerarası etkileşimler gibi sağlıklı süreçlere yönlendireceğini kanıtlamaktadır (Finzi-Dottan ve diğ., 2000; Sümer ve Güngör, 1999). Ancak kaygılı bağlanan bireyler, kendilerini tehdit altında hissetme ve çevresi hakkında endişe duyma, aşırı yakınlık arama ve başkalarının desteğini almak için semptomları abartma gibi birtakım özellikler sergilemektedir (Dinsmore, 2017). Illing ve arkadaşları (2010), yeme bozukluğu ile güvensiz bağlanmayı birbiri ile ilişkilendirmiş ve yüksek düzeyde bağlanma kaygısı olan bireylerin başkalarını desteklemede, kendilerini düzenlemede zorluk çektiğini

ve bunun sonucunda sağlıksız kişilerarası davranışlar, depresif belirtiler ve yeme bozukluğu semptomlarının ortaya çıktığını belirtmiştir. Benzer şekilde Han ve Kahn (2017) yaptıkları çalışmalarında, bağlanma kaygısının duygusal tepkisellik ile ilişkili olduğunu bunun da aşırı yemeğe neden olduğunu vurgulamışlardır. Ergenler üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise güvensiz saplantılı ve korkulu bağlanma geliştirmiş ve sağlıksız diyet davranışları olan ergenlerin daha fazla bozulmuş yeme örüntülerine sahip (kilo, yeme endişesi, beden imajı ve duygusal, tıknırcasına ya da kısıtlayıcı yeme) olduğu görülmüştür (Erdoğan ve İşiten, 2021). Yapılan çalışmalar neticesinde, güvenli bağlanmayı engelleyen olumsuz ebeveynlik geçmişinin çocuğun duygularını düzenlemede güçlük yaratacağı, bu yaşanan güçlüklerin ise erken dönemki olumsuz yaşantıları yeme sorunlarına taşıyan bir bağ olacağı söylenilebilir. Öte yandan ebeveynlik tutumları ve yetkinliklerinin de çocukların beslenme ve yeme davranışlarında etkili olduğunu belirten çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Ülkemizde yapılan çalışmalarda çocuklarda problem olarak görülen beslenme ve yeme davranışlarının ebeveyn tutumları ve anne-babalık yetkinlikleri ile negatif yönde ilişkili olduğu (Şahin ve diğ., 2019), annelerin beslenme süreci olumsuz tutumları ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Yılmaz, 2020). Sapmaz-Yurtsever ve Tekinsav-Sütcü (2017) yeme bozukluğu olan ve olmayan iki grup üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yeme bozukluğu açısından riskli olan grubun diğer gruba göre anne-babalarının ebeveynliğine ilişkin olumsuz algılarının daha yüksek olduğu, bu riskli grubun erken dönem uyumsuz şemalara sahip oldukları ve duygu düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca çocukluk çağında anne ile olan olumsuz ebeveynlik deneyiminin erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenlemede yaşanan güçlükler aracılığı ile yeme örüntüsündeki bozukluklara kapı araladığı belirtilmiştir. Ayrıca çocuğun beslenme düzeninin gelişimi (ilk üç yıl) sırasında çocuğun (özellikle kaygı/depresyon, somatik yakınmalar ve saldırgan davranışlar), annenin (işlevsel olmayan yeme tutumları, kaygı, depresyon, düşmanlık) ve aralarındaki ilişkinin bireysel özelliklerinin, erken beslenme bozukluklarının değerlendirilmesinde son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ammaniti ve diğ., 2004).

Araştırmamızda birincil bağlanma biçimi ile duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu ve beslenme süreci anne tutumları arasında bulunan negatif yönlü ilişki ve duygu düzenleme “olumsuzluk” alt boyutu ile beslenme süreci anne tutumları ve uyumsal yeme davranışları arasında bulunan pozitif yönlü ilişki literatürdeki görüşü destekler niteliktedir. Tüm bu alan yazın ve mevcut çalışma bulgularından yola çıkarak, beslenmenin sadece çocuğun fiziksel bir ihtiyacı olarak değerlendirilemeyeceği, aynı zamanda bebeklik döneminden itibaren ebeveyn-çocuk ilişkisine dayanan ve çocuğun duygusal anlamda birçok ihtiyacının karşılandığı güven temelli ilişkiler ağı olarak değerlendirilmesinin daha doğru olacağı ifade edilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, birincil bağlanma figürüne geliştirilecek olan güvenli bağlanmada bağlanma figürünün besleme davranışlarının etkili olduğu, bunun yanı sıra çocuğun duygu düzenleme becerisi ve uyumsal yeme davranışlarını da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın bağlanma ve beslenme davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen küçük ama büyüyen literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bulgular başka çalışmalarda da doğrulanırsa, çocukların bağlanma güvenliğini artırmak amacıyla ebeveynlerle iş birliği yaparak, annelerin beslenme süreci yaklaşımlarını geliştirmeye ve yeme sorunlarını önlemeye yönelik stratejiler oluşturmak mümkün olabilir.

Beslenme, ebeveyn-çocuk ilişkisinde dikkate alınması gereken önemli bir bağlamdır ve çocuğun birincil bakım verenine geliştireceği bağlanmaya temel teşkil etmektedir. Bağlanma da çocukların duygusal gelişiminde oldukça önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kochanska, 2001). Ayrıca yapılan çalışmalar, çocukların bağlanma güvenliğini artırmanın mümkün olduğunu göstermektedir (Bakermans-Kranenburg ve diğ., 2003; Niccols, 2008). Dolayısıyla bağlanma güvenliğini artırmaya yönelik müdahaleler, yeme problemlerini önlemeyi, sağlıklı ve duyarlı besleme uygulamalarını teşvik edebilir. Bu müdahaleler, pediatri, beslenme, halk sağlığı ve çocuk gelişimi alanlarındaki çabaları uyumlu hale getirerek ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri yeniden canlandırabilir.

Mevcut araştırmada 144 çocuk ve ebeveyni ile çalışılmış ve bu çocukların %41'inin birincil bağlanma figürüne güvensiz bağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmaların daha büyük gruplarla planlanması sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır.

Bu çalışmada, annelerin beslenme sürecindeki tutumları ile çocukların uyumsal yeme davranışları, duygu düzenlemeleri ve bağlanmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kişilik özellikleri, kültürel ve sosyoekonomik arka planı, aile yapısı, ebeveyn tutum ve davranışları, çevresel etkiler ve diğer değişkenlere göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle, bu ilişkiyi farklı bağlamlarda, farklı örneklem gruplarında ve farklı yöntem ve ölçme araçlarıyla araştırmak, bu ilişkinin daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır.

Extended Abstract

Introduction

Nutrition is a central context for the development of the mother-infant relationship. The mother's sensitivity during feeding and the mother's satisfaction while feeding her baby also form the basis for secure attachment (Demirdağ, 2017). However, approaches during feeding (for example, experiences with repetitive attachment with a sensitive caregiver) may also have lasting effects on children's emotional regulation capacities (Hemmi et al., 2011).

Therefore, this study aimed to examine the child's attachment representations within the framework of attachment theory to investigate how the feeding process was related to maternal attitudes, adaptive eating behaviors and emotional regulation.

The aim of the study was to examine the relationship between maternal attitudes in children's nutrition process, adaptive eating behaviors, emotion regulation and attachment. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- Did children's attachment to primary attachment figures, emotion regulation, maternal attitudes in nutrition process, and adaptive eating behaviors differ significantly by gender?
- Was there a significant relationship between children's primary attachment figure attachment styles, emotion regulation, maternal attitudes in nutrition process and adaptive eating behaviors?

Method

The research was designed in relational screening model. The sample of the study consisted of 144 children and their mothers. Since the data were collected during the pandemic period and the questionnaire was applied individually to each child, the appropriate sampling method was preferred. Research approval was obtained from the ethics committee of Nigde Ömer Halisdemir University and all parents signed the informed consent form. 52.1% of the children participating in the study were girls and 47.9% were boys. 47.9% of the children were 5 years old and 52.1% were 6 years old. 59% of the children participating in the study had secure attachment to the primary attachment figure, and 41% had insecure attachment. The Mothers' Attitudes Towards the Feeding Process Scale (MATFPS) was used to evaluate mothers' attitudes towards their children's feeding process, and the Early Childhood Adaptive Eating Behaviors Scale (ECAEBS) was used to evaluate children's eating behaviors. Cronbach's Alpha value of MATFPS was found to be 0.91, while the reliability coefficient of ECAEBS was found to be 0.88. The Emotion Regulation Scale was used to evaluate the emotion regulation skills of children aged 3-6 years. In order to determine the validity of the Emotion Regulation Scale, it was decided to perform factor analysis. After the analysis, it was concluded that the "negativity" dimension of the scale was used and the analysis was carried out accordingly. The Cronbach Alpha coefficient was calculated for the findings regarding the reliability of the questionnaire and it was found to be .69. Doll Story Completion Test was used to determine children's attachment styles. KR-20 was used to determine the reliability of the scale used and the reliability was found to be .64 for the primary attachment figure. The inter-coder reliability was found to be Kappa = .814 ($\kappa=.81$) for the primary attachment figure.

Frequency, percentage and average values of the data obtained regarding the demographic characteristics of the participants participating in the study were calculated. Kurtosis and skewness values were taken into

account for the normality assumptions of the obtained data. The fact that the skewness- kurtosis values of the data were in the range of [-2, +2] was accepted as an indicator of the normality of the data (Büyüköztürk, 2018). In this direction, parametric methods were used. Chi-Square Test, Independent Groups T-Test and Pearson Correlation Coefficient analysis were used to evaluate the data.

Discussion, Conclusion and Suggestion

In the study, children's attachment styles to primary attachment figures showed a significant difference in terms of gender, and girls' level of secure attachment was found to be higher than boys. When the child-rearing approaches of Turkish families are considered and evaluated in the traditional context, the change in their approaches, attitudes and attribution styles towards girls and boys regarding gender roles suggests that these children may have developed different attachment styles. There are articles supporting the findings of the study in the literature (Pierrehumbert et al., 2009; Ural et al., 2015). Another finding of the current study was that there was a negative significant relationship between primary attachment style and emotion regulation "negativity" sub-dimension and maternal attitudes in nutrition process. On the other hand, this research revealed that there was a positive and significant relationship between emotion regulation "negativeness" sub-dimension and maternal attitudes in nutrition process and adaptive eating behaviors. In addition, a positive and significant relationship was determined between maternal attitudes in nutrition and adaptive eating behaviors. It was seen that the studies in the literature were in line with the findings obtained from this study, and that children who develop a secure attachment to their parents had higher emotional regulation score averages compared to others (Karabacak & Demir, 2017; Tulpar et al., 2020). One of the findings of the study was that as the secure attachment between the primary caregiver and the child increased, the problematic attitudes of the mothers in nutrition decreased, and thus the problems in the adaptive eating behavior of the child decreased. This finding suggested that the mother's approaches in nutrition process of the child may have affected the child's attachment and eating behaviors through the mother-child relationship. Especially many studies conducted abroad have drawn attention to the relationship between insecure attachment and eating problems (Han and Kahn, 2017; Keitel-Korndörfer et al., 2015). It has also been emphasized that failure of emotion regulation resulting from insecure attachment is a basic mechanism of maladaptive eating behavior (Goossens et al., 2012).

Nutrition is an important context to be considered in the parent-child relationship and forms the basis for the child's attachment to the primary caregiver. If these findings are confirmed in other studies, it may be possible to develop strategies to prevent eating problems to increase children's attachment security. In the the study, 144 children were studied and 41% of these children were

found to be insecurely attached to their parents. Planning future studies with larger study groups will increase the generalizability of the results.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology, 26*(5), 507–520. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.06.003>
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Ammaniti, M., Ambrozzi, A. M., Lucarelli, L., Cimino, S., & D'Olimpio, F. (2004). Malnutrition and dysfunctiona mother-child feeding interactions: Clinical assessment and research imlications. *Journal of the American College of Nutrition, 23*(3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/07315724.2004.10719369>
- Anderson, S. E., Gooze, R. A., Lemeshow, S., & Whitaker, R. C. (2012). Quality of early maternal-child relationship and risk of adolescent obesity. *Pediatrics, 129*, 132–140. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0972>
- Anderson, S. E., & Whitaker, R. C. (2011). Attachment security and obesity in us preschool-aged children. *Arch Pediatr Adolesc Med., 165*(3), 235–242. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.292>
- Arcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atzaba-Poria, N., Meiri, G., Millikovsky, M., Barkai, A., Dunaevsky-Idan, M., & Yerushalmi, B. (2010). Father-child and mother-child interaction in families with a child feding disorder: The role of paternal involvement. *Infant Mental Health Journal, 31*(6), 682–698. <https://doi.org/10.1002/imhj.20278>
- Aviram, I., Atzaba-Poria, N., Pike, A., Meiri, G., & Yerushalmi, B. (2015). Mealtime dynamics in child feding disorder: The role of child temperament, parental sense of competence, and paternal involvement. *Journal of Pediatric Psychology, 40*(1), 45–54. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu095>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychol Bull, 129*(2), 195–215. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal*

- of Personality and Social Psychology, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Berkowitz, C. D., & Senter, S. A. (1987). Characteristics of mother-infant interactions in nonorganic failure-to-thrive. *J Fam Pract*, 25, 377–381. https://cdn.mdedge.com/files/s3fs-public/jfp-archived-issues/1987-volume_24-25/JFP_1987-10_v25_i4_characteristics-of-mother-infant-interac.pdf
- Bosquet, M., & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and Psychopathology*, 18, 517-550. <https://doi.org/10.1017/s0954579406060275>
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Broberg, A. G., Hjalms, I., & Nevenon, L. (2001). Eating disorders, attachment and interpersonal difficulties: A comparison between 18-to 24-year-old patients and normal controls. *European Eating Disorders Review*, 9(6), 381-396. <http://doi.org/10.1002/erv.421>
- Bruch, H. (1974). *Eating disorders: Obesity, anorexia nervosa and the person within*. Basic Books.
- Brumariu, L. E. (2015). Parent-child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans, ve K. A. Kerns (Ed.), *New Directions For Child And Adolescent Development*, Vol. (148), 31–45. Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analiz kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228–283. <https://doi.org/10.2307/1166148>
- Chatoor, I. (2005). Feeding and eating disorders of infancy and early childhood. In: Kaplan, H.I., Sadock, R.J., Sadock, V.A. (eds). *Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Lippincott Williams ve Wilkins.
- Chatoor, I. & Ganiban, J. (2003). Food refusal by infants and young children: Diagnosis and treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10, 138-146. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(03\)80022-6](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(03)80022-6)
- Cole, P. M., & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1327-1330. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02180.x>
- Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma Teorisinin kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2). 76-90.
- Diener, M. J., Geenen, R., Koelen, J. A., Aarts, F., Gerdes, V. E. A., Brandjes, D. P. M., & Hinnen, C. (2016). The significance of attachment quality for obesity: A meta-analytic review. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(4), 255–265. <https://doi.org/10.1037/cbs0000050>
- Dinsmore, A. A. (2017). The relationship between insecure attachment and developing an eating disorder: A theory based workshop. [Unpublished doctoral thesis]. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1952049451?p-q-origsite=gscholar>
- Doğan, D. G. & Ertem, İ. Ö. (2005). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde yeme sorunları. İ. Ö. Ertem (Ed.), *Gelişimsel pediatri* içinde. Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.
- Drotar, D., Eckerle, D., Satola, J., Pallotta, J., & Wyatt, B. (1990). Maternal interactional behavior with nonorganic failure-to-thrive infants: A case comparison study. *Child Abuse & Neglect*, 14(1), 41–51. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90079-9](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90079-9)
- Erdoğan, H. B. & İşiten, H. N. (2021). Bozulmuş yeme örüntülerinde bağlanmanın yordayıcı etkisi: Ergenler üzerine bir çalışma. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 57-80. <https://doi.org/10.31461/ybpd.969508>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion and its regulation in early development: *New directions for child development*. Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 157-172). Guilford Press.
- Faber, A., Dubé, L., & Knäuper, B. (2018). Attachment and eating: A meta-analytic review of the relevance of attachment for unhealthy and healthy eating behaviors in the general population. *Appetite*, 123, 410–438. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.10.043>
- Feldman R, Keren M, Gross-Rozval, O., & Tyano, S. (2004). Mother-child touch patterns in infant feeding disorders: Relation to maternal, child, and environmental factors. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 43(9), 1089-1097. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000132810.98922.83>
- Finzi-Dottan, R. Cohen, O., & Ram, A. (2008). Attachment and divorce. *Journal of Family Psychotherapy*, 11(1), 1–20. https://doi.org/10.1300/J085v11n01_01
- Goossens, L., Braet, C., Van Durme, K., Decaluwe, V., & Bosmans, G. (2012). The parent-child relationship as predictor of eating pathology and weight gain in preadolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 41(4), 445–457. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.660690>
- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 285-312. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131305>
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed. pp. 3-25). Psychology Press.
- Gökçay, G., & Garipoğlu, M. (2002). *Çocukluk ve ergenlik döneminde beslenme*. Saga.
- Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, R. M. P., Wheeler, S. L., Crosby, M., & Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders. *Development & Psychopathology*, 25, 391-406. <https://doi.org/10.1017/s0954579412001137>
- Han, S., & Kahn, J. H. (2017). Attachment, emotion regulation difficulties, and disordered eating among college women and men. *The Counseling Psychologist*, 45(8), 1066-1090. <https://doi.org/10.1177/0011000017744884>
- Hemmi, M. H., Wolke, D., & Schneider, S. (2011). Associations between problems with crying, sleeping and/or feeding in infancy and long-term behavioural outcomes in childhood: A meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 96(7), 622–629. <https://doi.org/10.1136/adc.2010.191312>
- Illing, V., Tasca, G. A., Balfour, L., & Bissada, H. (2010). Attachment insecurity predicts eating disorder symptoms and treatment outcomes in a clinical sample of women. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(9), 653-662. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181ef34b2>

- Karabacak, A., & Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Keitel-Korndörfer, A., Sierau, S., Klein, A. M., Bergmann, S., Grube, M., & von Klitzing, K. (2015). Insatiable insecurity: Maternal obesity as a risk factor for mother-child attachment and child weight. *Attachment Human Development*, 17, 399-413. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1067823>
- Kerns, K. A., Mathews, B. L., Koehn, A. J., Williams, C. T., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent-child relationships. *Attachment Human Development*, 17, 337-353. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1042487>
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72(2), 474-490. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00291>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). Sosyal Bilimler için İstatistik. Pegem.
- Kullik, A., & Petermann, F. (2013). Attachment to parents and peers as a risk factor for adolescent depressive disorders: the mediating role of emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4), 537-548. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0347-5>
- Mangır, M., & Baran, G. (1990). Çocukta rol özdeşimi ve cinsel kimliğin kazanımı. *Eğitim ve Bilim*. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5995>
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (1992). *Psychopathologie de l'adolescent*. Masson.
- Marchi, M., & Cohen, E. (1990). Early childhood eating behaviors and adolescent eating disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 112-117. <https://doi.org/10.1097/00004583-199001000-00017>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Sapir-Lavid, Y., & Avihou-Kanza, N. (2009). What's inside the minds of securely and insecurely attached people? The secure-base script and its associations with attachment-style dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 615-633. <https://doi.org/10.1037/a0015649>
- Niccols, A. (2008). 'Right from the Start': Randomized trial comparing an attachment group intervention to supportive home visiting. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 49(7), 754-764. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01888.x>
- Pecoraro, N., Reyes, F., Gomez, F., Bhargava, A., & Dallman, M. F. (2004). Chronic stress promotes palatable feeding, which reduces signs of stress: Feedforward and feedback effects of chronic stress. *Endocrinology*, 145, 3754-3762. <https://doi.org/10.1210/en.2004-0305>
- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodríguez, A. F., & Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0022022109335181>
- Polan, H. J., Leon, A., Kaplan, M. D., Kessler, D. B., Stern, D. N., & Ward, M. J. (1991). Disturbances of affect expression in failure-to-thrive. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 30, 897-903. <https://doi.org/10.1097/00004583-199111000-00006>
- Pollit, E., Eichler, A. W., & Chan, C. K. (1975). Psychosocial development and behavior of mothers of failure-to-thrive children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45(4), 525-537. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1975.tb01183.x>
- Roque, L., Verissimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.003>
- Sanders, M., Patel, R., LeGrice, B., & Shephard, R. (1993). Children with persistent feeding difficulties: An observational analysis of the feeding interactions of problem and non-problem eaters. *Health Psychol*, 12, 64-73. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.12.1.64>
- Santos, A. F., Martins, M. C., Fernandes, C., Bost, K. K., & Verissimo, M. (2021). Relation between attachment and obesity in preschool years: A systematic review of the literature. *Nutrients*, 13, 3572. <https://doi.org/10.3390/nu13103572>
- Sapmaz-Yutsever, S., & Tekinsav-Sütcü, S. (2017). Algılanan ebeveynlik biçimleri ile bozulmuş yeme tutumu arasındaki ilişkide erke dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 20-37.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.906>
- Stein, A., Wooley, H., Cooper, S. D., & Fairburn, C. G. (1994). An observational study of mothers with eating disorders and their infants. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 35, 733-748. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01218.x>
- Stein, A., & Barnes, J. (2002). Feeding and sleep disorders. In M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (ss. 754-775). Blackwell Publishing.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x>
- Şahin, G., & Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 1-12.
- Şahin, S., Seylan-Şahin, E., Öz, N. S., Ülker-Atav, P., & Kıvanç, R. (2019). Pediatrik yeme veya yutma bozukluğu ve beslenme alışkanlığında aile rolünün etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 200-214. <https://doi.org/10.21020/hsbfd.529292>
- Tan, S., Yılmaz, A. E., Karabel, M., Kara, S., Aldemir, S., & Karabel, D. (2012). Children with food refusal: An assessment of parental eating attitudes and their styles of coping with stress. *Journal of the Chinese Medical Association*, 75(5), 209-215. <https://doi.org/10.1016/j.jcma.2012.04.002>
- Timimi, S., Douglas, J., & Tsiftopoulos, K. (1997). Selective eaters: A retrospective case note study. *Child: Care, Health and Development*, 23, 265-278. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.1997.tb00968.x>
- Troisi, A., Massaroni, P., & Cuzzolaro, M. (2005). Early separation and adult attachment style in women with eating disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(1), 89-97. <https://doi.org/10.1348/014466504X20053>

- Tulpar, L. B., Aktan, Z. D., & Yardımcı E. (2020). 4–6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 57-73.
- Turner, H. M., Rose, K. S., & Cooper, M. J. (2005). Parental bonding and eating disorder symptoms in adolescents: The mediating role of core beliefs. *Eating Behaviors*, 6(2), 113-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2004.08.010>
- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62(6), 1475–1488. <https://doi.org/10.2307/1130820>
- Uluç, S. (2005). Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkilerinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.
- Yılmaz, G. (2020). Çocuklarda yeme davranışı ve annelerin besleme tutumları. *Eurasian Journal of Family Medicine*, 9(2), 109-116. <https://doi.org/10.33880/ejfm.2020090207>
- Ward, A., Ramsay, R., & Treasure, J. (2000). Attachment research in eating disorders. *British Journal of Medical Psychology*, 73(1), 35–51. <https://doi.org/10.1348/000711200160282>
- Warren, S. L., Bost, K. K., Roisman, G. I., Siltan, R. L., Spielberg, J. M., Engels, A. S., Choi, E., Sutton, B. P., Miller, G. A., & Heller, W. (2010). Effects of adult attachment and emotional distractors on brain mechanisms of cognitive control. *Psychological Science*, 21(12), 1818–1826. <https://doi.org/10.1177/0956797610388809>
- World Health Organization (2022). WHO European Regional Obesity Report. <https://cdn.easo.org/wp-content/uploads/2022/05/01181745/WHOEUROPEANOBESITYREPORT.pdf>



Investigation of Intervention Programs for Sexual Education and Protection from Sexual Abuse in the Preschool Period

Tuğçe Güzelyurt^{1,a,*}, Şeyma Atıcı^{2,b}, Betül Dilşad Ertekin^{2,c}, Sema Çelebi^{3,d}, Beyzanur Canol Çalkan^{4,e}, Berrin Akman^{2,f}

¹Vocational School of Health Services, İnönü University, Malatya, Türkiye

²Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Türkiye

³Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University, Diyarbakır, Türkiye

⁴Ministry of National Education, Sakarya Provincial Directorate of National Education, Sakarya, Türkiye

*Corresponding author

Review Article

History

Received: 31/10/2023

Accepted: 08/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The current study examined early intervention programs published between 2017 and 2022 on sexual abuse, sexual education, and protection from sexual abuse in the preschool period or articles suitable for their content. The investigated studies were accessed from the Web of Science (WOS) database. The main reason for choosing the WOS database is that it includes high-impact value and qualified journals. The researchers used keywords such as "preschool, early child, sexual child abuse, early intervention, early intervention program, prevention program" while searching. The main reason for choosing these years was the statistical increase in child sexual abuse in recent years. The researchers selected abstracts of 494 studies accessed in WOS and 58 studies containing sexual abuse prevention content for detailed examination. Researchers thoroughly analyzed 11 studies that met inclusion criteria such as including the preschool children as sample, falling within the specified year range, and being full-text. 47 studies were excluded from the process following the exclusion criteria. As a result of the examinations, the study determined that children's body awareness improved, could speak about sex with their parents, and parents learned how to treat their children. The study recommends that follow-up studies should be carried out, these programs should be shared with families and discussed with policy-making institutions such as the Ministry of National Education, the Ministry of Health, the Ministry of Family and Social Services and Child Monitoring Centers.

Keywords: Early intervention programme, preschool, prevention, sexual abuse, systematic review.

Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim ve Cinsel İstismardan Korunmaya Yönelik Müdahale Programlarının İncelenmesi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 31/10/2023

Kabul: 08/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Araştırmada, 2017-2022 yılları arasında okul öncesi dönemde cinsel istismar, cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunmaya yönelik yayımlanan erken müdahale programlarına veya içeriklerine uygun olan makaleler incelenmiştir. İncelenen araştırmaların tamamına Web of Science (WOS) veri tabanından ulaşılmıştır. WOS veri tabanının tercih edilmesindeki temel neden yüksek etki değeri ve nitelikli dergileri kapsamasıdır. "Pre-school, early child, sexual child abuse, early intervention, early intervention program, prevention program" anahtar kelimeleri ile taramalar gerçekleştirilmiştir. Bu yılların seçilmesindeki temel gerekçe ise son yıllarda çocuk cinsel istismarında istatistiksel olarak artış olmasıdır. WOS'ta ulaşılan 494 çalışmanın özetleri incelenerek; cinsel istismarı önleme içeriğine sahip olan 58 çalışma ayrıntılı incelemek için belirlenmiştir. Okul öncesi çocuklarının bulunduğu örnekleme uyma, yıl aralığında bulunma, tam metin olma gibi dâhil olma kriterlerini sağlayan 11 çalışma ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. 47 çalışma ise dışlama kriterlerine göre sürecin dışında tutulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda cinsel istismarı önlemek üzere uygulanan programlarda çocukların beden farkındalığının geliştiği, ebeveynleri ile cinsellik hakkında konuşabildiği, ebeveynlerin ise çocuklarına cinsellik konusunda nasıl yaklaşacağı ve davranacağını öğrendiği belirlenmiştir. Yanı sıra bu çalışmaların uzun süreli izleme çalışmalarının yapılmasına ve yaygınlaştırılarak ailelerle paylaşılmasına, Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çocuk İzlem Merkezleri gibi politika yapıcı kurumlarla birlikte ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel istismar, erken müdahale programı, okul öncesi, önleme, sistematik derleme.

^a tuqce.guzelyurt@inonu.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-6577-8257>

^c seymaatici@hacettepe.edu.tr

^d <https://orcid.org/0000-0002-8045-4779>

^e betul.d.ertekin@gmail.com

^f <https://orcid.org/0000-0002-1227-6982>

^b semaclbi@gmail.com

^e <https://orcid.org/0000-0001-7446-8480>

^d beyzancanol@gmail.com

^f <https://orcid.org/0000-0002-9038-951X>

^f bakman@hacettepe.edu.tr

^f <https://orcid.org/0000-0001-5668-4382>

How to Cite: Güzelyurt, T., Atıcı, Ş., Ertekin, D. B., Çelebi, S., Canol Çalkan, B., & Akman, B. (2025). Okul öncesi dönemde cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunmaya yönelik müdahale programlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):27-43

Giriş

Çocuk cinsel istismarı, ırk, bölge, sosyo-ekonomik durum veya eğitim fark etmeksizin dünya ülkelerinin çoğunda; çocukların sağlığını fiziksel, duygusal ve ruhsal olarak olumsuz etkileyen ciddi bir toplumsal sorundur (Luo vd., 2008; Lynas ve Hawkins, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2022) her 5 kadından ve her 13 erkekten birinin, 0-17 yaşlarında cinsel istismara uğradığını bildirmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, cinsel saldırı mağduru olarak güvenlik birimlerine getirilen çocuk sayısı 2014'te 11.095 iken 2016 yılında %33 artarak 16.877 olmuştur (TÜİK, 2021). Ancak çocukluk dönemindeki cinsel istismar vakalarının çoğunluğunun faillerinin aile ve yakın çevre olması, çocuğun tehdit edilmesi, çocuğun utanması veya suçluluk duyması gibi nedenlerle bildirimde bulunulmadığı ve bu nedenle yaygınlığının tam olarak tespit edilemediği bilinmektedir. Dolayısıyla cinsel istismara uğrayan çocuk sayısının bilinen istatistiklerden çok daha yüksek olduğu kabul edilmektedir (Goldman ve Padayachi, 2000; Keser vd., 2010).

Araştırmalar çocukluk döneminde cinsel istismara maruz kalmanın tüm yaşam boyunca fiziksel, duygusal-davranışsal, kişilerarası ilişkiler ve cinsel sağlıkla ilgili olumsuz sonuçlara yol açtığını (Abajobir vd., 2017; Münzer vd., 2016); cinsel istismara uğrayan çocukların ileri yaşlarda depresyon, anksiyete bozukluğu, madde bağımlılığı, travma sonrası stres bozukluğu, intihar düşüncesi, uyku ve yeme bozukluklarına sahip olma riskini artırdığını ortaya koymaktadır (Crea vd., 2018; Fergusson vd., 2008; Morais vd., 2018; Van der Zalm vd., 2015).

Küçük çocukların yaşam becerilerini kazanma süreci ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi göz önüne alındığında riskli durumları tanımlamada (ifade etmede) yaşanabilecek zorluklar nedeniyle cinsel istismar riski altında oldukları belirtilmektedir (Apaydın-Cırık vd., 2020; Manheim vd., 2019). Bu nedenle çocukların cinsel istismardan korunmalarına bu konuda yardım ve destek aramalarına destek olacak becerileri öğreten ve farkındalık yaratan cinsel istismarı önleme programları hayati önem taşımaktadır (Crea vd., 2018). Bu önleme stratejileri ne kadar erken gerçekleşirse, o kadar fazla fayda sağlayabilir (WHO, 2022). Çocuk cinsel istismarının önlenmesine yönelik birincil, ikincil ve üçüncül müdahale seviyelerinde müdahale çalışmaları bulunmaktadır. Birincil müdahale cinsel istismar durumu yaşanmadan önce müdahale etmeyi (Knack vd., 2019), ikincil müdahale sorunlu cinsel davranışlar istismara dönüşmeden riski azaltmayı (McKibbin, 2020), üçüncül müdahale ise cinsel istismar durumunun tekrarlanmasını engellemeyi gerektirmektedir (Knack vd., 2019). Bu nedenle çocukların cinsel istismardan korunmalarına, yardım ve destek aramalarına yardımcı olacak becerileri öğreten ve farkındalık yaratan cinsel istismarı önleme programları hayati önem taşımaktadır (Crea vd., 2018). Önleme stratejileri ne kadar erken gerçekleşirse, o kadar fazla fayda sağlayabilir (WHO, 2022). Çocuk cinsel istismarının önlenmesine yönelik birincil, ikincil ve üçüncül seviyelerde

müdahale çalışmaları bulunmaktadır. Birincil müdahale çalışmalarıyla cinsel istismar durumu yaşanmadan önce müdahale edilerek (Knack vd., 2019) çocukların bu alandaki sosyal-duygusal becerilerini ileri seviyeye taşıyacak adımlarla önleme ve iyileştirmeler sağlanırken (Coppie ve Bredekamp, 2009; Uysal ve Akman, 2015); ikincil müdahale çalışmalarında sorunlu cinsel davranışlar istismara dönüşmeden riskin azaltılması hedeflenir (McKibbin, 2020). Üçüncül müdahale ise cinsel istismar durumunun tekrarlanmasını engellemeyi gerektirmektedir (Knack vd., 2019).

Önleme stratejilerinin birinci basamağı çocuğa okul öncesi dönemden itibaren uygun cinsel eğitim desteğinin verilmesidir (Krazier, 2002). Bu kapsamda hazırlanan önleme programlarının amacı, çocuğun bedenini tanımasını sağlamak, tehlikeli durumlara ilişkin farkındalığını artırmak, kötü niyetli yaklaşma, uygunsuz temas örneklerini belirlemek, kendini koruma becerilerini artırmak ve güvendikleri bir yetişkine bildirme konusunda onları desteklemektir (Irmak vd., 2018; Kızıltepe vd., 2021). Bu yönde yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocukların cinsel eğitim programlarına katılmalarının cinsel istismarı önleme konusunda etkili olduğu (Citak-Tunc vd., 2018; Hazzard vd., 2019; Khoori vd., 2020; Zhang vd., 2014; Walsh vd., 2018) ve kendini koruma davranışlarını artırdığı (Fryer vd., 1987; Walsh vd., 2018) bilinmektedir. Okul öncesi dönemde cinsel istismarın önlenmesine yönelik geliştirilmiş çeşitli programlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Yaratıcı Dramaya Temellendirilmiş Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Programı, Bedenimin Kahramanıyım Programı (I Am the Hero of my Body), Parents as Teachers of Safety (PaTS), Kids Learning about Safety, Child Sexual Abuse Training Program, The Safe Child Program, Kiko ve El, Vücut Güvenliği Eğitimi Programı (Body Safety Training), Dokunma Hakkında Konuşma Programı (Talking About Touching), Evet Hayır Duyguları (Feeling Yes, Feeling No), Kime Söyleyeceksin Programı (Who Do You Tell?), Beden Güvenliği Eğitimi Programı (BST-Body Safety Training Program) ve Mika (I am learning to protect myself with Mika) şeklindedir (Apaydın-Cırık, Efe ve Velipaşaoğlu, 2020; Akgül, Darak, Sisman ve Ergun, 2021; Alabay, 2020; Citak-Tunc vd., 2018; Council of Europe, 2011; Eslek, Kızıltepe, Yılmaz Irmak, Mert ve Bozkurt, 2022; Hazzard, 1993 Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Kenny, 2009; Kenny, 2010; Kenny Capri, Ryan ve Runyon, 2008; Krazier, 2002; Michailidou, 2015; Tutty, Aubry ve Velasquez, 2020; Wurtele, 2007).

Cinsel istismarı önlemeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının taşıdığı kritik öneme rağmen, bu programların uygulanmasının önünde bazı engel ve endişelerin olduğu bilinmektedir. Bunlar; çocuğun sağlığını ve masumiyetini bozma korkusu, eğitimin nasıl verileceğinin bilinmemesi, konuya ilişkin konuşmaktan duyulan rahatsızlık hissi, çocukların kendini koruma kavramlarını anlayamayacağı, bu tür eğitimlerin çocuklarda kaygı ve dışsallaştırma gibi davranış

problemlerini artıracığı ve ilerleyen dönemlerde çocukların cinsel gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceği şeklinde belirtilmektedir (Bulut, 2005; Demircioğlu ve Işık, 2019; Stone vd., 2013; Tutty, 1997). Bu endişeler çoğunlukla küçük çocukların gelişimsel olarak cinselliğe ilgisiz olduğunu savunan, bu konuda bilgilenmesinin çocuk için riskli veya tehlikeli olabileceğini öne süren kültürel veya sosyal söylemlerden kaynaklanmaktadır (Davies ve Rabinson, 2010). Ancak çocuklar, tüm dünyaya merak duydukları gibi cinselliği de merak ederler ve çeşitli sorular sorarlar. Çocukların bu sorularının yanıtı bırakılması ya da geçiştirilmesi çocuğun merakını artıracığı gibi yanıtları akranlarından ya da internet kaynaklarından almasına neden olabilmektedir (Ullman, 2015). Çocukların kontrolsüz bir ortamda yanlış bilgiler ile karşılaşması onlar için olumsuz sonuçlara neden olabileceğinden çocuğun doğru zamanda, doğru kaynaklardan bilgi edinmesi gerekmektedir. Bu yönde yapılan araştırmalar, çocuğun gelişim dönemine uygun şekilde cinselliğe yönelik bilinçlendirilmesinin çocuğun cinsel güvenliğini sağladığını göstermektedir (Katz ve Hamama, 2013; Vanderberg, 2016).

Yaşa ve gelişim düzeyine uygun verilen cinsel eğitim, çocukların özel bölgelerinin isimlerini terminolojiye uygun şekilde öğrenmesine (Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Kenny vd., 2012), kendilerini koruma becerilerinin gelişimine (Huang ve Cui, 2020; Kızıltepe vd., 2022) ve çocuğu cinsel istismara karşı korumasına (Çokar ve Ortaylı, 2003) katkı sağladığı görülmektedir. Cinsel eğitim alan çocuk hayatının sonraki dönemlerinde karşı cinsle olan ilişkilerinde daha sağlıklı ve istikrarlı olduğu belirtilmektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Hem kendi hem de karşı cinsteki bireylerin bedenlerine saygı duymayı öğrenmektedir. Doğru zamanda doğru bilgi ile karşılaşan çocukların kendilerine güveni artmakta ve sosyal ilişkilerinde daha girişken ve başarılı olmaktadır. (Çalışandemir vd., 2010). İçinde bulunduğu gelişim dönemine uygun cinsel eğitim alan çocuklar, cinsellik ve cinsel gelişimle ilgili duyduğu yanlış olguları kolaylıkla fark edebilmektedir. Öte yandan çocuğun doğru zamanda gelişimine uygun ve ihtiyacı olan eğitimi alamaması sonucunda cinsellikle ilgili bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Tuğrul ve Artan 2001). Cinsel eğitime dair bilgi eksiklikleri bu yönde problem davranışlara, toplumsal dışlanmaya ve cinsel istismar gibi bireyin hayatını kökten etkileyecek durumlara neden olabilmektedir (Yıldız ve Cavkaytar, 2017). Çocukların ileriki yaşamlarında sağlıklı cinsel davranışlar gösterebilmeleri için nitelikli cinsel eğitime ihtiyaçları vardır (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2001). Ayrıca cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmak için de cinsel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (WHO, 2010).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde cinsel eğitim ve istismara yönelik programların yer aldığı birçok araştırma olduğu görülmektedir (Altundağ, 2023; Akgül vd., 2021; Çeçen-Eroğul ve Kaf-Hasırcı, 2013; Hazzard vd., 1991; Hébert vd., 2001; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022;

Kızıltepe vd., 2022; Tutty vd., 2020; Ulusoy ve Akcan, 2023; Utami ve Noorratri, 2021; Vimukthi ve Karunanayake, 2022; Zhang vd., 2020). Ancak bu araştırmaların sınırlı bir kısmı okul öncesi döneme odaklanmaktadır (Altundağ, 2023; Apaydın-Cırık vd., 2019; Apaydın-Cırık, ve Karakurt, 2024; Atia vd., 2023; Fryer vd., 1987; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Kenny, 2009; Uçar-Rasmussen ve Tekinarslan, 2023; Zhang vd., 2014). Öte yandan okul öncesi dönemde çocuğa sunulan erken cinsel eğitim desteğinin çocuklar üzerinde uzun süren ve yıkıcı etkilere neden olan istismarın önlenmesi kapsamında kritik önem taşıdığı bilinmektedir. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarını cinsel istismardan korumaya yönelik hazırlanan müdahale programlarının etkilerini inceleyen araştırmaların sistematik derlemesi yapılarak, araştırmacılara yeni bir bakış açısı sağlamak ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın soruları;

- 2017-2022 yılları arasında Web of Science (WOS) veri tabanında yayımlanan okul öncesi dönemdeki çocukların cinsel istismarını önleme programlarına yönelik araştırmalar nelerdir?

- Cinsel istismarı önleme programlarına yönelik araştırmaların PICO(S) bileşenlerine uygun olarak örneklemeleri, araştırma desenleri, müdahale süreçleri, karşılaştırma grupları, sonuçları ve sınırlılıkları nedir?

Yöntem

Çalışma sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Sistematik derleme araştırmacılar tarafından belirlenen konu ve dâhil edilme kriterlerini içeren çok sayıda çalışmanın sentezlenme sürecidir (Karaçam, 2013). Sistematik derlemelerin raporlanmasında güvenilirliği yüksek olan PRISMA (Preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses statement) rehber olarak kullanılmıştır (Liberati vd., 2009; The PRISMA Statement, 2022). PRISMA kontrol listesinin ise PICO (S) modeli kullanılmıştır. PICO(S) bir araştırma stratejisidir ve örneklemeleri, araştırma desenlerini, müdahale süreçlerini, karşılaştırma gruplarını ve sonuçları içermektedir (Page vd., 2021). Bu modelin bir araştırma stratejisi olarak kullanılmasının kaliteyi artırdığı vurgulanmaktadır. Araştırma, okul öncesi çocukları bağlamında yapılan ve ana hedef olarak çocuk cinsel istismarının önlenmesini hedefleyen müdahalelere odaklanmıştır. Bu bağlamda 2017-2022 yılları arasında 3-7 yaş tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik cinsel istismardan korunma müdahalesi içeren yarı deneysel ya da randomize makalelerden tam metnine ulaşılanlar araştırma kapsamına alınmıştır. 3-7 yaş aralığından farklı yaş aralığında olan ve çocuklar dışındaki bireylerle (aile, öğretmen, sağlık çalışanı) ya da tipik gelişim göstermeyen çocuklarla yürütülen makaleler araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca derleme, sistematik analiz ve kitap incelemeleri de araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Bu araştırma kapsamına dâhil edilen makaleler 2017-2022 yılları arasındadır. Bununla birlikte 3-7 yaş arası tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik cinsel istismarı önleme müdahalesi içeren tam metnine ulaşılan araştırma makalesidir. Tam metni incelenen 26 makale 3-7 yaş kapsamında olmaması, 5 makalenin derleme olması, 3 makalenin sistematik analiz olması, 1 makalenin konu kapsamı dışında ("positive touch" kalıbının sosyal-duygusal gelişime yönelik ele alınması) olması, 1 makalenin tipik gelişim göstermeyen çocuklara yönelik olması, 1 makalenin çocuk kitaplarını incelemesi, 3 makalenin çalışma öğretmenlere yönelik olması, 4 makalenin ebeveynlere yönelik olması, 2 makalenin sağlık çalışanlarına yönelik olması ve 1 çalışma tekrar eden çalışma olması nedeniyle dışlanmıştır. Dışlama kriterleri sonrasında 11 makale inceleme kapsamına alınmıştır. Makale seçimi ve dışlama sürecine ilişkin bilgilere Resim 1 de yer verilmiştir.

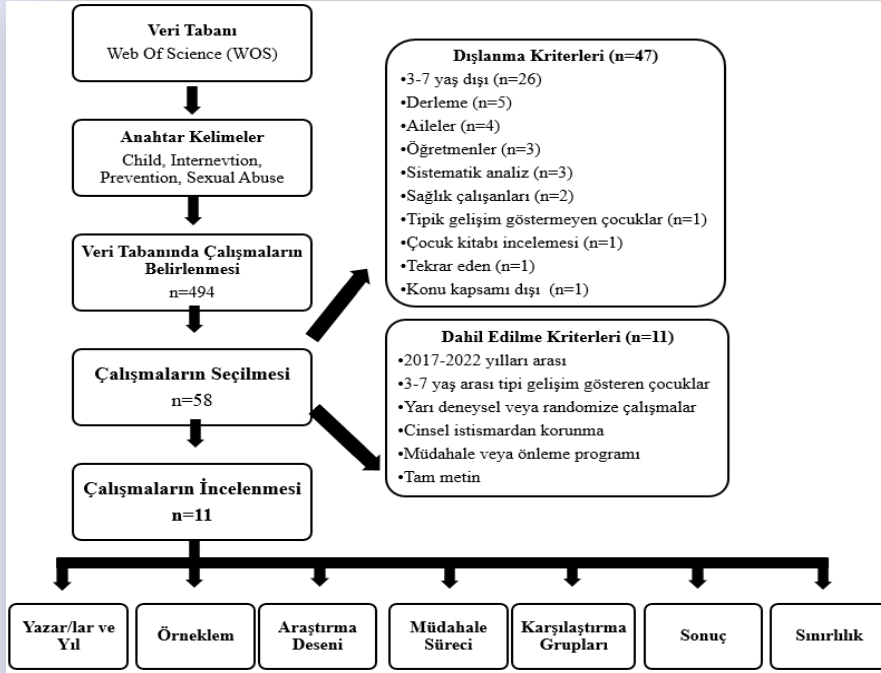
Araştırmanın İşlem Süreci

Bu çalışma kapsamına dâhil edilen makaleleri seçmek için öncelikle 2023 yılı ocak ayında anahtar kelimeler (child, intervention, prevention, sexual abuse) belirlenmiş (Çizelge 1) ve 2017-2022 yılları arasında yayınlanmış makaleler WOS

elektronik veri tabanından iki araştırmacı tarafından taranmıştır. WOS veri tabanının tercih edilmesindeki temel nedenler, yüksek etki değeri ve nitelikli dergileri kapsamıdır. Özellikle birçok veri tabanına göre nicelik ve nitelik yönünden daha fazla sağlık bilimleri, sosyal ve beşerî bilimler alanında da yayınlar sunmaktadır (Ball ve Tunger, 2006; Jacso, 2005; Karasözen vd., 2011). Türkiye İstatistik Kurumu Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri Raporunda (2021) suç mağduru çocukların mağduriyet nedenlerine göre karıştığı olay sayısı verilerinde ve UNICEF (2021) raporunda vurgulandığı gibi çocuklara yönelik istismar vakalarının yüksek orana sahip olduğu ifade edilmektedir. Son yıllarda bu konuda yaşanan artıştan dolayı 2017-2022 aralığının incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda 2 Ocak – 24 Şubat 2023 tarihleri arasında yapılan taramada anahtar kelimeleri içeren 494 çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu makalelerin özetleri iki araştırmacı tarafında okunmuştur. Cinsel istismara yönelik erken müdahale içerikli olan 58 çalışma ayrıntılı incelemek için belirlenmiştir. Sonrasında 3-7 yaş tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik cinsel istismarı önleme müdahalesi içeren makalelerin tam metinleri iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Dâhil etme kriterlerine uymayan 47 makale dışlanarak sistematik analize 11 makale dâhil edilmiştir.

Çizelge 1. Arama terimlerinin listelenmesi

Child	Sexual abuse	Intervention	Prevention
"child" ya da "pre-school" ya da "kindergarten" ya da "early child"	"sexual abuse" ya da "sexual child abuse" ya da "child abuse"	"intervention" ya da "early intervention" ya da "early intervention program" ya da "intervention program"	"prevention" ya da "prevent" ya da "prevention program"



Resim 1. Sistematik analiz işlem süreci

Analiz Planı

İnceleme kapsamına alınan 11 makale araştırmacılar tarafından okunmuş ve makaleler PICO(S) bileşenlerine uygun olarak örneklem, araştırma desenleri, müdahale süreci, karşılaştırma grupları, sonuçlar ve sınırlılıklar yönünden incelenmiştir. İncelemeler içeriği ifade edecek şekilde tabloleştirilmiştir. Daha sonrasında iki araştırmacı tüm incelemeleri dâhil etme ve dışlama kriterlerine uygunluğu yönünden tekrar gözden geçirmiştir.

Bulgular

İncelenen 11 makalenin içerikleri PICO(S) başlıkları altında detaylandırılarak Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Değerlendirmeye dâhil edilen makaleler

Yazar/lar ve yıl	Örneklem	Araştırma Desenleri	Müdahale Süreci	Karşılaştırma Grupları	Sonuçlar	Sınırlılıklar
Brown, 2017	Devlete bağlı anaokulundaki çocuklardan iki aşamalı olasılıksız uygunluk ile seçilmiş dört okul bölgesindeki (N=1169) çocuktan oluşmaktadır.	Kontrol grupsuz Ön test-Son test	Gönüllü öğretmenlere, okul idarecilerine cinsel şiddete karşı Florida Konseyi tarafından bir eğitim verilmiştir (Çocuğu cinsel istismardan korumak için Safer, Smarter Kids Programı). Eğitimde çocuklarla nasıl görüşme yapılacağı ve materyallerin nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Sonrasında da telefon veya e-posta yoluyla öğretmen, okul danışmanları ve okul idarecilerine destek vermeye devam edilmiştir. Öğretmen uygulamasından önce her çocukla ayrı ayrı görüşülerek 11 değerlendirme sorusu sorulmuştur. Daha sonra 6 ders, 6 hafta boyunca haftalık olarak verilmiştir. Uygulamadan sonraki 30 gün içinde öğretmen çocuklarla tekrar bir araya gelmiş ve 11 değerlendirme sorusu tekrar sormuştur. Son testte Safer, Smarter Kids uygulamasına katılan her çocuğa “Bu bir güvenli sır mı yoksa güvensiz sır mı?” gibi 11 soru sorulmuş ve çocuğun yanıtlar öğretmen tarafından işaretlenmiştir.	Bu araştırmada karşılaştırma grubu seçilmemiş ve müdahale sürecinin kıyaslanabileceği bir düzenleme yapılmamıştır. Ancak, karşılaştırma grubunun eksikliği gelecek çalışmalara tavsiye kısmında vurgulanmış ve ilerleyen yıllarda randomize kontrol gruplu ön test-son test çalışmalarının yapılmasının genellebilirliği artırmada, iç ve dış geçerlilik endişelerinde etkili olacağı belirtilmiştir.	Çocukların temel önleme kavramlarına ilişkin bilgilerinde önemli bir gelişme izlenmiştir. Çocuklar güvenli olmayan sırları saklama gibi riskli davranışları ayırt edebilmiştir. Ancak “ağız” özel bir vücut bölümü olarak tanımlanamamıştır.	Uygun örneklem kullanılması, bulguların genellenmesini engellemektedir. Eğitimi verilen Safer, Smarter Kids Programının uygulanma süreci gözlemlenmemiştir. Uygulama güvenirliliğinin sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilememiştir. Bu sebeple uygulamacı yanlılığı, örnekleme alınan çocukların yanlılığı ortaya çıkabilir. Tek bir ölçme aracı kullanmak, yapılabilecek çıkarımları sınırlayabilmektedir. Örneğin, bu çalışma, ebeveyn katılımı gibi dış etkilerin öğrenme kazanımları üzerindeki etkisini değerlendirmemiştir.
Citak-Tunc vd., 2018	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı beş anaokulu basit tesadüfi örnekleme ile seçilmiş 83 okul öncesi çocuğu (deney grubu n=40 ortalama 57 aylık ve kontrol grubu n=43 ortalama 59 aylık)	Kontrol gruplu Ön test-Son test	Çocuklara yönelik resimlerle anlatımı desteklenmiş Beden Güvenliği Eğitim Programı (BST) uygulanmıştır. Program, okul öncesi çocuklara beden güvenliğini davranışsal bir yaklaşımla öğretmeyi amaçlayan 10 oturumdan oluşmaktadır. İlk beş oturum “genel güvenlik” konularını, kalan beş oturum ise “beden güvenliği” konularını kapsamaktadır. Her bir oturum 20 ile 25 dakika arasında sürmüş ve küçük gruplar (6-10 çocuk) halinde uygulanmıştır. Her iki gruba da eğitim öncesi ve sonrasında What IF’ Situations Test (WIST) uygulanmıştır. Bu uygulama "uygun dokunma" öyküsü, "uygunsuz dokunma" öyküsü ve cinselliğe yönelik tutumlarla ilgili iki kısa öykü içermektedir. Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Varyans Analizi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.	İki anaokulundan toplanan deney grubu verilerini karşılaştırmak için üç farklı anaokulundan karşılaştırma grupları belirlenmiştir. Ön test ve son test uygulamaları hem deney hem de kontrol grubuna uygulandıktan sonra müdahalenin gerçekleştirilmediği kontrol grubuna son testten bir hafta sonra etik ilkeler gereği BST uygulaması gerçekleştirilmiştir.	Çocukların (cinsiyet, yaş, doğum sırası) ve ebeveynlerinin demografik özellikleri (yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi) iki grup arasında karşılaştırılmış, anlamlı fark bulunamamıştır. Gruplar demografik özellikler açısından homojendir. BST programı deney grubundaki tüm çocuklar uygun dokunmayı doğru bir şekilde tanıyabilirken, kontrol grubundaki çocukların sadece bir kısmı uygun dokunmayı tanıyabilmiştir. Uygunsuz dokunma için son test puanı deney grubunda anlamlı iken kontrol grubunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubunun WIST toplam beceri puanlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında dört kat artış görülmüştür. Çocukların hayır deme, tehlikeli olan kişi ya da çevreden uzaklaşma, uygunsuz durumu kime söyleyeceğini bilme/ anlatmaları artmıştır.	Çocuklar boylamsal olarak gözlemlenmediği için BST programının cinsel istismarı önlediği tartışmasız bir şekilde söylenememektedir. Ayrıca ebeveynlerin ve çocukların cinsel istismar ile ilgili geçmiş öyküleri tespit edilememiştir.

Yılmaz-Irmak, vd., 2018	52-70 ay arasındaki 175 (eğitim grubu n=102 ve kontrol grubu n=73) çocuk ve ebeveynlerinin sonuçları analiz edilmiştir.	Kontrol gruplu Ön test-Son test	Uygulama öncesinde ve sonrasında tüm çocuklara Cinsel İstismar Bilgi Formu ve Kendini Koruma Becerileri Formu uygulanmıştır. Ebeveynlere Ebeveyn Değerlendirme Formu kullanılarak anket uygulanmıştır. "Mika" adlı cinsel önleme programı uygulanmıştır. Mika, Türk okul öncesi çocuklarına yönelik cinsel istismara karşı kişisel güvenliklerini geliştirmek için 5 modülden oluşan programdır. Modüller duygusal farkındalık, vücut ve mahrem bölgeler, iyi ve kötü dokunuşlar, kişisel korunma becerileri, iyi ve kötü sınırları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu çalışmada Mika, 5 gün uygulanmıştır. Veriler için Latent Markov Model (LMM) analizi uygulanmıştır. Latent Markov analizleri, üç durumlu modelin verilere daha iyi uyum sağladığını ve bu modelin geçiş olasılıklarının eğitim grubunda önemli değişiklikler ortaya çıkardığını göstermiştir.	Araştırmanın tüm örneklemi 6 anaokulundan oluşturulmuştur. Kontrol grubunun deney grubu ile karşılaştırması planlanırken tüm katılımcılar her iki gruba da rastgele olarak atanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına ve ailelerine herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Her iki gruptaki çocukların bilgi düzeyleri incelenirken kendilerini koruma davranışları incelenmemiştir. Deney grubunun yanı sıra kontrol grubundaki çocukların da duyguları hakkında ebeveynleriyle konuşma olasılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak çocukların mevcut okul öncesi eğitimine devam etmeleri, gelişimsel olarak ilerlemeleri, ön test uygulamalarında ebeveynlere uygulanan test sorularından ebeveynlerin kendileri için bir sorgulama alanı oluşturmuş olabileceği düşünülmüştür.	Analiz sonucu üç durumlu bir modele ulaşılmıştır ve eğitim grubu için anlamlı değişimler görülmüştür. Durum1 kendini korumayı bilenler, Durum2 dokunulmasını yanlış bulup yine de sır olarak saklayanlar ve Durum3 dokunulmasını ve sır olarak saklanmasını doğru bulan risk grubu olarak adlandırılmıştır. Eğitim sonrasında Durum1 grupları aynı statüde kalmıştır. Eğitim grubunda Durum2'den %70'i ve Durum3'ten %35'i Durum1'e geçerken; kontrol grubunda Durum2'den %15'i geçmiştir.	Çalışma çocukların bilgi düzeyini ve korunma becerilerini araştırırken korunma davranışlarını dâhil etmemiştir. Gerçek yaşam koşullarında çocukların korunma davranışları gözlemlenmemiştir. Çocuklara izleme çalışması yapılmamıştır.
Apaydın-Cırık vd., 2020	3-6 yaş arası 58 çocuk ve 64 ebeveyn ile yürütülmüştür.	Kontrol grupsuz Ön test-Son Test	Hazırlanan Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Programı (CSA prevention) ile ebeveynlerin çocuklarını ve çocukların kendilerini cinsel istismardan nasıl önleyebilecekleri üzerine 4 aşamada toplamda 120 dk. süren bir günlük kurs verilmiştir. İlk aşamada, ebeveynler süreç hakkında bilgilendirilmiştir. 2. aşamada, çocuklardaki cinsel istismarların neler olduğu, risk grupları, istismarcının özellikleri, Türkiye'deki çocuk istismarcılarının tipik özellikleri ve bunların diğerlerinden ayrımı hakkında bilgi verilmiştir. 3. aşamada ebeveynlerin çocuklarına öğretebileceği genel ve kişisel güvenlik önlemlerinin neler olabileceği üzerinde durulmuştur. 4. ve son aşamada ise ebeveynlere verilen materyallerin çocuklara öğretimi esnasında karşılaşılan ihtimal olan sorunlar ve nasıl baş edebilecekleri anlatılmıştır. Programdan önce ebeveynler ve çocuklarına ön test uygulanmıştır. Ebeveynlere ebeveyn-çocuk demografik formu ve Çocuk Cinsel İstismarı Bilgi Ölçeği'nin düzenlenmiş versiyonu uygulandı. Çocuklara ise CSA ile ilgili Çocuk Bilgi Anketi uygulanmıştır. Program süresince ebeveyn eğitimleri uygulanmış, hazırlanan poster, resim ve kitapların kopyaları ebeveynlere dağıtılmıştır. Eğitimi tamamlayan ebeveynler, programdan edindikleri bilgileri çocuklarına aktarmışlardır. Ardından son test yapılmıştır. Çocuklarla son testlerde birbir görüşmeler yapılmış ve Çocuk Bilgi Anketi uygulanmıştır.	Bu çalışmada herhangi bir karşılaştırma grubu belirlenmemiştir. Gelecekteki çalışmalar, müdahaleden 1 ay önce ve deney grubuna eğitimi sağlanmasından 1 ay sonra grupları karşılaştırarak hem kontrol hem de deneysel grupları araştırmaya dâhil edebilir.	Ebeveynlerin %60,9'u (n = 39) cinsel istismar hakkında herhangi bir eğitim almıştır. Ebeveynlerin bu bilgileri elde etme şekline bakıldığında %45'inin internetten, % 35'inin ise gazete ve televizyonlardan öğrendiği belirlenmiştir. Çocukların çoğu ebeveynlerine cinsel organlar veya karşı cinsin cinsel organları üzerine sorular sormuştur. "Cinsel istismar denilebilmesi için çocukla fiziksel temas gerçekleşmiş olmalıdır" ve "Anne babanın çocuğun yanında tamamen çıplak olması cinsel istismar değildir" ifadelerinden elde edilen yanıtlar ön test ve son test arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Eğitime katılan ebeveynlerden annelerin %100'ü (n=24), babaların ise %93,3'ü (n=14) eğitimden öğrendiklerini çocuklarına aktarmıştır. Ebeveynlerin çoğu %92,3'ü (n=36) eğitimden sonra çocuklarına özel bölgelerinin yerlerini öğrettiklerini, bununla birlikte beş ebeveyn (%13,2) bunu öğretmede sorun yaşadığını vurgulamıştır. Bu sorunlar ise penis ve vajina isimlerini söylerken utanç duymak, onların yerine başka isimler kullanmak, mahrem yerlerin isimlerini dile getirirken aile üyelerinden olumsuz tepkiler almaktır. Ebeveynlerinden eğitim aldıktan sonra çocukların en çok doğru cevabı verdiği ifade ise "Mahrem yerleriniz ağzınız, göğüsleriniz, bacaklarınız ve kalçalarımızdır" (%93) olmuştur.	Çalışma sürecinde kontrol grubunun olmaması en önemli sınırlılıklardan biridir. Gelecek çalışmalar kapsamında bu durum dikkate alınabilir. Çalışmaya katılan ebeveynlerden anne veya babanın katılma durumu ebeveynlere bırakıldığı için bu durum da sınırlılık olarak ele alınmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin eğitim düzeyi lisans ve sosyo-ekonomik profili orta düzeyde olduğu için sonraki çalışmalarda daha düşük eğitim ve gelir grupları ile çalışılabilir. Bu durum nedeniyle ölçme sonuçları da bulguların genellenebilirliğini kısıtlamıştır. Gelecekteki çalışmalara çocukların cinsel istismarını (CSA) önleme konusundaki bilgilerinin davranışsal boyutlarını çalışmalı ve nitel bir çalışma ile daha ayrıntılı ele alınmalıdır.

Huang ve Cui, 2020	Zhejiang Eyaletinin kentsel bölgesinde dört anaokulundaki 5-6 yaş arası toplam 180 çocuk (%48,3 erkek ve %51,7) oluşturulmaktadır	Kontrol grupsuz rastgele Ön test- Son test	Çocuk Cinsel İstismarını Resimli Kitaplarla Önleme Programı (CSA-prevention picture books) her oturumda cinsel istismarı önleme veya bir bilim kitabı okunacak şekilde düzenlenmiştir. 10 çocuktan oluşan çocuklara sınıf dışında sessiz bir ortamda uygulama yapılmıştır. Müdahale dışında tüm okuma oturumlarının aynı olmasını sağlamak için okuma görevi için bir kadın hikâye anlatıcısı eğitilmiştir. Hikâye anlatıcısı, etkileşimli paylaşımlı kitap okuma stratejisi (örneğin, çocuklara hikâye ve karakterleri hakkında sorular sormak; çocukların doğru cevapları yüksek sesle sözlü olarak ifade etmesini sağlamak, cinsel gelişimi destekleyecek şekilde davranışları modellemek ve bu yöndeki becerileri prova etmek) kullanmıştır. 32 kitaptan oluşan okul öncesi çocuğu olan Qiqi ve komşunun genç çocuğu arasındaki olayları ele almaktadır. Tüm oturumlar üç farklı durumu ele alarak okunmuştur. 1. Durum: Genç çocuk Qiqi'nin evinde oynarken ona sarılmayı talep etme, 2. Durum: Genç çocuk Qiqi'yi en sevdiği atıştırmalıklarıyla ödüllendirerek öpmeyi talep eder, 3. Durum: Qiqi ve genç çocuk bahçede saklambaç oynar, Qiqi daha fazla oynamak isteyince çocuk karşılığında kalçalarına dokunmayı talep eder. Çocukları sınıfa getiren anaokulu öğretmenlerinden kitap okuma başlamadan önce sınıftan çıkmaları istenmiştir. Okuma oturumunun hemen ardından, başka bir sınıfta, deney koşullarını bilmeyen bir görüşmeci tarafından çocuklarla bireysel olarak görüşülmüştür. Diğerleri aynı odada bir araştırma gönüllüsü ile oyun oynarken sıralarını beklemiştir. Okumayı ve görüşmeyi tamamlayan çocuklar, katılmayandan ayrılmıştır.	Araştırma sürecinde karşılaştırmaya dâhil edilebilecek bir grup belirlenmemiştir. Müdahale sürecinden tüm çocukların yararlanması amaçlanmıştır.	Cinsel istismarı önleme resimli kitabına maruz kalmayan çocukların kendini koruma becerilerinin (tanıma becerisi ve reddetme becerisi) geliştiği belirtilmiştir Çocukların olası bir istismar durumunu fark etmelerini geliştirmiştir. Resimli çocuk kitaplarının çeşitli psikolojik mekanizmalar yoluyla çocukların kendini koruma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplardaki karakter özelliği, çocukların reddetme becerisi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da algılanan norm aracılığı ile dolaylı bir etkiye sahiptir. Kitaplarla yapılan uygulamalar sonucunda belirli testler uygulanmıştır. Çocukların kendini korumaya yönelik davranışları "What If Situations Test (WIST)", görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise iki kodlayıcı uzman değerlendirme yapmıştır (Kalpha = .94). Sonuç olarak insan ve hayvan karakterlerin çocuğu etkilemesi yönünden bir fark bulunmamıştır.	Cinsel istismar potansiyeli olan kişiden kendini uzaklaştırma, "söyleme becerisi" (yani olayda en az iki güvendiği yetişkine söyleme) gibi daha ileri düzey becerilere yer verilmemiştir. Çalışma Çin'in en gelişmiş bölgelerinden birinde yapıldığından elde edilen bulgular Çin'in diğer bölgelerine genellemektedir.
Khoori vd., 2020	Sağlık merkezine gelen hastalardan 56 okul öncesi kız çocuğu ve anneleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Kızların yaş ortalaması 6.34'tür.	Kontrol gruplu ön test-son test-izleme testi	"Personal Safety Questionnaire (PSQ) ve "What If Situations Test (WIST)/ Farsça versiyonları (PSQ_P/WIST-P) kız çocuklarla yapılan görüşmelerde uygulanmıştır. Her görüşmenin başında vücudun özel bölgeleri öğretilmiştir. Sonra rastgele deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Sadece deney grubunun anneleri iki gün boyunca düzenlenen eğitim kurslarına katılmıştır. Kontrol grubundaki annelere 11 gün sonra son test için tekrar çağırılmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubundaki anneler 4-8 kişilik 4 gruba ayrılmış ve 90-120 dk. eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerde çocuklardaki cinsel istismarı önleme, çocuğun kişisel güvenliğini koruma yöntemleri ve "Body Safety Training (BST)/ kitapçığının Farsça versiyonu (BST-P)" ile çocukların evde nasıl eğitilecekleri anlatılmıştır. Kitapçığın bir kopyası annelere verilerek 1 hafta günde en az 1 ders ile kızlarını eğitmeleri istenmiştir. Araştırmacı 1 haftalık sürecin 2. ve 5. gününde eğitimi izlemek ve soruları yanıtlamak için annelerle iletişime geçmiştir. Anneler çocuklarına uyguladığı eğitimi tamamlandıktan iki gün sonra çocuklara PSQ-P ve WIST-P uygulanmıştır.	Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Anneleri tarafından öğretilen deney grubu çocukları, kontrollere kıyasla cinsel istismar hakkındaki bilgilerde önemli artışlar ve daha yüksek düzeyde kişisel güvenlik becerileri göstermiştir. Son testten bir ay sonra ise her iki gruba da aynı testler aracılığıyla izleme testleri uygulanmıştır. İzleme sonrası kontrol grubundaki annelere de BST-P verilmiş ancak sonrasında takip edilmemiştir.	Karşılaşılan düşük ön test puanları bu örnekte yer alan okul öncesi çocuklarının cinsel eğitim ve cinsel istismar üzerine kişisel korunma bilgisinin, becerilerinin eksik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Anneleri tarafından eğitilen kız çocuklarda kontrol grubuna göre son test uygulamasında cinsel istismarla ilgili bilgilerinde artış, daha yüksek düzeyde kişisel korunma becerileri gösterdikleri ve bu kazanımlarını izleme çalışması sonuçlarında korudukları görülmüştür. Böylece, bu çalışma ile kız çocukları anneleri tarafından çocuk cinsel istismarını önleme üzerine eğitim alabilecekleri ve bu eğitimlerin de etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.	Küçük çocuklar için evde eğitimin desteklenmesi ve ebeveyn katılımını artırmak için televizyonda veya halka açık yerlerde periyodik olarak yuvarlak masa tartışmaları yapılabilir. Bu tartışmalar, ebeveynlere benzer ilgi alanlarına sahip diğer ebeveynlerle tanışma fırsatı sağlayabilir ve ayrıca onlara fikir alışverişinde bulunmaları ve diğer ebeveynlerden stratejiler öğrenmeleri için güvenli bir yer sağlayabilir.

Citak-Tunc vd., 2021	92 ebeveyn ve onların 3 ila 6 yaşındaki okul öncesi çocuklarından oluşmaktadır.	Kesitsel	İlk aşamada WIST uygulanmıştır. Çocukların verileri boş bir odada herhangi bir uyaran olmaksızın araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Her çocukla WIST uygulama süreci 10 dakika sürmüştür. Sınıf öğretmeni odada gözlemci olarak bulunmuştur. Çocuklara WIST uygulamasından sonra çalışmanın ikinci adımı, ebeveynlerden cinsel istismarı önlem ve vücut güvenliği eğitimi müdahaleleri hakkında veri toplanmıştır. Anne ve babaların vücut güvenliği eğitimine yönelik müdahale kapsamında WIST'in alt boyutları ele alınmıştır. Özel bölgelerden bahsetmek, bu bölgelere kimin dokunabileceği ve dokunmaması gerektiği hakkında konuşmak, uygunsuz özel bölgeye dokunulduğunda ne yapılması gerektiği ve kime söylenmesi gerektiği hakkında bilgi edinmek gibi başlıklar hakkında eğitim uygulanmıştır.	Kesitsel bir desende gerçekleştirilen bu araştırma sürecine yönelik karşılaştırılmanın yapıldığı herhangi bir grup bulunmamaktadır.	Araştırmanın bulguları 3 kategori altında incelenmiştir. Birincisi, ebeveynlerin çocukların cinsel istismarı (CSA) hakkındaki bilgileri, ikincisi, ebeveynlerin vücut güvenliği eğitimi konusundaki bilgi ve müdahaleleri ve üçüncüsü, ebeveyn-çocuk iletişiminin çocuğa kendini koruma becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkisidir. BST ile ilgili ebeveyn-çocuk iletişiminin etkisi araştırılmıştır. Ebeveynlerin BST ile ilgili bilgi ve müdahalelerinin çocuklarda beceri edinimi üzerindeki etkisi WIST ile değerlendirilmiştir. Ebeveynler yüksek cinsel istismar bilgisine sahiptir, ancak BST ve müdahaleleri hakkında sınırlı bilgiye sahiptir. Ebeveynler çocuklarıyla konuşarak yaptıkları BST'de iki beceriyi (yapma, bildirme) öğretmede etkili olmuşlardır. Ebeveynler uygun ve uygunsuz dokunma- ve söyleme becerisini ve sır olarak saklama tutumlarını öğretmede etkilidir.	Gönüllü ebeveynler ve çocuklarla yürütülmüştür. Toplumsal bir tabu olan bu hassas konuda, nispeten yüksek eğitim ve farkındalık düzeyine sahip bir grup olduğu varsayılmaktadır. Araştırmada ebeveynlerin öğrenme çıktıları değerlendirilmemiştir. Araştırma, çocukların öğrenme çıktılarıyla sınırlıdır. Araştırma, cinsel istismarı önlemek için spesifik BST ile sınırlıdır. Araştırmada eğitimcilerden BST eğitimi alan çocukların durumu değerlendirilmemiştir. Çalışmada anne-babaların verdiği eğitimin süresi ve BST'nin kullandığı yöntem ve materyal değerlendirilmemiştir.
Citak-Tunc ve Yavas, 2022	3-6 yaş arası toplam 72 okul öncesi çocuğu (deney:40 ve kontrol: 32) oluşturulmaktadır	Kontrol gruplu ön test-Son test	Çalışmada BST Programı (7 oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturum 25–30 dakikadır ve eğitmen tarafından 10 kişilik gruplara verilmiştir) ve yaratıcı drama (7 oturum için 7 yaratıcı drama etkinliği) geliştirilmiştir. Etkinlikler bir önceki oturum etkinliğinin amacına uygun olarak tasarlanmıştır. Her oturum 10 dk. geçmeyecek şekilde uygulanmıştır. Etkinliği, yaratıcı drama lideri ve okul psikolojik danışmanı uygulamıştır. Araştırma çalışmasına ilişkin veriler "Sosyodemografik Veri Formu" ve "What IF Situations Test (WIST)" ile toplanmıştır. Araştırma çalışması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara WIST ön testinin 10 dk. süreyle uygulanmasıdır. 2. aşamada, öğleden sonra deney ve kontrol grubu için BST uygulanmıştır. Deney grubu ile yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve ardından BST Programı oturumu gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna sadece BST oturumu atanmıştır. Eğitim sonrasında tüm gruplara son test WIST ve 4. aşamada, deney grubuna eğitimden 4 hafta sonra WIST izleme testi uygulanmıştır.	Toplamda 7 grubun bulunduğu araştırmada 4 grup deney 3 grup ise karşılaştırmaların yapılabilmesi açısından kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Müdahale sürecinde deney ve kontrol grubu için BST program oturumu yapılmış ancak kontrol grubu için yaratıcı drama uygulanmıştır. Böylece yaratıcı dramanın müdahale sürecindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.	BST Programı yaratıcı drama yöntemleriyle birlikte sunulduğunda, BST Programı alan okul öncesi çocukların kişisel güvenlik becerilerinin zaman içinde artacağı belirtilmiştir. Bulgular, BST Programının eğitim materyalleri (resimli çocuk kitabı) ile uygulanmasının, cinsel istismarı önleme bilgisini (uygun dokunma, söyleme, yapma, anlatma ve bildirme) arttırmada etkili olduğunu, cinsel istismardan korunmanın kazanılmasını ve kişisel güvenlik becerilerinin kazanılmasını desteklediğini göstermiştir. Ayrıca bulgular, programın deneyimli bir eğitmen tarafından verilmesinin de etkili olabileceğini göstermiştir.	Örneklemin küçük olması ve çoğu eğitimcinin bu konuda donanımlı olmaması nedeniyle araştırma sonuçlarının genellenemeyeceği belirtilmiştir. Drama eğitimi yaratıcı drama lideri ve lisanslı BST uygulayıcısı olan bir okul psikolojik danışmanı tarafından uygulanmıştır. Eğitmenle ilgili bulunan sonuçlar tüm eğitimcilere ve programın sonuçları tüm cinsel istismarı önleme programlarına genellenememiştir.
Eselek vd., 2022	İki anaokulundaki 50-81 ay aralığında rastgele seçilmiş 81 okul öncesi çocuğu (Müdahale:43, Kontrol:38), ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşturulmaktadır	Kontrol gruplu Ön test-Son test	" Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum " Programı, Türk okul öncesi çocuklarına yönelik cinsel istismara karşı kişisel güvenliklerini geliştirmek için 5 modülden oluşan programdır. Modüller duygusal farkındalık, vücut ve mahrem bölgeler, iyi ve kötü dokunuşlar, kişisel korunma becerileri, iyi ve kötü sınırları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Öğretmenler programı haftada üç oturum olmak üzere beş hafta boyunca sınıflarında uygulamışlardır Çocuklar için verilerin elde edilmesinde WIST testi kullanılırken, ebeveynlerin verileri için ise " <i>Demografik bilgi formu</i> " ve " <i>Düzenlenmiş okul öncesi anksiyete ölçeği (PARS)</i> " kullanılmıştır.	Örnekleme dâhil olana çocuklar müdahale ve kontrol grubuna rastgele olarak atanmıştır. Her iki gruba da ön ve son test uygulanmıştır. Ancak kontrol grubu araştırma kapsamında herhangi bir eğitime katılmamıştır. Buna göre, kontrol grubundaki çocuklar, müdahale grubundakilere göre önemli ölçüde daha yüksek anksiyete-yoksunluk puanlarına sahiptir.	Çocukların kendini koruma becerilerini önemli ölçüde geliştirmiştir. Program ayrıca çocukların uygunsuz dokunmayı fark etmelerini ve söyleme, bildirme, anlatma becerileri ile What IF Situations Test (WIST) becerileri geliştirmiştir. Müdahale grubu, alan yazındaki geçmiş bulgularla tutarlı olarak, ön testten son teste kadar kişisel güvenlik ve uygunsuz dokunmanın farkına varma konusunda bilgi geliştirmiştir. Çocuklar neden kötü sır saklamamaları gerektiğini ve cinsel istismarın neden asla onların suçu olmadığını öğrenmişlerdir.	Örneklemin küçük olması, tek bir ilde iki okuldan seçilmiş olması, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı yoluyla toplanan veriler üzerinde parametrik olmayan analizler kullanılması ve covid-19 kısıtlamaları nedeniyle altı aylık takip ölçümlerinin toplanamaması sınırlılık olarak kabul edilmektedir.

Kemer & İşler-Dalgıç, 2022	19 anaokulu içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile kontrol ve deney grubu olmak üzere iki farklı anaokulu seçilmiştir. Deney grubunda 44 çocuk ve kontrol grubunda 43 çocuk olmak üzere toplamda 5-6 yaş arası 87 çocuk ile çalışılmıştır.	Kontrol gruplu ön test-son test	Deney grubundaki çocuklara “My Body is Special” Training Program (MBS-TP)/ “Bedenim Özeldir” Eğitim Programı (MBS-TP) uygulanmadan ortak bir dil oluşturmak amacıyla tüm örnekleme, tek oturumda 40 dk. süren “Çocuklarda Vücut Güvenliği ve Koruma Becerileri” ile ilgili eğitim verilmiştir. Eğitimden sonra ebeveynlere de “Çocuklarda Beden Güvenliği ve Korunma Becerilerini Öğretmek: Ebeveyn Eğitim Rehberi” verilmiştir. Hazırlanan bu kılavuz ile MBS-TP konuları birbiri ile ilgilidir ve ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimini artırmak, cinsel istismara karşı bilgilendirmek, vücut güvenliği hakkında konuşurken nelere dikkat edileceğini içermektedir. Ön testlerden sonra deney grubundaki çocuklar, dört gruba ayrılmış ve MBS-TP uygulanmıştır. Toplamda iki sınıf 4 gruba ayrılarak okulun spor salonundaki sekiz drama atölyesinde uygulanmıştır. Program 8 yaratıcı drama oturumu, her oturum 40 dk. sürecek şekilde 3 haftalık periyotta planlanmıştır. Tüm oturumlar ısınma, canlandırma/rol yapma ve değerlendirme olmak üzere üç ana aşamadan oluşmaktadır. Bedeni koruma ve mahrem yerler ile ilgili hikâyeler, materyaller kullanılmış, oyunlar tasarlanmıştır.	Araştırma sürecinde müdahale grubu “Anaokulu-1”, kontrol grubu ise “Anaokulu-2” olarak belirlenmiştir. Müdahale süresince kontrol grubu ve ebeveynlerine uygulama yapılmamıştır. Uygulamadan 1 ay sonra “Body Recognition and Body Safety Information Form (BR-BSIF)/Bedeni Tanıma ve Beden Güvenliği Bilgi Formu (BR-BSIF)” ile her iki gruptan son test verileri alınmıştır. Sonrasında kontrol grubu çocuklarına MBS-TP uygulanmıştır. Ardından her iki gruptaki çocuklara küçük bir hediye (çizim pedi ve boya kalemi) verilmiştir. Kontrol grubundaki ebeveynlere “Çocuklarda Beden Güvenliği ve Koruma Becerileri Öğretimi: Ebeveyn Eğitimi Rehberi” verilmiştir.	Çocukların BR-BSIF ilk kısmındaki beden tanıma bilgisi resmine verdikleri cevaplar müdahale ve kontrol grubundaki kız çocuklar, ön testte vajina yerine kutu, nonoş, mamuk gibi argo kelimeler kullanmıştır. Erkekler ise skrotuma (testis) ilişkin hiçbir terminoloji kullanmamışlardır. Müdahaleden sonra son testte deney grubundaki çocukların özel bölgelerini tanıma becerilerinde anlamlı düzeyde artış belirlenmiştir. Formun 2. bölümünde uygun/uygunsuz dokunmayı eşleştirme resimlerine ilişkin sorularda deney ve kontrol grubu çocuklarının bilgisi yüksek olduğu için son testte anlamlı bir fark görülmemiştir. Formun 3. bölümünde dört farklı hikâyeye ilişkin bedenlerini koruma becerileri (söyle, yap, anlat ve bildirme) “doğruyu bilme, yanlış bilme ve bilmeme” şeklinde gruplandırılmıştır. Deney grubundaki çocukların bedenlerini koruma becerileri daha yüksektir. Ön testte deney ve kontrol grubundaki çocukların en güvendikleri kişiler ebeveynleri iken son testte, deney grubundaki çocuklar sırası ile en fazla kolluk kuvvetlerine sonra annesi, babası, öğretmenine; kontrol grubundaki çocuklar annesi, öğretmeni, kolluk kuvvetlerine güvenmeye başlamıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilen (MBS-TP)’nin Türk çocuklarında etkili olduğunu vurgulamıştır.	Çocukların kişisel güvenliklerine yönelik bilgi ve becerilerinde artış tespit edilmiştir. Ancak program çıktıları uzun süreli olarak incelenmediği için cinsel istismarı önleme üzerinde kesin bir etkisinin var olduğu söylenemez ve daha uzun soluklu çalışmaların yapılması önerilmektedir. Örneklemin büyüklüğü ve kültürel farklılığı ise bir diğer sınırlılıktır. Ayrıca, program ile çocuklara eğitim verildiği için bu eğitimin kalıcılığının sağlanması ebeveynlerin de çabalarına bağlıdır. Bu çabaların düzeyini ölçmek amacıyla ebeveynlere bir test uygulaması yapılmamıştır. Bu programın kalıcılığının sağlanması için okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmesinin sağlanması, ebeveynlerle birlikte öğretmenler, okul personelleri, doktor ve hemşirelere de eğitim verilmelidir. Programın etkililiği için rastgele kontrollü çalışmalar da yapılabilir.
Kızıltepe vd., 2022	Rastgele seçilmiş 46 ile 71 ay arasında 290 çocuk, (deney=137 ve kontrol=153) ebeveynleri ve onların öğretmeninden oluşmaktadır.	Kontrol gruplu rastgele ön test-Son test	“Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum” Programı , Türk okul öncesi çocuklarına yönelik cinsel istismara karşı kişisel güvenliklerini geliştirmek için 5 modülden oluşan programdır. Modüller duygusal farkındalık, vücut ve mahrem bölgeler, iyi ve kötü dokunuşlar, kişisel korunma becerileri, iyi ve kötü sınırları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır ve 5 hafta (her hafta 3 oturum) uygulanmıştır. CSA Bilgi Formu, Kendini Koruma Beceri Formu, Ebeveyn, değerlendirme formu, öğretmen değerlendirme formu ile bilgi toplanmıştır. Program için Markov analizi yapılmıştır. Mika” programının uzun vadeli etkilerini test etmek için, program tamamlandıktan iki ay sonra katılımcıların bilgi düzeylerini ve kendini koruma becerilerini de değerlendirilmiştir.	Program uygulaması deney grubuna yapıldıktan sonra son test aşaması uygulanmış ve kontrol grubuna da program eğitimi verilmiştir. Bu çalışmada, müdahale grubundaki çocuklar için bilgi ve beceri düzeyi, kontrol grubundakilere göre artmış, ancak cinsel istismarı engelleyip engellemediğine dair her iki gruba dair bil bilgi bulunmamaktadır.	3 grup belirlenmiştir. 1-kendini koruyan, 2-riskli sır saklayanlar ve 3-risk grubu. Müdahalenin ardından, risk altındaki iki grubun (2 ve 3) üyelerinin, müdahaleyi almayan katılımcılara göre kendini koruyan gruba (1) geçme olasılığı daha yüksektir. Müdahale grubundaki katılımcıların kendini koruma becerilerindeki artış, ön testten son teste kontrol grubundaki katılımcılara göre daha fazladır. İki aylık takip analizi, bilgi ve becerilerdeki kazanımın korunduğunu göstermiştir. Programı okul öncesi öğretmenleri verdiğinde etkili olabileceği belirtilmiştir.	Programın cinsel istismarı önleyip önlemediğine dair bir kanıt yoktur. Kontrol grubuna son test sonrasında önleme programı uygulandığı için bu grubun izleme değerlendirilmesi bulunmamaktadır. Deney grubu çocuklarına izleme testi 2 sonra ardına uygulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmalara Genel Bir Bakış

Belirlenen kriterler kapsamında incelenen 11 makalenin genel özetinde; çalışmanın yapıldığı ülke veya şehir, yöntem ve örneklem detaylarına yer verilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri, İran ve Çin’de birer çalışma, Türkiye’de ise sekiz çalışmaya ulaşılmıştır. Türkiye’de araştırmacılar cinsel istismarı önleme ve mevcut durumu ortaya koyma adına son yıllarda daha da detaylı çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmaların, Türkiye örneğinde daha fazla araştırmacının örnekleme dahil edilmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Örneğin; Büber ve diğerlerinin (2023) çocuk izlem merkezlerinde 5 yıllık vaka deneyimleri dikkat çekici veriler ortaya koymaktadır. Eylül 2017–Haziran 2022 tarihleri arasında cinsel istismar mağduru 1147 çocuk sürece dahil edilmiş ve bu çocukların 3 ila 18 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca vakaların %80’e yakını kız çocuğu ve şüphelilerin çoğunluğunun (%58,1) tanıdık arkadaş gibi yakın çevreden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara Kahraman Yüce ve diğerlerinin (2024) yaptığı araştırmada da rastlanmaktadır. 2010-2018 yılları arasında il adliyesine ulaşan çocuk istismar vakalarının yer aldığı 202 dava dosyası incelenmiş ve mağdurların büyük kısmının 13-17 yaş aralığında, kız çocuklarından oluştuğu belirlenmiştir. Failler ise yine benzer olarak mağdurun yakın çevresinde yer almaktadır. Bunların ötesinde incelenen araştırmalarda kontrol grupsuz ön test-son test (2), kontrol gruplu ön test-son test (5), kontrol grupsuz rastgele ön test-son test (1), kontrol gruplu rastgele ön test-son test (1), kontrol gruplu ön test-son test-izleme testi (1), kesitsel (1) araştırma modeli olmak üzere tamamında nicel metodoloji kullanılmıştır. Bunların içinde ise kontrol gruplu ön test-son test düzeninde planlanan beş çalışma çoğunluktadır. Bu açıdan bakıldığında incelenen araştırmaların tamamının nicel yöntem ile yapıldığı görülmektedir. Toplumsal açıdan zorlayıcı olan bir konuya yönelik verilen eğitimlerin; özellikle çocuklarla yakın etkileşim halinde olan ebeveyn ve öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini incelemek, gözlem ve görüşmeler yapmak, algı ve tutumları belirlemek ilgili alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırabilir. Müdahale çalışmalarına dâhil olan katılımcı deneyimlerinin derinlemesine incelendiği araştırmalar, nicel yöntem ile gözlemlenemeyen zorluk, fırsat ve ihtiyaçların ortaya çıkmasını sağlayarak sonraki araştırmalar için yol gösterici olabilir.

Çalışma başlığında, özetinde, anahtar kelimelerinde veya örneğinde okul öncesi dönemdeki çocukları kapsadığına dair ifadelerin yer verildiği çalışmalar dâhil edilmiştir. Bazı araştırmalarda çocuğun ebeveynlerinden her ikisi veya sadece anneleri, okul öncesi öğretmenleri, okul danışmanları, müdürler ve bölge yöneticileri de eşlik etmiştir (Apaydın-Cırık vd., 2020; Brown, 2017; Citak-Tunc vd., 2021; Eslek vd., 2022; Khoori vd., 2020; Kızıltepe vd., 2022; Yılmaz-İrmak vd., 2018). Görüldüğü gibi birçok çalışmada çocuklarla birlikte çocuğun daha yakın iletişim kurduğu ikinci bir destekçi olarak ebeveyni, öğretmeni gibi katılımcılar da sürece dâhil edilmiş, kapsamlı ve bütünsel bir inceleme yapılmaya çalışılmıştır. Sadece çocuklarla yapılan

çalışmalarda da çocuğun beden güvenliği, cinsel eğitimi, cinsel istismardan korunma yöntemleri üzerinde durulmuştur.

Örnekleme yer alan çocukların yaş aralığı 3-7 yaş olarak değişiklik göstermektedir. Örneklem büyüklüğüne bakıldığında bir çalışma büyük ölçekli (1000’den fazla katılımcı) (Brown, 2017), geri kalan on çalışma ise görece daha küçük ölçeklidir. ABD’de yürütülen araştırmada büyük bir örneklem ve farklı paydaşlarla çalışıldığı görülürken, Türkiye ve İran’da yürütülen araştırmalarda oldukça küçük örneklem ile çalışılmıştır. Bunun nedeni olarak cinsel eğitim ve cinsellik konularının ele alınış şekillerinin toplumdan topluma ve kültürel tabulara göre değişiklik gösterebileceği düşünülebilir. Bununla birlikte Brown (2017) tarafından yapılan araştırmada Lauren’s Kids isimli bir web destekli eğitim programı kullanılmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin gönüllü katılımıyla web destekli materyaller sunulmasının araştırma örneklemini genişletmek için fırsat yarattığı düşünülmektedir. İncelenen diğer araştırmalarda müdahale programları yüz yüze uygulanmıştır. Bu durumun programı uygulayacak eğitimci sayısının az olması nedeniyle daha sınırlı bir katılımcı grubuna ulaşma, ortak zaman belirleme ve maliyet açısından sınırlayıcı olabileceği düşünülmektedir.

Kapsama dâhil edilen dört çalışma için çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından fon desteği sağlandığı bildirilmiş (Brown, 2017; Citak-Tunc vd., 2018; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Kızıltepe vd., 2022), geri kalan çalışmalarda buna dair bir açıklamaya rastlanmamıştır. Araştırmalara fon desteğinin verilmesi kullanılan materyallerin kalitesini, uygulama sürecindeki fiziksel ortamı, araştırmacı ve katılımcı sayısının sağlanmasını artırabileceği için önemli bir etken olarak görülebilir.

Müdahale Programlarının İncelenmesi

İncelenen çalışmalarda çeşitli müdahale programlarının uygulandığı görülmüştür. Kitapçıklar, yaratıcı drama, resimli çocuk kitapları, oyuncaklar, kurslar, web tabanlı etkileşimler ve telefonla iletişim kurma gibi yöntemlerle de araştırmalara destekler verilmiştir. “Body Safety Training (BST) Program”, “I am learning to protect myself with Mika Program”, “My Body is Special Training Program (MBS-TP)” araştırmalar kapsamında müdahale süreçlerinde kullanılmıştır. Programların Türkçe ve Farsça gibi farklı dillere çevrilmiş versiyonlarının uygulandığı çalışmalar mevcuttur. Sıklıkla “Body Safety Training (BST) Program” kullanılmış ve kitapçığından yararlanılmıştır (Citak-Tunc vd., 2018; Citak-Tunc vd., 2021; Citak-Tunc ve Yavas, 2022; Khoori vd., 2020). Russell vd. (2020), gelişmekte olan ülkelerin batıda geliştirilmiş müdahale programlarının kullanmasının avantajlarının ve dezavantajlarının olabileceğini belirtmiştir. Olumlu çıktılar elde edilmiş programların uygulanması avantaj olarak değerlendirilirken, bazı çalışmalarda az katılımcılı örneklemle çalışılması, programların maliyetlerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlılığı ve uygulamaların belirli ülkelerde yapılmış olması programların genellenebilirliği olumsuz etkilemesi açısından dezavantaj olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda başta çocuklar olmak

üzere programlara ebeveynlerin ve çocuklarla çalışan uzmanların dâhil edilmesinde ve programların etkililiğinin artırılmasında ülkelerin kendi kültürleri ve ihtiyaçları doğrultusunda cinsel istismara yönelik müdahale programları geliştirmeleri önerilebilir.

İncelenen araştırmaların tamamında birincil müdahale programlarının amacını ele alan “önleme” basamağı üzerinde daha çok durulmuştur. Programlarda çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik tedbirler, bedenini koruma ve tanıma, uygun ve uygunsuz dokunmayı ayırt edebilme, iyi ve kötü sınırlar, özel bölgeyi tanıma, ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimini artırma konuları önleme uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir. Bu noktada “özel bölgeleri tanıma” ile ilgili mevcutta uygulama sürecinde olan Okul Öncesi Eğitim Programı – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli MEB (2024) “hareket ve sağlık alan becerileri” içerisinde daha kapsamlı açıklamalar yer almaktadır. “Kişisel ve genel alanın farkında olarak hareket edebilme” öğrenme çıktısı içerisinde yer alan “kişisel alanın müdahale durumlarından kendini sakınır” ve “özel bölge ve iyi-kötü dokunuşları ayırt eder” alt öğrenme çıktıları süreci daha anlaşılır kılmaktadır. Çocuklarda kişisel alan bilincinin geliştirilmesi, istenmeyen kişilerden uzaklaşarak güvenli alanlara geçmesi, çocukların vücudunda özel bölgelerin olduğunu öğrenmesi ve bölgeleri ihtiyaç giderme durumunda anne-baba, muayene esnasında yine anne-baba eşliğinde doktorun görebileceği, onun haricinde kimsenin göremeyeceği, dokunamayacağı bilincinin oluşturulması hedeflenmektedir. Özel bölgeye dokunma teşebbüsüne karşı çılgılık atma, bölgeden uzaklaşma ve yetişkinlerden yardım isteme süreçlerinin öğretmenler tarafından okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde ele alınması gerekmektedir.

Araştırmaların Karşılaştırma Gruplarının ve Sonuçlarının İncelenmesi

Çalışmalarda ebeveynlere eğitim verildiği durumlarda çocuğun cinsel istismardan korunma bilgisinde anlamlı farklılıklar görülmüştür (Apaydın-Cırık vd., 2020; Citak-Tunc vd., 2021; Khoori vd., 2020). Çocuk için etkili görülen yaratıcı drama (Brown, 2017; Citak-Tunc ve Yavas, 2022) ve çocuk kitaplarıyla (Citak-Tunc ve Yavas, 2022; Huang ve Cui, 2020) çocuğa cinsel istismarı önleme eğitimi verilerek anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca eğitimlerin uzman kişiler tarafından verilmesinin etkili olacağı belirtilmiştir (Citak-Tunc ve Yavas, 2022).

Ebeveynlere, çocuklara müdahale uygulamalarının yapılmasının yanı sıra bu grupların karşılaştırılabileceği diğer grupların olması araştırmaların etkililiği daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Müdahalenin yapılmadığı bu karşılaştırma grupları yapılan uygulamanın kıyaslanması için önem arz etmektedir. Araştırmamız kapsamında incelenen çalışmalarda karşılaştırma gruplarının çoğunlukta olduğu görülmektedir (Citak-Tunc vd., 2018, Citak-Tunc & Yavas, 2022; Eslek vd., 2022; Kemer & İşler-Dalgıç, 2022; Khoori vd., Kızıltepe vd., 2022; 2020, Yılmaz-Irmak, vd., 2018). Araştırmacıların bazıları ise müdahale grubuna uygulama yaptıktan belli bir süre sonra ise etik ilkeler gereği karşılaştırma gruplarının da bu süreçten yararlanması için

müdahale uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bunlardan farklı olarak karşılaştırma grubuna yer vermeyen araştırmalar da mevcuttur. Ancak bu araştırmaların sınırlılık kısmında bu durumun bir eksiklik olduğu ve gelecek çalışmalarda karşılaştırma gruplarının eklenmesinin daha iyi olacağı belirtilmiştir (Apaydın-Cırık vd., 2020, Brown, 2017; Citak-Tunc vd., 2021; Huang ve Cui, 2020).

Çalışmaların sonucunda çocukların en çok kendi bedenini koruma becerisinde artış olduğu belirlenmiştir (Citak-Tunc ve Yavas, 2022; Eslek vd., 2022; Huang ve Cui, 2020; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Khoori vd., 2020; Kızıltepe vd., 2022; Yılmaz-Irmak vd., 2018). Bunun yanı sıra çocukların uygunsuz dokunuşları fark ettiği çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Citak-Tunc vd., 2018; Citak-Tunc vd., 2021; Citak-Tunc ve Yavas, 2022; Eslek vd., 2022; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Yılmaz-Irmak, vd., 2018). Cinsel istismarın önlenmesine yönelik temel bir basamak olan çocukların özel bölgelerini doğru isimlendirmesine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır (Apaydın-Cırık vd., 2020; Brown, 2017; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022). Çocuklar özel bölgelerini doğru isimlendirirken ağız organını özel bölge olarak tanımlayamamışlardır (Brown, 2017). Çocukların istismar durumunda “hayır” deme becerisini (Citak-Tunc vd., 2018; Huang ve Cui, 2020) ve tehlikeli ortamdan/kişiden uzaklaşma becerisini (Citak-Tunc vd., 2018) kazandığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar göstermektedir ki çocuklara verilen cinsel istismardan korunma eğitimi çocuğun kendini tanımasını ve gerekli korunma önlemlerini öğrenmesini sağlamaktadır. Bu durumun erken müdahale programlarının birincil etkisi olan önleme işlevini yerine getireceği düşünülmektedir.

Araştırmaların Sınırlılıklarının İncelenmesi

Araştırma kapsamına alınan çalışmalar incelendiğinde örneklem seçimi nedeniyle (uygun ve az sayıda katılımcı) genelleme sınırlılığı oluşmuştur (Citak-Tunc ve Yavas, 2022; Eslek vd., 2022; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022). Kısa süreli uygulamaların yapılması (Kızıltepe vd., 2022) ve hem çocuğun hem de ailenin cinsel istismara maruz kalma durumlarına yönelik ön bilgilerinin göz ardı edilmesi (Citak-Tunc vd., 2018; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022) sınırlılıklar olarak sunulmuştur. Programı uygulayan kişi, bu konuda çeşitli eğitimler (drama vb.) almış bir uzman olsa da çocuklarla sürekli zaman geçiren kişilerden (öğretmen ya da bir aile üyesi vb.) biri olmaması nedeniyle araştırma sonuçları farklı uygulayıcılar için genellenememektedir (Citak-Tunc ve Yavas, 2022). Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri de çalışmaların genellenememesi bir diğer sınırlılık olarak vurgulanmıştır (Apaydın-Cırık vd., 2020; Citak-Tunc vd., 2021; Huang ve Cui, 2020). Görece daha az katılımcılı örneklem ile belli bir bölgede gerçekleştirilen çalışmalarla sınırlı sonuçlara ulaşılabilir. Programların etkisini görebilmek için çeşitli sosyoekonomik ve kültürel koşullardan çalışma gruplarının seçilmesi düşünülebilir. Program oluşturma sürecinde katılımcıların ön bilgilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile programın geliştirilmesi ve programın uzun süreli uygulanması etkililiği için önemli görülmektedir. Ayrıca oluşturulan programların uygulayıcılarının, küçük çocukların cinsel gelişimi üzerine

eğitimler alması veya bu eğitimleri uygulayabilecek yeterliliklere sahip olduğunun değerlendirilmesi programların “uygulayıcı genellenabilirliğini” sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin dâhil edildiği araştırmalar incelendiğinde sadece anneler ile çalışıldığı (Khoori vd., 2020), ya da her iki ebeveyn ile çalışılmasına rağmen anne katılımının yoğunlukta olduğu, baba katılımının daha sınırlı olduğu raporlanmıştır (Citak-Tunc vd., 2021; Kızıltepe vd., 2022). Mevcut çalışmaların bulgularında babaların sürece katılmalarının kısıtlı olması nedeniyle annelerin çocukların bakımında birincil etkiyi üstlenme durumunun değişmediğini ortaya koyabilir. Babanın çalışma durumu veya cinsel eğitim konusuna gösterdiği bakış açısı da bu durumu etkileyen faktörler arasında değerlendirilebilir. Ancak her iki ebeveynin de sürece dâhil olacağı hem ev hem de okul temelli programların yürütüleceği daha kapsamlı araştırmaların planlanması ile bu durumun ortadan kaldırılması ve düzenlenmesi çocuğun iyi oluşunu olumlu etkileyebilir.

İzleme çalışmalarına bakıldığında ise kalıcılığın belirlenmesi için bu duruma önem verildiğini ve birçok çalışmada uygulamasının yapıldığı belirlenmiştir (Citak-Tunc ve Yavas, 2022; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Khoori vd., 2020; Kızıltepe vd., 2022; Yılmaz-Irmak vd., 2018). Örneklerde yer alan araştırmaların bir tanesinde ise izleme çalışmaları planlanmıştır. Covid-19 pandemi koşullarından dolayı izleme çalışmalarının yapılamadığı durumlar yaşanmıştır (Eslek vd., 2022). Cinsel istismara yönelik müdahale çalışmalarının ortalama altı aylık periyotlarla tekrarlanması veya izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Ersoy, 2014; Ulukol, 2014). İzleme çalışmalarının becerilerin kalıcılığının belirlemesi açısından değerli olduğu söylenebilir. Bu açıdan uygulanan müdahale programlarının etkilerinin takip edildiği araştırmaların yaygınlaşması önem arz etmektedir.

Sadece bilgi düzeyine odaklanması ve davranışa yönelik sonuçlara yer verilmemesi müdahale programının etkisinin kalıcılığı yönünden sınırlılıktır (Apaydın-Cırık vd., 2020; Huang ve Cui, 2020; Kızıltepe vd., 2022; Yılmaz-Irmak vd., 2018). Bazı çalışmalarda kontrol grubuna yer verilmemesi (Apaydın-Cırık vd., 2020; Brown, 2017; Huang ve Cui, 2020) ya da kontrol grubuna da eğitim verildiği için karşılaştırma yapılamaması (Kızıltepe vd., 2022) sınırlılık kabul edilmektedir. Ayrıca ölçümün tek boyutlu araçla yapılması sonuçların geçerliği bakımından da sınırlılık oluşturmaktadır (Brown, 2017; Yılmaz-Irmak vd., 2018). Zayıf deneysel desenlerin kullanılmış olması gruplar üzerindeki değişkenin kontrolünün ve iç geçerliliğin zayıf olmasına yol açacaktır. Kontrol grubunun veya karşılaştırma yapılacak grubun olmaması elde edilen sonuçların nedenlerinden emin olmayı engelleyebilmektedir (Marczyk vd., 2005).

Bir diğer önemli durum ise cinsel eğitim programlarının okul veya ev temelli olarak ele alınmasıdır. İncelenen araştırmalarda çoğunlukla okul temelli programların (Citak-Tunc vd., 2018; Eslek vd., 2022; Huang ve Cui, 2020; Kemer ve İşler-Dalgıç, 2022; Kızıltepe vd., 2022; Yılmaz-Irmak vd., 2018) kullanıldığı tespit edilmiş olup, ev temelli

programların da (Khoori vd., 2020) uygulandığı görülmüştür. Müdahale programlarından elde edilen kazanımlarının kalıcı hale gelebilmesi için ev ve kurum temelli programların politika haline gelmesi ve yaygınlaşması gerekmektedir (Kardeş ve Akman, 2020). Ebeveyn, öğretmen ve uzman arasında kurulan etkileşim ve iş birliği hedef kazanımlara ulaşılmasında kolaylaştırıcı rol oynayabilir. Cinsel eğitime yönelik müdahale programlarının uygulanması için resmi izinlerin alınmasında zorluklar yaşanabilmektedir (McCartan vd., 2018; Teke ve Melekoğlu, 2022). Cinsel konularda konuşmanın toplumsal olarak zorlayıcı olduğu ülkelerde araştırma süresince yaşanan bu zorlukların araştırmaları çeşitli açılardan sınırlandırdığı görülmektedir.

İncelenen çalışmalardan yola çıkılarak erken dönemde gerçekleştirilen cinsel istismarı önleme ve buna yönelik farkındalık oluşturma üzerine temellendirilen müdahale programlarının hem okul öncesi çocukları hem de ebeveynleri üzerinde olumlu gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Özellikle çocukların cinsel organlarına yönelik doğru isimlendirme, tanıma ve bu konuda ebeveynlerine yönelttikleri sorularda yeterli cevaplara ulaşabilme durumlarının gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken dönemde gerçekleştirilen bu uygulamaların müdahale programlarının birincil hedefi olan önleme kısmını yerine getirdiği düşünülebilir. Araştırmalarda annelerle birlikte babalarında yer almasının çocuğun cinsel gelişiminde her iki ebeveyninden de destek almasına yardımcı olduğu görülmüştür. İzleme çalışmaları yapılan ve bu süreçte gözlemlenen çocuklarda cinsel istismardan korunmaya yönelik edinilen becerilerin korunduğu vurgulanmıştır.

Bu araştırma 2017-2022 yılları kapsamında okul öncesi çocuklarının bulunduğu örneklemi kapsayan çocuk istismarı, çocuğun cinsel gelişimi ve bunlara yönelik erken müdahale programları incelenmiştir. Kapsam dâhilinde ele alınan makalelerde nicel çalışmalar yer almaktadır. Cinsel istismar ve bundan korunmaya yönelik programların etkisinin incelendiği nitel araştırma deseninde çalışmalar yapılabilir. İlerleyen çalışmalarda daha geniş yıl aralığı seçilerek, okul öncesi çocuklarının haricinde öğretmenler, ebeveynler, hastane çalışanları gibi örneklemeler de sürece dâhil edilebilir. Kapsam dâhilinde ele alınan makalelerde nicel çalışmalar yer almaktadır. Cinsel istismar ve bundan korunmaya yönelik programların etkisinin incelendiği nitel araştırma deseninde çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda ebeveynler, çocuk bakıcıları, eğitimciler, çocuk sağlığı ve sosyal hizmet uzmanları, güvenlik güçleri ve risk grubundaki çocukluklar olmak üzere çeşitli paydaşlarla derinlemesine görüşmeler yapılabilir. Bu görüşmeler cinsel istismara yol açan faktörler, riskleri önlemenin önündeki bariyerler ve korunmaya yönelik etkili stratejiler hakkında derinlemesine bilgi sağlayabilir. Benzer deneyim ve geçmişe sahip grupların ortak bakış açılarını, kültürel tabu ve normları ortaya çıkarmaya yönelik odak grup görüşmeleri ile bu konudaki risk faktörleri ve koruyucu hizmetler yorumlanabilir. Araştırmacılar tarafından doküman analizi ile politika belgeleri, medya unsurları,

eğitim programları vb. analiz edebilir. Bu çalışmalar yasal düzenlemelerin güçlendirilmesi ve uygulama politikalarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.

Extended Abstract

Introduction

Exposure to sexual abuse can lead to negative consequences related to physical, emotional-behavioral, interpersonal relationships, and sexual health throughout life (Abajobir et al., 2017; Münzer et al., 2016). Young children are thought to be at risk of sexual abuse because they are more vulnerable and cannot identify risky situations (Apaydın-Cırık et al., 2020). Therefore, sexual abuse intervention programs that raise awareness and teach skills to help children seek help and support to protect themselves from sexual abuse are critical (Crea et al., 2018). The sooner these intervention strategies are implemented, the more benefits they can provide (WHO, 2022). There are intervention programs at primary, secondary, and tertiary intervention levels for the prevention of child sexual abuse. The first step of prevention strategies is to provide appropriate sexual education support to children from the preschool period (Krazier, 2002). The purpose of the intervention programs prepared in this context is to enable children to recognize their bodies, increase their awareness of dangerous situations, identify examples of malicious approaches and inappropriate contact, increase their self-protection skills, and support them in reporting to an adult they trust (Irmak et al., 2018; Kızıltepe et al., 2021). Despite the critical importance of educational programs prepared for the prevention of sexual abuse, it is known that there are some obstacles and concerns in front of the implementation of these programs. However, sexual education given by age and development level protects children against sexual abuse (Çokar & Ortaylı, 2003). Research shows that there are many studies in the literature on sexual education and child sexual abuse prevention programs (Çeçen-Eroğul & Kaf-Hasırcı, 2013; Hazzard et al., 1991; Hébert et al., 2001). However, a limited part of these studies focusses on the preschool years (Fryer et al., 1987; Kenny, 2009; Zhan et al., 2013). Evidence suggests that early sexuality education support provided to children in the preschool years is critical. This study aims to provide a new perspective to researchers and to make suggestions for new studies in this field by systematically reviewing the effects of intervention programs prepared to protect preschool children from sexual abuse.

Method

Within the scope of the current study, early intervention programs on sexual abuse, sexual education, and protection from sexual abuse in the preschool period or articles published between 2017 and 2022 were examined. The investigated studies were accessed from the Web of Science (WOS) database. The main reason for choosing the WOS database is that it includes high-impact

value and qualified journals. English keywords such as "preschool, early child, sexual child abuse, early intervention, early intervention program, prevention program" were searched. The main reason for choosing these years is the statistical increase in child sexual abuse in recent years. The abstracts of 494 studies identified in the databases were read, and 58 studies with sexual abuse prevention content were separated for detailed examination. Researchers thoroughly analyzed 11 studies that meet inclusion criteria such as including preschool children as the sample, falling within the specified year range, and being full-text. 47 studies were excluded from the process following the exclusion criteria.

Results and Discussion

Studies examined were conducted using quantitative methods. Examining how the training given on a socially challenging subject is experienced by parents and teachers, especially those who interact closely with children, making observations and interviews, and determining perceptions and attitudes can bring a different perspective to the relevant literature. Therefore, it can be clearly stated that there is a need for qualitative and mixed method studies as well as quantitative methodology. It can be emphasized that there may be a need for studies planned by selecting large-scale study groups from different socioeconomic conditions. During the program creation process, measuring the preliminary information of the participants, creating a program in light of this preliminary information, and implementing the program for an extended period are considered important in revealing the effectiveness of the program. The age range of the children in the sample varies between 3-7 years. Considering the sample size, one study was large-scale (more than 1000 participants) (Brown, 2017), while the remaining ten studies were relatively smaller in scale.

The study determined that various intervention programs such as the "Body Safety Training (BST) Program", "I am Learning to protect myself with Mika Program", and "My Body is Special Training Program (MBS-TP)" were implemented in the studies examined. The research was also supported by methods such as booklets, creative drama, illustrated storybooks, toys, courses, web-based interactions, and telephone communication. Russell et al. (2020) stated that developing countries may have advantages and disadvantages of using intervention programs developed in the West. In this context, it is recommended that countries develop intervention programs for sexual abuse in line with their own cultures and needs. In the programs addressed, measures to protect children from sexual abuse, protecting and recognizing the body, distinguishing between appropriate and inappropriate touching, good and bad secrets, recognizing the private area, and increasing parents' communication with their children were carried out with prevention practices.

Analyzing the studies within the scope of the research showed significant improvements in children's knowledge about protecting themselves from sexual abuse when

their parents received training (Apaydın-Cırık et al., 2020; Citak-Tunc et al., 2021; Khoori et al., 2020). Trainers provided education on preventing sexual abuse through creative drama (Brown, 2017; Citak-Tunc & Yavas, 2022) and children's books (Citak-Tunc & Yavas, 2022; Huang & Cui, 2020), which are effective methods for children. Delivering this training by an expert proved to be more effective (Citak-Tunc & Yavas, 2022). Moreover, the studies showed that children's abilities to protect their bodies increased the most (Citak-Tunc & Yavas, 2022; Eslek et al., 2022; Huang & Cui, 2020; Kemer & İşler-Dalgıç, 2022; Khoori et al., 2020; Kızıltepe et al., 2022; Yılmaz-Irmak et al., 2018). There are also studies focusing on the correct naming of children's private parts, which is a basic step toward the prevention of sexual abuse (Citak-Tunc et al., 2018; Citak-Tunc et al., 2021; Eslek et al., 2022; Kemer & İşler-Dalgıç, 2022; Yılmaz-Irmak et al., 2018). Research shows that children gain the ability to say "no" in the event of abuse (Citak-Tunc et al., 2018; Huang & Cui, 2020) and to move away from a dangerous environment or person (Citak-Tunc et al., 2018). These studies show that sexual abuse prevention education enables children to recognize themselves and learn the necessary prevention measures.

Upon reviewing the studies within the scope of the research, limitations in generalization were observed due to the small sample size (Citak-Tunc & Yavas, 2022; Eslek et al., 2022). Another limitation is that the interventions were short-term (Kızıltepe et al., 2022), and the prior knowledge of both the child and the family regarding exposure to sexual abuse was overlooked (Citak-Tunc et al., 2018; Kemer & İşler-Dalgıç, 2022). Since the individual implementing the program is an expert with various trainings (e.g., drama) rather than a teacher or family member who spends regular time with the children, generalizing the results to different practitioners is a limitation (Citak-Tunc & Yavas, 2022). Another limitation is the inability to generalize the findings due to the high socio-economic status of the parents (Citak-Tunc et al., 2021; Huang & Cui, 2020). Studies conducted in a specific region with relatively small samples yield limited results. To assess the broader impact of the programs, selecting study groups from diverse socio-economic backgrounds may be considered. Furthermore, only mothers participated in some studies (Khoori et al., 2020), and even in cases where both parents were involved, mothers continued the training while fathers' participation was limited (Citak-Tunc et al., 2021; Kızıltepe et al., 2022). The limited involvement of fathers suggests that the traditional role of mothers as the primary caregivers may not have shifted significantly. Follow-up studies were planned in only one of the studies. Follow-up studies are valuable in terms of determining the permanence of skills. Focusing only on the level of knowledge and not including behavioral results is a limitation in terms of the permanence of the effect of the intervention programs. Another important situation is that institution-based programs are not included in the process. Many studies have emphasized this deficiency. For the gains obtained

from intervention programs to become permanent, home and institution-based programs should become policy and become widespread.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Çalışma sistematik derleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Kaynaklar

- Abajobir, A. A., Kisely, S., Maravilla, J. C., Williams, G., & Najman, J. M. (2017). Gender differences in the association between childhood sexual abuse and risky sexual behaviours: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 63, 249-260. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.023>
- Akgül, E., Darak, S., Sisman, F. N., & Ergun, A. (2021). Effect of the Nurse-Led "I Am the Hero of my Body" program on the sexual abuse knowledge of children: A quasi-experimental study. *Journal of Psychiatric Nursing*, 12(2), 156. <https://doi.org/10.14744/phd.2021.54775>
- Alabay, E. (2020). Cinsel istismar ve cinsel istismarı önleme amaçlı oluşturulmuş erken müdahale program örnekleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 32-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/58844/815860>
- Altundağ, S. (2023). "Don't Touch My Body!" Child Sexual Abuse Training Program for Future Pre-School Educators: A Single-Blind, Pre-Test/Post-Test, Randomized Controlled Trial. *Clinical Nursing Research*, 32(2), 337-348. <https://doi.org/10.1177/10547738221141369>
- *Apaydın-Cırık, V., Efe, E., & Velipaşaoğlu, S. (2020). Educating children through their parents to prevent child sexual abuse in Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 56(3), 523-532. <https://doi.org/doi.org/10.1111/ppc.12461>
- Apaydın-Cırık, V., & Karakurt, N. (2024). The effectiveness of a child and parent-oriented modular education program on the prevention of child sexual abuse knowledge and parental views: A mixed method study. *Children and Youth Services Review*, 107546. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107546>
- Atia, N. S., Ahmed Abu El Soud, S. G., Mahmoud Khalil, H. E., & Mohamed Elsayed, E. H. (2023). Picture-based program for raising awareness of preschool children regarding self-protection from sexual harassment. *Zagazig Nursing Journal*, 19(2), 130-145. <https://doi.org/10.21608/ZNJ.2023.312252>
- Ball, R., & Tunger, D. (2006). Science Indicators revisited- Science Citation Index versus SCOPUS: A bibliometric comparison of both citation databases. *Information Services & Use*, 26 (4), 293-301. <https://doi.org/doi.org/10.3233/ISU-2006-26404>

- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- *Brown, D. M. (2017). Evaluation of safer, smarter kids: Child sexual abuse prevention curriculum for kindergartners. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34, 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0458-0>
- Bulut, A. (2005). *Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim*. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Yayınları.
- Büber, Ö., Oksal, H., & Alnak, A. (2023). Çocuk izlem merkezine başvuran vakaların incelenmesi: Bir merkezin 5 yıllık deneyimi. *Adli Tıp Dergisi*, 37(1), 12-18.
- *Citak-Tunc, G., & Yavas, H. (2022). The impact of using creative drama in the delivery of Body Safety Training Programs for preschool children on preventing sexual abuse in Turkey. *Psychology in the Schools*, 59(5), 915–931. <https://doi.org/10.1002/pits.22656>
- *Citak-Tunc, G., Gorak, G., Ozayzicioglu, N., Ak, B., Isil, O., & Vural, P. (2018) Preventing child sexual abuse: Body safety training for young children in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(4), 347-364, <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477001>
- *Citak-Tunc, G., Yalcintas, Sezgin, E., & Ulus, L. (2021). The effect of parent-child communication on self-protection skills at pre-schoolers: The body safety training interventions in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 85-95. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I1.211011>
- Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health and Committee on Adolescence. (2001). Sexuality education for children and adolescents. *Pediatrics*, 108(2), 498-502.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. <https://doi.org/10.1542/peds.108.2.498>
- Council of Europe (2011). Kiko and the hand. <https://www.coe.int/en/web/children/kiko-and-the-hand> adresinden 30.03.2024 tarihinde erişildi.
- Crea, T. M., Easton, S. D., Florio, J., & Barth, R. P. (2018). Externalizing behaviors among adopted children: A longitudinal comparison of preadoptive childhood sexual abuse and other forms of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 82, 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.06.008>
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 15-27. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/627/97>
- Çeçen-Erogul, A. R., & Kaf Hasirci, O. (2013). The effectiveness of psycho-educational school-based child sexual abuse prevention training program on Turkish elementary students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 725-729. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017300.pdf>
- Çokar, M., & Ortaylı, N. (2003). Üreme Sağlığı. M. Çokar ve H. Nalbant (Ed.), *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi* içinde (ss. 90-152). Uygun Matbaası.
- Davies, C., & Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 249-262. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.249>
- Demircioğlu, H., & Işık, E. (2019). Çocuk cinsel istismarını önlemeye yönelik geliştirilen okul temelli programlar ve etkililikleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 32-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbdergi/issue/48418/585861>
- Ersoy, Ö. (2014). Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. İ. Artan (Ed.), *Cinsel gelişim ve eğitim* içinde (ss. 10-28). Hedef Yayınları.
- *Eşlek, D. Kızıltepe, R., Irmak, T. Y., Mert, S., & Bozkurt H. R. (2022). An evaluation of the “I am learning to protect myself with Mika” program using the “What If” situations test. *Journal of Child Sexual Abuse*, 31(5), 562-576. <https://doi.org/10.1080/10538712.2022.2093810>
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 32(6), 607–619. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.018>
- Fryer, G., Kraizer, S., & Miyoshi, T. (1987). Measuring children's actual reduction of risk to child abuse: Use of the simulation technique. *Child Abuse & Neglect*, 11(2), 181-185. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(87\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0145-2134(87)90056-1)
- Goldman, J. D. G., & Padayachi, U. K. (2000). Some methodological problems in estimating incidence and prevalence in child sexual abuse research. *The Journal of Sex Research*, 37, 305–314. <https://doi.org/10.1080/00224490009552052>
- Hazzard, A. (1993). Psychoeducational groups to teach children sexual abuse prevention skills. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 3, 13-23. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00973640> adresinden 30.03.2024 tarihinde erişildi.
- Hazzard, A., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L., & Pohl, J. (1991). Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 15(1-2), 123-138. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90097-W](https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90097-W)
- Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C., & Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child Abuse & Neglect*, 25(4), 505-522. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00223-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00223-X)
- *Huang, S. R., & Cui, C. (2020). Preventing child sexual abuse using picture books: The effect of book character and message framing. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(4), 448-467. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1719449>
- Jasco, P. (2005). As we may search-comparison of major features of the Web of Science, Scopus, and Google Scholar citation-based and citation-enhanced databases. *Current Science*, 89(9), 1537-1547. <http://www.jstor.org/stable/24110924>
- Kahraman Yüce, L., Çetin Can, F. G., Şermet Kaya, Ş., & YILDIZ, S. (2024) Çocuk İstismarının Dava Dosyaları Üzerinden İncelenmesi: Nevşehir İli Örneği. *Sağlık ve Toplum*, 34 (2), 22-32.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078>
- Karasözen, B., Bayram, Ö. G., & Zan, B. U. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48855/622444>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2020). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve kurum yöneticilerinin erken müdahale programlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-317. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691590>
- Katz, C., & Hamama, L. (2013). Draw me everything that happened to you. exploring children's drawings of sexual

- abuse. *Children & Youth Services Review*, 35(5), 877-882. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.02.007>
- *Kemer, D., & İşler-Dalgıç, A. (2022). Effectiveness of sexual abuse prevention training program developed by creative drama for preschoolers: An experimental study. *Journal of Child Sexual Abuse*, 31(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1994504>
- Kenny, M. C. (2009). Child sexual abuse prevention: Psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 24-42. <https://doi.org/10.1080/01933920802600824>
- Kenny, M. C. (2010). Child sexual abuse education with ethnically diverse families: A preliminary analysis. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 981-989. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.03.025>
- Kenny, M. C., Capri, V., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: from prevention to self-protection. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 17(1), 36-54. <https://doi.org/10.1002/car.1012>
- Kenny, M. C., Wurtele, S. K., & Alonso, L. (2012). Evaluation of a personal safety program with Latino preschoolers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 368-385. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675426>
- Keser, N., Odabaşı, E., & Elibüyük, S. (2010). Ana babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4, 150-157. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/689269>
- *Khoori, E., Gholamfarkhani, S., Tatari, M., & Wurtele, S. K. (2020). Parents as teachers: mothers' roles in sexual abuse prevention education in Gorgan, Iran. *Child Abuse & Neglect*, 109, 104695. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104695>
- *Kızıltepe, R., Eslek, D., Irmak, T. Y., & Güngör, D. (2022). "I am learning to protect myself with Mika" A teacher-based child sexual abuse prevention program in Turkey. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11-12), NP10220-NP10244. <https://doi.org/10.1177/0886260520986272>
- Knack, N., Winder, B., Murphy, L., & Fedoroff, J. P. (2019). Primary and secondary prevention of child sexual abuse. *International Review of Psychiatry*, 31(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1541872>
- Krazier, S. (2002). The Safe child program. The Coalition for Children: Denver, CO. <https://www.cebc4cw.org/program/the-safe-child-program/>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis, J., ... Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 65-94. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>
- Luo, Y., Parish, W. L., & Laumann, E. O. (2008). A population-based study of childhood sexual contact in China: Prevalence and long-term consequences. *Child Abuse & Neglect*, 32(7), 721-731. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.10.005>
- Lynas, J., & Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 72, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.003>
- Manheim, M., Felicetti, R., & Moloney, G. (2019). Child sexual abuse victimization prevention programs in preschool and kindergarten: Implications for practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 745-757. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1627687>
- Marczyk, G. R., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons.
- McCartan, K. F., Merdian, H. L., Perkins, D. E., & Kettleborough, D. (2018). Ethics and issues of secondary prevention efforts in child sexual abuse. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(9), 2548-2566. <https://doi.org/10.1177/0306624X17723951>
- McKibbin, G., & Humphreys, C. (2020). Future directions in child sexual abuse prevention: An Australian perspective. *Child Abuse & Neglect*, 105 (104422), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104422>
- Michailidou, K. (2015). How useful and applicable is the program The Underwear Rule for Greek parents? Parents' perspectives on the advantages and problems with the program: An interview study. Linköping University, Sweden chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:824057/FULLTEXT01.pdf
- Morais, H. B., Alexander, A. A., Fix, R. L., & Burkhart, B. R. (2018). Childhood sexual abuse in adolescents adjudicated for sexual offenses: Mental health consequences and sexual offending behaviors. *Sexual Abuse*, 30(1), 23-42. <https://doi.org/10.1177/1079063215625224>
- Münzer, A., Fegert, J. M., & Goldbeck, L. (2016). Psychological symptoms of sexually victimized children and adolescents compared with other maltreatment subtypes. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(3), 326-346. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1137667>
- MEB (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://msganaokulu.meb.k12.tr/meb_ıys_dosyalar/47/01/875371/dosyalar/2024_06/24150816_turkiyeyuzyilimaarifmodeliokuloncesiprogramimebokuloncesimevzutedipgunduz.pdf
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *bmj*, 372. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Russell, D., Higgins, D., & Posso, A. (2020). Preventing child sexual abuse: A systematic review of interventions and their efficacy in developing countries. *Child Abuse & Neglect*, 102, 104395. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104395>
- Stone, N., Ingham, R., & Gibbins, K. (2013). 'Where do babies come from?' Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.737776>
- Teke, H., & Melekoğlu, M. (2022). Erken çocukluk dönemi cinsel eğitim çalışmalarının incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 144-160. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1106519>
- The PRISMA Statement. (2022, Aralık 21). *PRISMA Statement*. <http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/adresinden> 21.12.2022 tarihinde erişildi.
- Tuğrul, B., & Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 141-149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87962>
- Tutty, L. M. (1997). Child sexual abuse prevention programs: Evaluating who do you tell. *Child Abuse & Negl*, 21 (9), 869-881. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00048-3)
- Tutty, L. M., Aubry, D., & Velasquez, L. (2020). The "Who Do You Tell?"™ child sexual abuse education program: Eight years of monitoring. *Journal of child sexual abuse*, 29(1), 2-21. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1663969>

- Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2004). *Çocuğun cinsel eğitimi*. Morpa Kültür Yayınevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2021-45586> adresinden 26.01.2023 tarihinde erişildi.
- Uçar-Rasmussen, M. & Tekinarslan, İ. Ç. (2023). Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual Disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>
- Ulusoy, F., & Akcan, A. (2023). Okul Temelli Çocuk Koruma Eğitim Programlarının Çocuk Cinsel İstismarını Önlemede Etkisi: Sistemik Derleme. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 8(1), 174-196. <https://doi.org/10.25279/sak.920629>
- Ullman, J. (2015). Free2Be?: Exploring the schooling experiences of Australia's sexuality and gender diverse secondary school students. Penrith: Centre for Educational Research, School of Education, Western Sydney University. <https://doi.org/10.4225/35/5aa0636045a3a>
- Ulukol, B. (2014). Çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım. O. Derman (Ed.), *Cinsel istismar* içinde (ss. 49-56). Akademisyen Tıp Kitapevi.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2021). Accelerating Action to End Violence Against Children in East Asia and the Pacific: Evidence-based and promising practices. <https://www.unicef.org/eap/media/10416/file/Accelerating%20Action%20to%20End%20Violence%20Against%20Children%20in%20East%20Asia%20and%20the%20Pacific:%20Evidence-based%20and%20promising%20practices.pdf> adresinden 26.01.2023 tarihinde erişildi.
- Utami, D. R. R. B., & Noorratri, E. D. (2021). Prevention Children Sexual Abuse in Preschool with Picture Story Book. *Gaster*, 19(1), 31-42. <https://doi.org/10.30787/gaster.v19i1.669>
- Uysal, H., & Akman, B. (2015). Erken müdahale programlarının erken çocukluk eğitimindeki rolü: Erken çocukluk eğitimine yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır?. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1053-1068. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7692>
- Van der Zalm, Y. C., Nugteren, W. A., Hafsteinsdóttir, T. B., van der Venne, C. G., Kool, N., & van Meijel, B. (2015). Psychiatric nursing care for adult survivors of child maltreatment: A systematic review of the literature. *Perspectives in Psychiatric Care*, 51(1), 71-78. <https://doi.org/10.1111/ppc.12059>
- Vanderberg, R. H., Farkas, A. H., Miller, E., Sucato, G. S., Akers, A. Y., & Borrero, S. B. (2016). Racial and/or ethnic differences in formal sex education and sex education by parents among young women in the United States. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 29(1), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.jpog.2015.06.011>
- Vimukthi, N. D. U., & Karunanayake, D. D. K. S. (2022). A Study on the Effects of a prevention Program to Improve Preschool Children's Knowledge Pertaining to the Difference between Good and Bad Secrets related to Child Sexual Abuse (CSA). *International Journal of Indian Psychology*, 10(4), 132-140. <https://doi.org/10.25215/1004.015>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2018). School-Based Education Programs for the Prevention of Child Sexual Abuse: A Cochrane Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33-55. <https://doi.org/10.1177/1049731515619705>
- World Health Organization (DSÖ/WHO). (2010). Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists, Federal Centre for Health Education, BZgA. http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere_Publikationen/WHO_BZgA_Standards.pdf
- World Health Organization (WHO). (2022). *Child maltreatment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> adresinden 24.01.2023. tarihinde erişildi.
- Wurtele, S. K. (2007). The body safety training workbook. <http://www.cebc4cw.org/program/body-safety-training-workbook/detailed> adresinden 30.03.2024 tarihinde erişildi.
- Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers' attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35 (1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>
- *Yılmaz-Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., & Eslek, D. (2018). I'm learning to protect myself with Mika: Efficacy of sexual abuse prevention program. *Turkish Journal of Psychology*, 33(81), 41-61. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000455035700003>
- Zhang, W. J., Chen, J. Q., Feng, Y. N., Li, J. Y., Liu, C. F., & Zhao, X. X. (2014). Evaluation of a sexual abuse prevention education for Chinese preschoolers. *Research on Social Work Practice*, 24(4), 428-436. <https://doi.org/10.1177/1049731513510409>
- Zhang, W., Ren, P., Yin, G., Li, H., & Jin, Y. (2020). Sexual abuse prevention education for preschool-aged children: Parents' attitudes, knowledge and practices in Beijing, China. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1709240>



An Examination of University Students' the Locus of Control Levels According to the Satisfaction of Basic Psychological Needs, Unconditional Self-Acceptance and Rumination[#]

Esmanur Bolat^{1,a}, Fulya Yüksel Şahin^{2,b*}

¹Graduate School of Social Sciences, Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye

²Faculty of Education, Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of a master's thesis

History

Received: 30/01/2024

Accepted: 13/02/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study adopted descriptive survey research model that aimed to examine whether the satisfaction of basic psychological needs, unconditional self-acceptance, rumination, gender and perceived parental attitudes significantly predicted university students' locus of control levels. The participants of the research were 487 university students. "Locus of Control Scale", "Psychological Needs Scale", "Unconditional Self-Acceptance Scale", "Rumination Scale", and "Personal Information Form" were used to collect the research data. Linear Regression Analysis was performed to analyze the data. The significance level was set at .05. The results indicated that satisfaction of basic psychological needs, rumination, gender and maternal attitudes were significant predictors of university students' locus of control levels. Furthermore, the results highlighted that unconditional self-acceptance and paternal attitudes were not significant predictors of university students' locus of control levels. The study was cross-sectional. Applying the scales to the same individuals at different times and examining the changes over time may provide more reliable data.

Keywords: Locus of control, psychological needs, unconditional self acceptance, rumination, university students, mother attitudes, father attitudes

Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Temel Psikolojik İhtiyaçların Doymuna, Koşulsuz Kendini Kabule ve Ruminasyona Göre İncelenmesi[#]

Bilgi

[#]Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Fulya Yüksel Şahin

Süreç

Geliş: 30/01/2024

Kabul: 13/02/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırma temel psikolojik ihtiyaçların doymunun, koşulsuz kendini kabulün, ruminasyonun, cinsiyetin ve algılanan anne-baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlayan betimsel bir tarama araştırmasıdır. Araştırmanın katılımcıları, 487 üniversite öğrencisidir. Araştırma için gerekli olan verileri elde etmek amacıyla "Denetim Odağı Ölçeği", "Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği", "Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği" ve "Ruminasyon Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi için Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, temel psikolojik ihtiyaçların doymunun, ruminasyonun, cinsiyetin ve anne tutumlarının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, koşulsuz kendini kabulün ve baba tutumlarının ise üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bu araştırma kesitsel olarak yapılmıştır. Aynı bireylere farklı zaman dilimlerinde ölçeklerin uygulanması ile zaman içinde ortaya çıkan değişimleri görmek daha güvenilir verileri sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Denetim odağı, temel psikolojik ihtiyaçlar, koşulsuz kendini kabul, ruminasyon, anne tutumları, baba tutumları, üniversite öğrencileri

^a bolatesmanur@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-1839-6213>

^b fusahin@yildiz.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-3454-2142>

How to Cite: Bolat, E., & Yüksel Şahin, F. (2025). An examination of university students' the locus of control levels according to the satisfaction of basic psychological needs, unconditional self-acceptance and rumination. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):44-56

Giriş

Günümüzde bireyler Covid 19 gibi pandemileri, çeşitli ekonomik zorlukları, şiddet içeren davranışları, göçleri, deprem vb. gibi afetleri ve stres oluşturan diğer olayları yaşamaktadırlar. Ayrıca kendi yaşamları ile ilgili kararlar alıp seçimler yapmaktadırlar. Bu yaşanan durumlar bireylerin bugünleri ve gelecekleri hakkında bir çok bilinmezliği de beraberinde getirir. Buna bağlı olarak bireyin yaşadığı bu durumları denetlemeye ihtiyacı olur. Leotti & diğerlerine (2010) göre insan çevresinde olanları anlayabilmek, olabilecekleri tahmin edebilmek ve güvenliğini sürdürebilmek için denetlemeye ihtiyaç duyar. Denetleme, bireye düzen, istikrar, güvenlik ve mutluluk hissini verir. Evrimsel bakış açısından bakıldığında, birey çevresini denetlerse, hayatta kalma şansı çok daha yüksek olur (Siegel, 2010). Diğer yandan, denetimin olmadığı belirsizlik, rahatsız edicidir ve kaygıya neden olur (Gu vd., 2020). Tüm insanların denetim ve bilinmeyen ile ilgili algı ve tepkileri aynı değildir. Burada devreye denetim odağı teorisi girmektedir.

Denetim odağı kavramı, Rotter (1966) tarafından kişinin yaşam sonuçlarının kimin ya da neyin denetiminde olduğuna dair öznel algılarını tanımlamak için ortaya konulmuştur. Kieffer (1984), bireydeki denetim algılarının, bir ucunda güçsüzlük duygusunun, diğer ucunda ise hayat üzerinde artan içsel denetim algılarının olduğunu belirtmiştir. Sosyal Öğrenme Teorisi içinde yer alan denetim odağı içsel ve dışsal denetim olarak ikiye ayrılır (Rotter, 1966; Nowicki vd., 2021). İçten denetimli bireyler, kendi yaşamlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen olayları kendi davranışlarının bir sonucu olarak görürler (Rotter, 1966). İçsel denetime sahip olan bireyler kararlı ve sakinlerdir. Olumsuz durumlara zihinsel olarak daha sağlıklı bir tavırla yaklaşırlar (Leontopoulou, 2006). Mutluluk ve yaratıcılık düzeyleri daha yüksektir (Pannells & Claxton, 2008). Dışsal denetimli bireyler ise kendi yaşamlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen olayları kendi davranışlarının bir sonucu olarak değil de, güçlü olan başka kişiler, talih, şans vb. gibi durumların sonucu olarak görürler (Rotter, 1966). Bir kişinin denetim odağı dışsal olduğu ölçüde, başına gelenleri diğer kişilere, şansa ve bireysel denetimi dışındaki koşullara atfedip, yaşamının gidişatını etkilemek için sınırlı yetkisi olduğunu düşünebilir (Kelley & Stack, 2000; Martin vd., 2005). Glasser'in Seçim Teorisine göre dış denetim odaklılık öğrenilir ve eğitim yoluyla değiştirilebilir (Robey vd., 2017). Yapılan araştırmalarda, yüzlerce ikizden elde edilen bulgulara göre, denetim odağı büyük ölçüde kalıtsal olmayan eğitim, gelir, kazanç, evlilik kalitesi, yaş, tek ebeveynlik (Bullers & Prescott, 2001) ve anne baba davranışları (Nowicki, 2016) gibi psikososyal faktörler tarafından belirlenmektedir. Bu çalışmada ele alınan psikolojik ihtiyaçların doyumunun da denetim odağıyla ilişkili olabilecek faktörlerden birisi olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik İhtiyaçlar

Psikolojik ihtiyaç kavramını Glasser, hayatta kalma, sevgi ve ait olma, özgürlük, güç ve eğlence ihtiyacı olarak açıklamaktadır (Glasser, 1999). Hayatta kalma ihtiyacı; yemek, su, barınma, güvenlik, emniyet, fiziksel sağlık, hastalıktan korunma ve cinselliği içerir. Cinselliğin sevgi duyarak yaşanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Hayatta kalma ihtiyacının temelinde bu temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bireyin kendini güvende hissetmesi vardır (Gençtanırım Kurt, 2018; Murdock, 2012). Sevgi ve ait olma ihtiyacı; ilişkileri, bağlılığı ve samimiyeti içerir. Özgürlük ihtiyacı; bağımsız olmayı, hareketli olmayı, seçimi, yaratıcılığı (Glasser, 2003) ve bireyin nasıl yaşayacağını kendisinin belirlemesini içerir (Sharf, 2014). Eğlence ihtiyacı; neşeli olmayı ve eğlenmeyi içerir. Güç ihtiyacı denetimi, başarıyı, rekabeti (Glasser, 2003) ve içsel olarak kendini değerli olarak görmeyi içerir (Gençtanırım Kurt, 2018). Psikolojik ihtiyaçların doyumunu, bireylerin sağlıklı ve mutlu olmaları için çok önemlidir. Psikolojik ihtiyaçların engellenmesi ise psikolojik bozukluk riskini arttırdığından (Ryan & Deci 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013) üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

İnsanda var olan hayatta kalma, sevgi ve ait olma, özgürlük, güç ve eğlence ihtiyacını bebeklikten itibaren anne ve babanın ya da bakım verenlerin karşılaması beklenir. Glasser (2003) sevgi ve ait olma ihtiyacının en temel ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bireyin bu ihtiyacını karşılayan ya da karşılamayan en temel kişiler, bireyin annesi ve babasıdır (Corey, 2008). Yapılmış olan araştırmalarda anne ve babasından sevgi ve şefkati alan bireylerde kendine güven duygusunun geliştiği, bu bireylerin özgürce davranabildiği, kendi davranışlarını yönetebildiği ve içten denetim odağını geliştirebildikleri belirtilmektedir. İlgili ve şefkat gösterilmeyen bireylerde ise dışsal denetim odağının geliştiği görülmektedir (Yeşilyaprak, 1988). Birey, psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında öncelikle ailesine ve başkalarına ihtiyaç duyar. Bu beş temel ihtiyacın karşılanması ile kendisini daha iyi hisseder. İçsel motivasyonu artar. Seçimler yapar ve çeşitli davranışlarda bulunur (Corey, 2008). Hayatta kalma, sevgi ve ait olma, özgürlük, güç ve eğlence şeklinde belirtilen psikolojik ihtiyaçları çocuklukta karşılanmış ve sonrasında bu ihtiyaçlarını kendisi karşılayabilen bireyler bunu yapabildiklerini gördükleri için içten denetimli olma olasılıkları daha yüksek olacaktır. Psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamayan bireyler ise bu olumsuz durumunu şans, talih, diğer insanlar vb. durumların sonucu olarak görebilirler.

Literatürde temel psikolojik ihtiyaçlar ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koyan araştırmalar bulunmasa da, dolaylı yapılan araştırmalar vardır. Örneğin; yüksek güç ihtiyacı duyan (Deutchman, 1985); ve seçim özgürlüğüne sahip olan bireylerin daha yüksek düzeyde içsel denetim odağına sahip oldukları bulunmuştur (Verme, 2009). Kendi davranışları

üzerinde daha fazla denetime sahip olduğunu hisseden bireylerin iyimser olma, olumlu sağlık davranışları sergileme, sıkıntı karşısında depresyona daha az eğilimli olma (Ryon & Gleason, 2014); kararlı, sakin ve zihinsel olarak sağlıklı bir tavırla olumsuz durumlara yaklaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu da görülmektedir (Leontopoulou, 2006). Bu özelliklere sahip olan bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını daha yüksek düzeyde karşılamaları mümkün görünmektedir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile içsel denetime sahip olmak karşılıklı bir etkileşim içindedir. Denetim odağının psikolojik ihtiyaçların doyumunun yanısıra, koşulsuz kabul ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Koşulsuz Kendini Kabul

Ryff (1989) kendini kabulü, psikolojik iyi oluşu besleyen, kendine karşı olumlu bir tutum olarak açıklamıştır. Kendini kabul kavramı bir çok terapide ele alınmıştır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi literatüründe, koşulsuz kendini kabul, bireyin kendisini tam olarak kabul etmesini ve özdeğeri içermektedir (Chamberlain & Haaga, 2001). Kaplanova' ve Gregor'a (2021) göre birey, kendini kabul edememe nedeniyle kendine karşı olumsuz bir tutum geliştirirse kendine olan güveni azalabilmekte ve zorluklar üzerinde daha zayıf bir denetim hissedebilmektedir. Bu durum dışsal denetimli olmasına neden olabilir. Yapılan araştırmalarda yüksek düzeyde kendini kabul etme ile içsel denetim odağı (Shojaee & French, 2014); dış stresörlerle başarılı bir şekilde başa çıkma, kendi davranışlarına olan güvenlerinin artışı (Popov vd., 2016) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Diğer yandan dışsal denetimli olma ile kendini kabullenme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Lombardo & Berzonsky, 1975). Boyraz ve Waits (2015) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, kendini kabulü düşük olan bireylerin ruminasyon düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle kendini kabul gibi, ruminasyon ile denetim odağı arasında da ilişki olduğu düşünülmektedir.

Ruminasyon

Düşünel geviş getirme olarak tanımlanan ruminasyon (Gür & Çapri, 2023), bireyin kendisi, üzücü deneyimleri ve sorunları hakkında tekrarlayıcı ve uzun süreli olan olumsuz düşünceleridir (Matthews & Wells, 2004; Watkins, 2008). Ruminasyon, ısrarcı, döngüsel, depresif düşünce olarak da tanımlanmaktadır (Rippere, 1977). Ruminasyon başlangıçta hedefe ulaşmaya odaklanmanın bir yolu gibi görünse de, aslında sorunların ve olumsuz duyguların şiddetlenmesine yol açar (Watkins, 2008). Herkes yas ya da ayrılık gibi kişisel kayıplar hakkında uzun uzun düşünme deneyimi yaşasa da, çoğu insan için bu tür derin düşünme nispeten daha kısadır (Watkins, 2016).

Yapılan araştırmaların sonucunda, ruminasyonun fazlaca olduğu depresyon tedavisinden en az yararlanan bireylerin, dışsal denetime sahip olan

bireyler olduğu (Hooke & Page, 2002); içsel denetim odağı arttıkça, öfke ruminasyonunun ve depresyonun azaldığı (Abdolmanafi vd., 2011); boşanmış anne-babanın çocuklarının, daha yüksek ruminasyona ve dışsal denetim odağına sahip oldukları bulunmuştur (Besharat vd., 2018). Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi, kişinin kendisi ve üzücü deneyimleri hakkında tekrarlayıcı, uzun süreli ve yineleyici olumsuz düşüncelere sahip olması, içten denetimli davranmalarını engellemektedir.

Mevcut Araştırma

Üniversite öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, koşulsuz kendini kabulün ve ruminasyonun denetim odağını etkileyebileceği düşünülmektedir. Üniversite yılları, insanın yaşamındaki en stresli dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Hale vd., 2009). Arnett (2000), gelişmekte olan yetişkinlerin yüksek öğretime girişinin hem fırsatları, hem de riskleri içerdiğini belirtmektedir. Üniversite yılları, öğrencilerin zaman kısıtlamaları, mali zorluklar, akademik iş yükü, akranlar ve diğer önemli kişilerle olan kişilerarası güçlükler, mezuniyet sonrası iş arama gibi durumların en sık yaşandığı zamanlardır. Üniversite öğrencilerinin kendi hayatları ve karşılaştıkları olaylarla ilgili denetim algılarının bugünlerini ve geleceklerini şekillendirmede önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, koşulsuz kendini kabulün, ruminasyonun, cinsiyetin ve algılanan anne-baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını incelemektir. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, koşulsuz kendini kabulün ve ruminasyonun denetim odağını ne düzeyde yordadığını ele alan bir çalışmaya literatürde rastlanılamamıştır. Araştırmadan elde edilecek bulgularla, alanyazına kısmen de olsa katkı sunabileceği umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma betimsel yöntemle yapılmış olan kesitsel bir tarama çalışmasıdır. Betimsel tarama yöntemi ile bireylerin ve grupların özellikleri nicel olarak ortaya konularak, betimlenir (Creswell, 2017). Kesitsel yöntem ise bir grup bireyin "anlık görüntüsünü" almak olarak tanımlanır. Belirli bir zaman dilimindeki bir popülasyonun özelliklerini tanımlamak için bu popülasyondan toplanan verilerin analiz edilmesidir. Kesitsel araştırmalar birçok bulguyu derinlemesine inceleyerek, değerlendirilmesini sağlar ve ekonomiktir (Wang & Cheng, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örneklemede, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar örneklem oluşturulmaya başlanır (Ravid, 1994). Araştırmanın

katılımcıları, Hacettepe Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi'nde okuyan 487 üniversite öğrencisidir. Araştırmaya toplamda 487 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %58.5'i kadın ve %41.5'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada "Denetim Odağı Ölçeği", "Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği", "Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği", "Ruminasyon Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Denetim Odağı Ölçeği

Dağ (1991) tarafından geliştirilen ölçek, 47 maddelik, 7 alt boyutlu ve 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları başarı durumlarında denetim inancı, kişilerarası ilişkilerde denetim inancı, sağlıklı ilgili denetim inancı, güçlü diğerleri inancı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı ve şansa inanmadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar dışsal denetim odağı inancını yansıtmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör yapısı incelenmiştir. Temel Bileşenler tekniğiyle, varimaks döndürmesi uygulayarak ve beş faktör çözümlenmesiyle elde edildiği görülmüştür. Alt ölçekler birbirleriyle .24 ile .58; ölçek toplam puanıyla da .55 ile .81 arasında korelasyon göstermiştir. Beş faktöre uygulanan ikinci düzey faktör analizi sonucunda, tüm varyansın %50.63'ünü açıklayan tek bir faktör çıkarmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alfa katsayısı .92; bu araştırma için .82 olarak bulunmuştur.

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Eşici (2021) tarafından yetişkin bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Glasser'in seçim teorisinde yer alan özgürlük, eğlence, sevgi ve ait olma ile güç şeklindeki temel psikolojik ihtiyaçlara göre geliştirilmiştir. 25 maddelik ve 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının doyum seviyesinin artmış olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışması için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Dört boyutlu ölçeğin açıklanan toplam varyansı %48.21'dir. Analizler sonucunda oluşan faktörlerin faktör yükleri sevgi ve ait olma için .64 -.75, güç için .38 -.70, özgürlük için .55 -.69, ve eğlence için .45 -.65 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için faktörlerin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla $\alpha = .87$, $\alpha = .69$, $\alpha = .66$ ve $\alpha = .76$ 'dır. Bu araştırma için Cronbach Alfa değeri .89'dur.

Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği

Kapıkıran & Kapıkıran (2010), Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği'nin kültürümüz için uygunluğunu 229

üniversite öğrencisinden oluşan örneklem ile incelemiştir. Ölçek, 7'li likert tipinde olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca koşullu ve koşulsuz kendini kabul olarak iki alt boyutludur. Ölçekten elde edilen puanlar yükseldikçe koşulsuz kendini kabülün olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için Faktör analizi yapılmış ve ayırt edici geçerlilik için Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Kısa Semptom Ölçeği ve Otonomi-Sosyotropi Ölçeğinden yararlanılmıştır. Faktör analizine göre ölçek iki boyutludur ve ölçek toplam varyansı %36.77'i oranında açıklamıştır. Ölçeğin ayırt edici geçerlik çalışmasında, kısa semptom envanteri, fonksiyonel olmayan tutumlar ve sosyotropi ölçeği puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişki bulgulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği'nin her bir maddesi ile madde toplam puanları arasındaki ilişki $r = .36$ ile $r = .72$ anlamlıdır ($p < .001$). Ölçeğin test-tekrar testi $r = .62$, $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin iç tutarlılığı için 19 maddenin toplamalarının Cronbach $\alpha = .76$ 'dır. Koşulsuz Kendini Kabul alt ölçeği için Cronbach $\alpha = .71$, Koşullu Kendini Kabul alt ölçeği için Cronbach $\alpha = .77$ 'dir (Kapıkıran & Kapıkıran, 2010). Bu araştırma için Cronbach Alfa değeri, .62'dir.

Ruminasyon Ölçeği

Erdur Baker & Bugay (2012), Nolen-Hoeksema ve Morrow (1991)'un geliştirdiği Ruminatif Yanıt Ölçeği (RRS)'nin uzun versiyonunun ve Treynor ve diğerlerinin (2003) geliştirdiği Ruminatif Yanıt Ölçeği'nin kısa versiyonunun özelliklerini Türk örneklemeyle incelemiştir. Ölçek, 10 maddelik, 4'lü Likert tarzdadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar ruminatif yanıtın varlığını göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu, RRS'nin uzun versiyonu için yeterli model uyum indekslerine işaret etmiştir. RRS'nin kısa versiyonu da iyi bir uyum göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alfa derin düşünme alt boyutu için .77, saplantılı düşünme alt boyutu için .75, ölçeğin tümü için .85'dir. Bu araştırma için Cronbach Alfa değeri .75'dir.

Kişisel Bilgi Formu

Formda, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyetini, anne tutumunu ve baba tutumunu belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmamızda veri toplama araçlarını kullanabilmek için ölçekleri geliştiren/ uyarlayan uzmanlardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır (E.004089). Veriler, Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Bilgilendirilmiş Onay Formu ile katılımcıların onayları alınmıştır. Katılımcılar, araştırmaya katılmakta gönüllülüğün esas olduğu konusunda bilgilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öncelikle “Denetim Odağı Ölçeği”nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Durbin-Watson Testi ile sistematik hatalara sebep olan otokorelasyonun olup olmadığı incelenmiş; ve otokorelasyonun olmadığı belirlenmiştir. Durbin-Watson Testi değerinin 1.5-2.5 olması, otokorelasyonun olmadığını göstermektedir (Taşdan & Erdem, 2010).

Araştırmada, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, koşulsuz kendini kabülün, ruminasyonun, cinsiyetin, algılanan anne tutumunun ve baba tutumunun üniversite öğrencilerinin denetim odağını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişken bir ve bağımlı değişken bir ise yapılan analize “Doğrusal Regresyon Analizi” denir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Problemin çözümü için öncelikle, “Denetim Odağı Ölçeği”nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve sonuçları

Çizelge 1’de gösterilmiştir. Çizelge 1’de görüldüğü gibi Denetim Odağı Ölçeği için çarpıklık katsayısı .71; basıklık katsayısı ise 2.92’dir. Mayers’in (2013) önerdiği ± 3.29 değerine göre veriler normal dağılım göstermiştir.

Araştırmada, yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve çoklu doğrusal bağlantının olup olmadığını görmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları Çizelge 2’de sunulmuştur. Çizelge 2 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olsa bile oldukça düşük güçlükte olduğu gözlenmektedir. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları -.39 ile .45 arasındadır. Değişkenler arasında .90 ve üzerinde ilişki çıkması çoklu bağlantı sorunun olduğunu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2015). Sistematik hatalara neden olan otokorelasyonun olup olmadığını görmek için, Durbin-Watson Testinin sonucunda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, koşulsuz kendini kabülün, ruminasyonun, cinsiyetin, algılanan anne tutumunun ve baba tutumunun denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını tespit için doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Çizelge 3, 4, 5, 6, 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Denetim Odağı Ölçeği Skewness ve Kurtosis Değerleri

Değişken Çarpıklık	Basıklık
Denetim Odağı .71	2.92

Çizelge 2. Değişkenlere Ait Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

	1	2	3	4	5	6
1 Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Toplam Puanı	--					
2 Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Toplam Puanı	.45**	--				
3 Ruminasyon Ölçeği Toplam Puanı	-.19**	-.22**	--			
4 Cinsiyet	-.06	-.11*	-.09*	--		
5 Algılanan Anne Tutumu	-.35**	-.18**	.18**	-.20**	--	
6 Algılanan Baba Tutumu	-.39**	-.04	.21**	-.01	.32**	--

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

Çizelge 3. Psikolojik İhtiyaçların Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ile Betimsel İstatistik Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart B	t	P	F	P	R	R2 DW
Sabit	132.54		38.85	.001	7.54	.01	.14	.02 2.15
Psikolojik İhtiyaç	-5.93	-.14	-2.75	.01				
		Betimsel	İstatistikler					
Psikolojik İhtiyaç		\bar{X}	Ss					
Düşük		126.61	26.15					
Yüksek		120.69	15.88					

Çizelge 4. Koşulsuz Kendini Kabulün Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ile Betimsel İstatistik Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart B	t	P	F	P	R	R ² DW
Sabit	129.688		35.33	.001	2.11	.15	.07	.01 2.16
Koşulsuz Kabul	-3.247	.073	-1.45	.15				
		Betimsel	İstatistikler					
Koşulsuz Kabul		\bar{X}	Ss					
Düşük		126.69	20.18					
Yüksek		123.19	23.22					

Çizelge 5. Ruminasyonun Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ile Betimsel İstatistik Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart B	t	P	F	P	R	R ² DW
Sabit	116.6		31.85	.001	4.78	.001	.11	.01 2.23
Ruminasyon	5.12	.113	2.19	.03				
		Betimsel	İstatistikler					
Ruminasyon		\bar{X}	Ss					
Düşük		121.72	24.97					
Yüksek		126.84	19.85					

Çizelge 6. Cinsiyetin Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ile Betimsel İstatistik Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart B	t	P	F	P	R	R ² DW
Sabit	110.720		35.73	.001	21.99	.001	.22	.05 2.31
Cinsiyet	9.88	.222	4.69	.001				
		Betimsel	İstatistikler					
Cinsiyet		\bar{X}	Ss					
Kadın		120.60	20.22					
Erkek		130.47	22.58					

Çizelge 7. Algılanan Anne Tutumunun Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ile Betimsel İstatistik Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart B	t	P	F	P	R	R ² DW
Sabit	113.82		36.23	.001	12.65	.001	.17	.03 2.02
Anne Tutumu	8.03	.171	3.56	.001				
		Betimsel	İstatistikler					
Algılanan Anne Tutumu		\bar{X}	Ss					
Demokratik		121.85	16.76					
İlgisiz ve Otoriter		129.89	29.33					

Çizelge 8. Algılanan Baba Tutumunun Üniversite Öğrencilerinin Odağını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ile Betimsel İstatistik Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart B	t	P	F	P	R	R ² DW
Sabit	123.23		38.16	.001	.18	.67	.02	.00 2.16
Baba Tutumu	.91	.021	.42	.67				
		Betimsel	İstatistikler					
Algılanan Baba Tutumu		\bar{X}	Ss					
Demokratik		124.14	14.67					
İlgisiz ve Otoriter		128.10	34.61					

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu değişkeninin, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R = .14$, $R^2 = .02$; $F = 7.54$, $p < .05$; $t = -2.75$, $p < .05$). Ayrıca Çizelge 3'te görüldüğü gibi, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim puan ortalamasının ($X = 126.61$, $Ss = 26.15$), temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim puan ortalamasından ($X = 120.69$, $Ss = 15.88$) anlamlı düzeyde ($t = 2.75$, $p < .05$) yüksek olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, koşulsuz kendini kabul değişkeninin, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur ($R = .07$, $R^2 = .01$; $F = 2.11$, $p > .05$; $t = -1.45$, $p > .05$). Ayrıca Çizelge 4'te görüldüğü gibi, koşulsuz kendini kabul düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim puan ortalaması ile ($X = 126.69$, $Ss = 20.18$), koşulsuz kendini kabul düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim puan ortalaması ($X = 123.19$, $Ss = 23.22$) arasında anlamlı düzeyde ($t = 1.45$, $p > .05$) bir farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, ruminasyon değişkeninin, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R = .11$, $R^2 = .01$; $F = 4.78$, $p < .05$; $t = 2.19$, $p < .05$). Ayrıca Çizelge 5'te görüldüğü gibi, ruminasyon düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim puan ortalamasının ($X = 121.72$, $Ss = 24.97$), ruminasyon düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim puan ortalamasından ($X = 126.84$, $Ss = 19.85$) anlamlı düzeyde ($t = 2.19$, $p < .05$) düşük olduğu bulunmuştur.

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkeninin, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R = .22$, $R^2 = .05$; $F = 21.99$, $p < .05$; $t = 4.69$, $p < .05$). Ayrıca Çizelge 6'da görüldüğü gibi, kadın üniversite öğrencilerinin dışsal denetim odağı puan ortalamasının ($X = 120.60$, $Ss = 20.22$), erkek üniversite öğrencilerinin dışsal denetim odağı puan ortalamasından ($X = 130.47$, $Ss = 22.58$) anlamlı düzeyde ($t = 4.69$, $p < .05$) düşük olduğu bulunmuştur.

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, algılanan anne tutumu değişkeninin, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R = .17$, $R^2 = .03$; $F = 12.65$, $p < .05$; $t = 3.56$, $p < .05$). Ayrıca Çizelge 7'de görüldüğü gibi, algılanan anne tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim odağı puan ortalamasının ($X = 121.85$, $Ss = 16.76$), algılanan anne tutumu ilgisiz ve otoriter olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim odağı puan ortalamasından ($X = 129.89$, $Ss = 29.33$) anlamlı düzeyde ($t = 3.56$, $p < .05$) düşük olduğu bulunmuştur.

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, algılanan baba tutumu değişkeninin, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur ($R = .02$, $R^2 = .00$; $F = .18$, $p > .05$; $t = .42$, p

$> .05$). Algılanan baba tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim odağı puan ortalaması ($X = 124.14$, $Ss = 14.67$) ile algılanan baba tutumu ilgisiz ve otoriter olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetim odağı puan ortalaması ($X = 128.10$, $Ss = 34.61$) birbirlerine yakın bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, ruminasyonun, cinsiyetin ve anne tutumlarının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Ancak, koşulsuz kendini kabulün ve baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumunun, Denetim Odağını Yordaması

Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun, denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetimli olduğunu gösterirken; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin içsel denetimli olduğunu göstermiştir. Araştırmamızda temel alınan William Glasser'in geliştirdiği Seçim Kuramı, içsel denetim odaklıdır. Çünkü seçim teorisinde birey istediğini elde etmesine yardımcı olacak davranışları seçmek için içsel olarak motive olur. Literatürde sınırlı sayıda yapılmış olan temel psikolojik ihtiyaçlar ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan örneğin; Betoret (2023), yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın dışında denetim odağı ile farklı değişkenlerin arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmalar, Glasser'in belirttiği ihtiyaçlardan birisi olan hayatta kalma ihtiyacı ile ilişkilidir. Bu ihtiyaç, bireylerin kendilerini zarardan, hastalıktan nasıl koruyacakları ve güvende olacakları ile ilişkilidir. İçsel denetim odağı, dayanıklı olmakla ilişkilendirilmektedir. Birey içsel denetim odaklı olduğunda olumsuz durumlara daha sakin ve bir tavırla yaklaşmaktadır (Leontopoulou, 2006). Bireyin yaşamının devamı için ve hastalandığında iyileşmek için gösterdiği çaba da içsel denetim odağıyla ilişkilidir (Reardon & Aydın, 1993). İçsel denetim odağına sahip olup, kendi davranışları üzerinde denetimi olan bireylerin sağlıklarına dikkat ettikleri, iyilik halinin daha yüksek olduğu (Botha & Dahmann, 2023), daha iyimser oldukları ve sıkıntı karşısında depresyona daha az eğilim gösterdikleri bulunmuştur (Ryon & Gleason, 2014). İç-dış denetim odağı ve güç ihtiyacı ile ilgili sınırlı çalışma vardır. Glasser'in belirttiği ihtiyaçlardan birisi olan güç ihtiyacı denetimi, başarıyı ve rekabeti içerir (Glasser, 2003). Ayrıca güç ihtiyacı, başkaları tarafından tanınmak, beğenilir olmak, statü sahibi olmakla da

karşılanabilmektedir. Güç, özsaygı hissidir (Jones, 2001; Akt: Akpınar & Öz, 2013). İçsel denetim odağına sahip kişiler kendilerini denetleyerek dışarıdan etkilenme girişimlerine karşı daha dirençli durabilmektedirler (Biondo & MacDonald, 1971). Bu durum bireylerin güçlü ve başarılı hissetmelerine neden olur. Güç ihtiyacı karşılanmamış bireylerin dış denetim odaklı oldukları bulunmuştur (Deutchman, 1985). Glasser'in belirttiği ihtiyaçlardan birisi olan özgürlük ihtiyacı açısından bakıldığında, yirmi beş yıllık bir süre boyunca 84 ülkeden 260.000'den fazla kişiyi kapsayan ampirik bir araştırmanın sonucunda, içsel denetim odağına sahip olan bireylerin seçim yapma özgürlüklerinin, dışsal denetim odaklılara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Verme, 2009). Glasser'in belirttiği ihtiyaçlardan birisi olan eğlence ihtiyacı açısından bakıldığında, gülmek, oyun oynamak, pikniğe gitmek, resim yapmak gibi olumlu yönde olabildiği gibi, başkalarıyla alay etmek, el şakası yapmak, karşısındakileri kızdırmak şeklinde olumsuz da olabilir. Eğlence ihtiyacı karşılanan bireylerin sağlıklı ilişkileri kurabildikleri görülmektedir (Akpınar & Öz, 2013). Brown (2009), eğlencenin tersi çalışmak değil depresyon olduğunu ifade etmiştir. İhtiyaçların karşılanmasında denge çok önemlidir. Glasser'in belirttiği ihtiyaçlardan birisi olan sevgi ve ait olma ihtiyacı açısından bakıldığında da, ebeveynleri demokratik olan ve sevgi ihtiyaçları karşılanan bireylerin daha fazla içsel denetim odağına sahip oldukları belirtilmektedir (Mcclun & Merrell, 1998). Sevgi ve ait olma ihtiyacını karşılayan ebeveyn davranışlarının, çocuğun kişilik gelişimi ve kişiliğinin bir boyutu olan denetim odağının gelişimindeki katkısı çok önemlidir (Doğan & Ceyhan, 2008; Nowicki, 2016). Görüldüğü gibi temel ihtiyaçların doyumu daha içsel denetim odağına katkıda bulunurken, aksi durumda birey eylemlerinin sonucunu kendi dışında kaynaklara (şans, talih, dğer insanlar vb gibi) atfetme eğiliminde olmaktadır.

Koşulsuz Kendini Kabulün, Denetim Odağını Yordaması

Araştırmanın sonucunda, beklentimizin aksine, üniversite öğrencilerinin koşulsuz kendini kabulünün, denetim odağı düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu, koşulsuz kendini kabul düzeyi düşük ya da yüksek olan üniversite öğrencilerinin içsel denetimli de olabildiklerini, dışsal denetimli olabildiklerini de göstermiştir. Kendini kabul, bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin gerçeğe uygun bir biçimde değerlendirmesidir (Bernard, 2013). Kendini kabul, kişinin kendi kusurlarını eleştirmeyi ve çözmeyi bırakıp, bunların kendi içinde var olduğunu kabul ederek, bazı konularda kusurlu olmasına tahammül etmesidir (Shepard, 1979). Kendini kabul, Rogers'in (1951) olumlu öz saygı kavramı ve Neff'in (2003) kendine şefkati ve kendine karşı nezaket kavramı hakkındaki açıklamaları ile bazı ortak noktaları paylaşmaktadır. Araştırma bulgumuzla benzer olan Ören (1991), yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, olumsuz yönlerini kabul

etmeye göre denetim odağının farklılık göstermediğini bulmuştur. Kendini kabul düzeyi yüksek olan bireyler yaşadıkları durumu kendi davranışlarının sonucu olarak görebilirler (içsel denetim odağı). Ya da kendini kabul düzeyi yüksek olan bireyler yaşadıkları durumun şansızlıktan, güçlü insanlar ya da talih vb gibi durumlardan kaynaklandığını düşünebilir (dışsal denetim odağı). Bu nedenle, kendini kabul denetim odağını anlamlı yordamamış olabilir. Araştırma bulgumuzdan farklı olarak Drwall'in (1977), Ören'in (1991); Shojaee & French'in (2014) yapmış olduğu araştırmasının sonucunda içsel denetime sahip olan bireylerin kendini kabul düzeylerinin, dışsal denetime sahip olan bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kendini kabulü yüksek olan bireyler, stresle başarılı bir şekilde başa çıkmaktadırlar. Yaşamlarındaki önemli olaylar üzerindeki denetim duyguları beslenirken kendi davranışlarına olan güvenlerini de pekiştirmektedirler (Popov vd., 2016). Kendini kabul, yüksek dışsal denetim odağı (Vuger-Kovac'ic vd., 2007) ile bağlantılı olan kaygı ve depresyonu azaltmak için bir tampon görevi görmektedir (Paloş & Viscu, 2014).

Ruminasyonun, Denetim Odağını Yordaması

Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin ruminasyonunun, denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu, ruminasyon düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin içsel denetimli olduğunu gösterirken; ruminasyon düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin dışsal denetimli olduğunu göstermiştir. Bireyin kendisi ve üzücü deneyimleri hakkında tekrarlayıcı, uzun süreli ve yineleyici olumsuz düşüncelere sahip olması içten denetimli davranmalarını engellemektedir. Güçlü olan başkalarından, şanstın vb. etmenlerden beklenti içine girmektedirler. Kelley & Stack (2000) ve Martin vd.'nin (2005) belirttikleri gibi, başına gelenleri diğer kişilere, şansa ve bireysel denetimi dışındaki koşullara atfedip hayatının gidişatını etkilemek için sınırlı yetkisi olduğunu düşünebilmektedir. Yapılmış olan çeşitli araştırma sonuçları, bulgularımızı desteklemektedir. Örneğin; Hooke & Page (2002), ruminasyonun olduğu depresyonda, depresyon tedavisinden en az yarar gören hastaların dışsal denetim odağına sahip olan hastalar olduğunu belirtmişlerdir. Öfke ruminasyonu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkide denetim odağının önemli bir rolü olduğu görülmüştür. İçsel denetim odağı arttıkça, öfke ruminasyonunun ve depresyonun azaldığı bulunmuştur (Abdolmanafi vd. 2011). Mohammadi vd.'nin (2013) yürüttüğü çalışmada, denetim odağı ruminasyonun olduğu depresyonu önemli ölçüde yordamıştır. Ayrıca ruminasyon ve denetim odağı aynı anda hareket ettiklerinde depresyon üzerinde daha fazla yordama gücüne sahiptir. Dışsal denetim odağı ve depresyon arasındaki bağlantının yanı sıra ruminasyon ve depresyon arasındaki bağlantı göz önüne alındığında, denetim odağı ile ruminatif düşünce arasında bir ilişkinin olması mantıklıdır. Sterling (2007), dışsal denetim odağı

ile ruminatif düşünce arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Besharat vd., (2013), ruminasyon ve endişenin, denetim odağı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkiye aracılık ettiğine ulaşmıştır.

Cinsiyetin Denetim Odağını Yordaması

Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyetinin, denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusu, kadın üniversite öğrencilerinin içsel denetimli olduğunu gösterirken; erkek üniversite öğrencilerinin dışsal denetimli olduğunu göstermiştir. Literatürde araştırma bulgumuzdan farklı sonuçları olan araştırmalar vardır. Yapılmış olan araştırmaların sonucunda, denetim odağının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Ataç & Özgenel, 2021; Durna & Şentür, 2012; Nowicki, 2016; Şara, 2012). Diğer yandan, İmam (2001) ve Şenel vd., (2019), kadınların erkeklere göre daha dışsal denetim odaklı olduğunu bulmuşlardır. Bu farklı araştırma bulgularından, içsel ya da dışsal denetimli olmada cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

Algılanan Anne-Baba Tutumlarının, Denetim Odağını Yordaması

Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne tutumunun, denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Sevgi dolu/ilgili /demokratik annelere sahip olan katılımcılarda içsel denetim odağı anlamlı olarak daha fazladır. Diğer taraftan ilgisiz anneye sahip olmanın dışsal denetim odağıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Nowicki (2016), denetim odağının, ebeveynlerin (veya diğer bakıcıların) çocuklarını disipline etme ve çocuklarıyla etkileşim kurma şekline göre etkilediğini belirtmiştir. Osborn & Milbanks (1987), dışsal denetim odaklı olan bireylerin ebeveynlerinin düşük kabul ve katılım gösterdikleri, düşük özerklik verdikleri ve yüksek zorlayıcı denetimde buldukları ve otoriter tutumları kullandıklarını belirtmektedirler. İçsel denetim odaklı bireylerin ebeveynlerinin ise yüksek kabul ve katılım gösterdiklerini, kademeli olarak özerklik verdiklerini belirtmektedirler. Dışsal denetim odağına sahip olan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarına daha sık ve ağır cezalar verdikleri görülmektedir (Nowicki, 2016). Gordon vd. (1981), içsel denetim odaklı çocukları olan annelerin, dışsal denetim odaklı çocukları olan annelere göre daha fazla sıcak, besleyici ve destekleyici davranışları gösterdiklerini bulmuştur. Mcclun & Merrell (1998), ebeveynlerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin, ebeveynlerini izin verici veya otoriter olarak algılayan öğrencilerden daha fazla içsel denetim odağına sahip olduklarını bulmuştur. Marsiglia (2002), demokratik anne tutumunun içsel denetim odağı ile ilişkili olduğunu; izin verici ve otoriter anne tutumunun ise dışsal denetim odağı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Qazi (2009), izin verici ve otoriter ebeveyn tutumu ile dışsal denetim odağı arasında pozitif ilişki bulmuştur. Yeşilyaprak (1993), demokratik ve ilgili ebeveyn tutumunun

çocuklarda daha içsel denetim odaklılığa etki ettiğini bulmuştur.

Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin algıladıkları baba tutumunun, denetim odağı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamadığı bulunmuştur. Çocuğun bakımı söz konusu olduğunda geleneksel bakış açısı ile kadınların doğal görevleri şeklindeki kabul, ilgi ve bakım vermede anneleri daha etkin kılarken babaları geri planda tutabilir. Çocuğun gelişiminde anne kadar etki gösteremeyen ya da göstermemeyi tercih eden babanın tutumunun çocuğun denetim odağı düzeyini farklılaştırmamış olabilir. Ancak, anne gibi babanın da çocuğuna sevgi ve şefkatle yaklaşması çok önemlidir. Babanın çocuğuna destek olması, çocuğunun amaçlarına ulaşmasında yardımcı olması çocuğun yeterlilik duygusunu kazanmasına, özgürleşmesine ve iç denetim odağını geliştirmesine neden olur (Yeşilyaprak, 1988). Araştırmamızın bulgusundan farklı olarak, babasından sevgi ve şefkat almış olan ergenlerin içsel denetim odaklı oldukları (Yeşilyaprak, 1988); otoriter baba tutumu ile ergenlerin içsel denetim odağı arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur (Keshavarz & Baharudin, 2013).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır.

-Araştırma kesitsel olarak yapılmıştır. Aynı bireylere farklı zaman dilimlerinde ölçüklerin uygulanması ile zaman içinde ortaya çıkan değişimleri görmek daha güvenilir verileri sağlayabilir.

-Araştırma bulguları, yalnızca ölçme araçlarının ölçtüğü özellik kapsamında ve özbidirimini olduğu unutulmadan değerlendirilmelidir.

-Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ancak, karma yöntem araştırmasının yapılması daha detaylı veri sağlayabilir.

-Araştırmadan elde edilen bu bulgular yalnızca çalışma grubuna dahil edilen üniversite öğrencilerine genellenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

-Bu araştırma üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerinde okuyan öğrenciler ile de bu değişkenler çalışılabilir.

-Üniversite öğrencilerinin hayatta kalma ihtiyaçlarına yönelik kalacakları yurtların ulaşılabilir olması sağlanabilir. Sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarına yönelik ailelerin çocuklarını koşulsuz sevmesi konusunda seminerler verilebilir. Öğrenciler arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme fırsatlarını değerlendirebilir. Özgürlük ihtiyaçlarına yönelik, özerk hareket etmeleri için fırsatlar verilebilir. Eğlence ihtiyaçlarına yönelik sosyal etkinliklere ulaşmaları teşvik edilebilir. Güç ihtiyaçlarına yönelik rekabet edebilecekleri fırsatlar sağlanabilir.

-Üniversite öğrencilerinin içsel denetim odaklılığını arttıracak çalışmalar yapılabilir. Çünkü, denetim odağı eğilimini değiştirmek her yaşta gerçekleştirilebilir. Bu

doğrultuda öncelikle, içsel denetim odaklılığı öğretmek için üniversitelerde grup çalışması yapılabilir. Yurt içi ve yurt dışı değişim programlarına katılımları desteklenebilir.

-Bütün bu çalışmaların yapılabilmesi için üniversitelerde Psikolojik Danışma Birimlerinin bulunması ve psikolojik danışmanların istihdam edilmesi son derece önemlidir.

Extended Abstract

Introduction

Rotter introduced 'locus of control' to describe a person's subjective perception of who or what is in control of life outcomes (Munoz et al., 2017). Conceptualized by Julian Rotter in 1966 as a general expectation within social learning theory, locus of control can be divided into internal and external control (Nowicki et al., 2021). People with internal locus of control may feel more in control of life events and demand more personal responsibility. On the other hand, to the extent that a person's locus of control is external, he or she may attribute what happens to other people, luck, and circumstances beyond his or her individual control and may feel that he or she has limited authority to influence the course of his or her life (Kelley & Stack, 2000).

Satisfaction of psychological needs is associated with locus of control. Glasser (2003) mentioned psychological needs in his choice theory, and Glasser's list of basic psychological needs includes survival, power, love and belonging, freedom, and fun (Eşici, 2021). While satisfaction of basic needs contributes to a more internal locus of control, individuals who do not have their needs met tend to attribute the results of their actions to sources outside themselves.

A relationship has also been proposed between locus of control and unconditional self-acceptance. According to Kaplánová and Gregor (2021), if a person develops a negative attitude towards themselves because they are unable to accept themselves, their self-confidence may decrease, and they may feel less in control of difficulties.

Locus of control has also been associated with rumination. Hooke and Page (2002) found that the patients who reduced their levels of depression the least were those who had higher levels of external locus of control prior to CBT treatment.

Arnett (2000) argued that the entry of emerging adults into higher education presents both opportunities and risks. It is suggested that university students' perceptions of control over their own lives and the events they encounter will play an important role in shaping their present and future. In this context, this study aims to explore how concepts such as the satisfaction of basic psychological needs, unconditional self-acceptance and rumination affect university students' locus of control. Specifically, the purpose of the research is to examine whether basic psychological

need satisfaction, unconditional self-acceptance, rumination, gender, and perceived parental attitudes significantly predict university students' locus of control.

Method

The participants of the study were selected through convenience sampling. The participants were 487 university students. Locus of Control Scale, Psychological Needs Scale, Unconditional Self-Acceptance Scale, Rumination Scale and Personal Information Form were used to collect the necessary data for the research. Linear regression analysis was used to analyze the data.

Results and Discussion

The results of the study showed that university students with low levels of basic psychological needs satisfaction were externally controlled, whereas those with high levels of basic psychological needs satisfaction were internally controlled. Despite the lack of research that directly demonstrate the relationship between basic psychological needs and locus of control, there are certain studies that indirectly explore this relationship. For example, individuals with high needs for power (Deutchman, 1985) and freedom of choice (Verme, 2009) have been found to have higher levels of internal locus of control. Studies have observed that individuals who feel more in control of their own behavior are more likely to be optimistic, engage in positive health behaviors and be less prone to depression in the face of adversity (Ryon & Gleason, 2014); and approach negative situations with a determined, calm and mentally healthy attitude (Leontopoulou, 2006). It appears that individuals with these characteristics are able to meet their psychological needs at a higher level.

Contrary to our expectations, the study found that students' unconditional self-acceptance did not significantly predict their locus of control. The results of the study demonstrated that students with low or high levels of unconditional self-acceptance may be internally or externally controlled.

The research found that students with low levels of rumination were internally controlled, whereas those with high levels of rumination were externally controlled. Repetitive, long-term and recurring negative thoughts about oneself and distressing experiences prevent individuals from behaving in an internally controlled manner. Such individuals have expectations of others who are powerful, happy, etc. As noted by Kelley & Stack (2000) and Martin et al. (2005), they may attribute what has happened to them to other people, luck and circumstances beyond their individual control and believe that they have limited authority to influence the course of their lives.

The results of the present study attest to a higher external locus of control for men when compared to women; yet, there are reports in the literature that contradict this particular finding. For instance, Nowicki (2016) found that locus of control does not differ by

gender, while Şenel et al. (2019) reported that women have a higher external locus of control than men.

The study found that the perceived attitudes of the students' mothers significantly predicted their locus of control. Participants with loving / caring / democratic mothers had significantly more internal locus of control.

Another result of the study was that the perceived attitudes of the students' fathers did not significantly predict their locus of control. When it comes to caring for the child, the traditional perspective and acceptance of women's natural duties may make mothers more effective in providing attention and care, while fathers remain in the background. The attitude of the father, who may not have as much influence on the child's development as the mother, or may prefer not to, may not have differentiated the child's locus of control.

Pedagogical Implications

-The research was cross-sectional. Applying the scales to the same individuals at different times and observing the changes over time may provide more reliable data.

-The research was conducted as quantitative research. Future research can be planned and designed as "Mixed Method Research", which also includes qualitative research.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

Abdolmanafi, A., Besharat, M. A., Farahani, H., & Khodaii, M. R. (2011). The moderating role of locus of control on the relationship between anger and depression in patients with major depression disorder. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 297-301.

Akpınar, O., & Öz, F. S. (2013). Gerçeklik Terapisi Özellikler Temel Kavramlar Tedavi Uygulama ve Değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 1-22.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469.

Ataç, İ., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5 (1), 160-174. <https://doi.org/10.32960/uead.888845>

Bernard, M. E. (2013). I accept myself no matter what. Oakleigh, VIC: The Australian Scholarships Group. [https://youcandoiteducation.com.au/wp-](https://youcandoiteducation.com.au/wp-content/uploads/2023/02/Bernard-self-accept-chapter-Counseling-young-people-Self-Acceptance54.pdf)

[content/uploads/2023/02/Bernard-self-accept-chapter-Counseling-young-people-Self-Acceptance54.pdf](https://www.usmku.edu.tr/Portals/218/Choice%20Theory%20Basics%20by%20Dr_%20Glasser.docx)

Besharat, R., Soltani Azemat, E., & Mohammadian, A. (2018). A comparative study of rumination, healthy locus of control, and emotion regulation in children of divorce and normal children. *Practice in Clinical Psychology*, 6 (4), 207-214.

Betoret, D. B. (2023). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *Spanish Journal of Psychology*, 16, e29, 1-13.

Biondo, J., & MacDonald Jr, A. P. (1971). Internal-external locus of control and response to influence attempts 1. *Journal of Personality*, 39 (3), 407-419.

Botha, F., & Dahmann, S. C. (2023) Locus of control, self-control, and health outcomes. *SSM Popul Health*, 25, 101566. doi: 10.1016/j.ssmph.2023.101566.

Boyras, G. & Waits, J.B. (2015). Reciprocal associations among self-focused attention, self-acceptance, and empathy: a two-wave panel study. *Personality and Individual Differences*, 74, 84-89.

Bullers, S., & Prescott, C. A. (2001). An exploration of the independent contributions of genetics, shared environment, specific environment, and adult roles and statuses on perceived control. *Sociological inquiry*, 71(2), 145-163.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Pegem.

Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163-176.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev: T. Ergene). Mentis Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S.B. Demir). Eğitim Kitap.

Deutchman, I. E. (1985). Internal-external locus of control, power and political participation. *Psychological reports*, 57 (3), 835-843.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği'nin (ridkoö) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.

Doğan, M. & Ceyhan, E. (2008). Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 4 (15), 67-82.

Drwal, R. L. (1977). Locus of control and self-acceptance as related to the subcultural role in a juvenile reformatory. *Polish Psychological Bulletin*, 8 (4), 223-229.

Durna, U., & Şentürk, F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (15), 37-48.

Erdur Baker, Ö. & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the ruminative response scale: an examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment* 10, 1-16.

Eşici, H. (2021). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (2), 443-454.

Gençtanırım Kurt, D. (2018). Gerçeklik terapisi. Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları içinde (s.353-376). (Ed: Z Karataş ve Y. Yavuzer). Pegem Akademi.

Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Perennial. https://www.usmku.edu.tr/Portals/218/Choice%20Theory%20Basics%20by%20Dr_%20Glasser.docx

Glasser, W. (2003). *Seçim teorisi* (Çev: M. İzmirlili). Hayat Yayınları.

Gordon, D., Nowicki, S., & Wichern, F. (1981). Observed maternal and child behaviors in a dependency producing

- task as a function of children's locus of control orientation. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 27 (1), 43-51.
- Gu, Y., Gu, S., Lei, Y., & Li, H. (2020). From uncertainty to anxiety: How uncertainty fuels anxiety in a process mediated by intolerance of uncertainty. *Neural Plasticity*, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2020/8866386>
- Gür, M., & Çapri, B. (2023). Utanç ve kendini eleştirme ile öz şefkat arasındaki ilişkide ruminasyon ve psikolojik esnekliğin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 379-393.
- Hale, M. D., Graham, D. L., & Johnson, D. M. (2009). Are students more satisfied with academic advising when there is congruence between current and preferred advising styles? *College Student Journal*, 43 (2), 313-325.
- Hodges, K., & Winstanley, S. (2012). Effects of optimism, social support, fighting spirit, cancer worry and internal health locus of control on positive affect in cancer survivors: a path analysis. *Stress and Health*, 28 (5), 408-415.
- Hooke, G. R., & Page, A. C. (2002). Predicting outcomes of group cognitive behavior therapy for patients with affective and neurotic disorders. *Behavior Modification*, 26 (5), 648-658.
- İmam, F. Z. (2001). *Pakistan ve Türkiye'deki gençler arasında algılanan ebeveyn sıcaklığı, ebeveyn kontrolü ve bunların benlik değeriyle ve denetim odağıyla ilişkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Kapıkıran, N. A., & Kapıkıran, Ş. (2010). Koşulsuz kendini kabul ölçeğinin Türk üniversite öğrencileri için geçerliliği ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 18 (1), 33-44.
- Kaplánová, A., & Gregor, A. (2021). Self-acceptance, shame withdrawal tendencies and resilience as predictors of locus of control of behavior. *Psychological Studies*, 66, 85-91.
- Kelley, T. M., & Stack, S. A. (2000). Thought recognition, locus of control. *Adolescence*, 35 (139), 531-550.
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment: A developmental perspective. J. Rappaport & R. Hess (Ed.), *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action* içinde (pp. 9–36). New York, NY: Hawthorne Press.
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76, 95–126. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-4858-3>
- Leotti, L. A., Iyengar, S. S., & Ochsner, K. N. (2010). Born to choose: the origins and value of the need for control. *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 457-463.
- Lombardo, J. P., & Berzonsky, M. D. (1975). Locus of reinforcement control, self-image disparity, and self-acceptance: A replication. *The Journal of Genetic Psychology*, 127 (1), 147-148.
- Marsiglia, C. S. (2002). *An examination of the relationship between perceived parenting styles and psychosocial development and locus of control orientation in college students* [Doktora Tezi]. Louisiana Tech University.
- Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Eptropaki, O., & McNamara, R. (2005). The role of leader-member exchanges in mediating the relationship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 141–147. <http://dx.doi.org/10.1348/096317904X23763>
- Matthews, G., & Wells, A. (2004). Rumination, depression, and metacognition: The SREF model. In C. Papageorgiou & A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: nature, theory, and treatment* (pp. 125-151). John Wiley & Sons Ltd.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education.
- Mcclun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 381-390.
- Mohammadi, K., Zarei, E., & Chalesghar, M. (2013). Study of rumination and locus of control roles in depression of female employees of the university of medical sciences, Rasht, Iran. *Journal of Educational and Management Studies*, 3 (4), 401-404.
- Munoz, R. T., Brady, S., & Brown, V. (2017). The psychology of resilience: A model of the relationship of locus of control to hope among survivors of intimate partner violence. *Traumatology*, 23 (1), 102.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (Çev. Ed: F. Akkoyun). Nobel Akademi.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–101.
- Nolen-Hoeksema, S. & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (1), 115.
- Nowicki, S. (2016). *Choice or Chance: Understanding your locus of control and why it matters*. Prometheus Books.
- Nowicki, S., Iles-Caven, Y., Kalechstein, A., & Golding, J. (2021). Locus of control: antecedents, consequences and interventions using rotter's definition. *Frontiers in Psychology*, 12, 698917.
- Osborn, A. F., & Milbank, J. E. (1987). The effects of early education. A Report from the Child Health and Education Study. Oxford: Clarendon Press. https://books.google.com.tr/books/about/The_Effects_of_Early_Education.html?id=K7ucAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Ören, N. (1991). Denetim odağı ve kendini kabul arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1 (2), 20-28.
- Paloş, R., & Vîşcu, L. (2014). Anxiety, automatic negative thoughts, and unconditional self-acceptance in rheumatoid arthritis: a preliminary study. *International Scholarly Research Notices*, 317259. <https://doi.org/10.1155/2014/317259>
- Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20 (1), 67-71.
- Popov, S., Radanović, J., & Biro, M. (2016). Unconditional self-acceptance and mental health in ego-provoking experimental context. *Suvremena Psihologija*, 19 (1), 71-79.
- Qazi, T. (2009). parenting style, locus of control and self-efficacy: a correlational study. *Revista Costarricense de Psicología*, 28 (41), 75-84.
- Rippere, V. (1977). What's the thing to do when you're feeling depressed?": A pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 185–191.
- Robey, P. A., Wubbolding, R. E., & Malters, M. (2017). A comparison of choice theory and reality therapy to Adlerian Individual Psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 73 (4), 283-294.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55 (1), 68.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryon, H. S., & Gleason, M. E. (2014). The role of locus of control in daily life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (1), 121-131.
- Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self- concept construct. *American Educational Research Journal*, 16 (2) , 139–160.
- Shojaee, M., & French, C. (2014). The relationship between mental health components and locus of control in youth. *Psychology* 5 (8), 966–978. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.58107>.
- Siegel, D. (2010). *Mindsight: transform your brain with the new science of kindness*. Oneworld Publications.
- Sterling, M. R. (2007). *Effects of rumination on internal and external locus of control* [Theses and Dissertations]. No:847. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1843&context=etd>
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şenel, B., Çolak, B., Duman, B., & Öncü, B. (2019). Kadın ve erkeklerde kontrol odağı algısındaki farklılıklar ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 27 (2), 79-85.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (Çev Ed: N. Voltan-Acar). Nobel.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel Yayın.
- Taşdan, M. & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 92-113.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as an unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3, 263–280.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31.
- Verme, P. (2009). Happiness, freedom and control. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 71 (2), 146-161.
- Vuger-Kovačić, D., R. Gregurek, D. Kovačić, T. Vuger, and B. Kalenić. (2007). Relation between anxiety, depression and locus of control of patients with multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis Journal*, 13 (8), 1065–67. <http://dx.doi.org/10.1177/1352458507077629>.
- Wang, X. & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies. *Chest Journal*, 158 (1), 65-71.
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134, 163-206. doi:10.1037/0033-2909.134.2.163
- Watkins, E. R. (2016). *Rumination-focused cognitive-behavioral therapy for depression*. Guilford Publications. <https://www.guilford.com/excerpts/watkins.pdf?t=1>
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli olmalarını etkileyen faktörler* [Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 5-18.



An Ideal Primary School Principal According to the Viewpoints of Teachers

Soner Polat^{1,a,*}, Zeliha Ağyel^{2,b}, Mehmet Akif Akbel^{2,c}

¹Faculty of Education, Kocaeli University, Kocaeli, Türkiye

²Ministry of Education, Kocaeli, Türkiye

Research Article

*Corresponding author

History

Received: 04/03/2024

Accepted: 09/12/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The primary objective of this study is to investigate teachers' perspectives on the image of the ideal primary school principal. Specifically, the research aims to identify the physical characteristics, behavioral traits, educational qualities, and overall ideal attributes that teachers associate with effective school leadership. The study employs a phenomenological design, which is one of the qualitative research methodologies. A maximum variation sampling strategy was utilized to ensure a diverse range of participant perspectives. The research sample comprises 28 teachers working in primary schools located in the İzmit district of Kocaeli province. Data were collected using a semi-structured interview form, meticulously developed by the researchers to ensure relevance and depth. The collected data were analyzed using the content analysis method, which allows for the systematic examination of patterns and themes. The analyses were conducted across three main dimensions: the "ideal physical appearance of the school principal," the "ideal attitudes and behaviors of the school principal," and the "ideal educational behaviors of the school principal." This research contributes to the understanding of the characteristics and competencies that are perceived as essential for effective school leadership in primary education. By examining these dimensions, the study provides valuable insights into the expectations and preferences of teachers regarding school principals.

Keywords: School principal, teacher perspectives, attitude and behavior, physical appearance, educational behavior

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İdeal Okul Müdürü

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 04/03/2024

Kabul: 09/12/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre ideal bir ilköğretim okul müdürünün imajını incelemektir. Bu bağlamda, ilköğretim müdürlerinin fiziksel özellikleri, davranışsal özellikleri, eğitsel nitelikleri ve genel olarak ideal özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Katılımcıların seçimi için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde görev yapan 28 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından özenle geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, sistematik bir şekilde desen ve temaların incelenmesini sağlayan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler, üç ana boyutta gerçekleştirilmiştir: "okul müdürünün ideal fiziksel görünümü," "okul müdürünün ideal tutum ve davranışları" ve "okul müdürünün ideal eğitsel davranışları." Bu araştırma, ilköğretim bağlamında etkili okul liderliği için gerekli görülen özellikler ve yetkinlikler hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu boyutların incelenmesiyle, öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentileri ve tercihlerine ilişkin değerli içgörüler sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, öğretmen görüşleri, tutum ve davranış, fiziksel görünüm, eğitsel davranış

^a spolat@kocaeli.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0003-2407-6491>

^c zelis3669@gmail.com

^d <https://orcid.org/0009-0007-2275-1306>

^e makifakbel@gmail.com

^f <https://orcid.org/0009-0007-6372-8065>

How to Cite: Polat, S., Ağyel, Z., & Akbel, M.A. (2025). Öğretmenlerin görüşlerine göre ideal okul müdürü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):57-71

Giriş

Okulların toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim öğretimi gerçekleştirebilmesi ancak başarılı bir yönetimle mümkündür. Busher ve Barker'a (2003) göre okulların başarısında, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula bağlılığında, ve etkili bir okul imajı oluşmasında kuşkusuz okul müdürünün yönetim becerileri önemlidir.

İmaj bir algılar toplamı olduğundan, düşünceleri, duyguları ve dolayısıyla tavır ve davranışları etkiler (Akcan ve Polat, 2016). Buradan hareketle imajın bireyler üzerinde oldukça güçlü etkileri bulunduğunu söyleyebiliriz. Bunun için imajın hangi unsurlardan etkilendiğini ve etkili bir imajın nasıl oluşturulacağını bilmek önemlidir (Barutçugil, 2006). Kimileri imaj oluşturmaya olumlu bakmakta, kimileri ise imajın gerçeği yansıtmayan, yapay bir takım davranış kalıpları içerisine girerek oluşturulduğunu savunmaktadır. İmaj kavramına ister olumlu, ister olumsuz açılardan yaklaşılsın, bu kavram yaşamımızda önemli hale gelmeye başlamıştır (Öğüt, 2008).

İmaj yönetimini önemseyen kişiler, kendi güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilerek hareket ederler ve davranışlarını iyi bir izlenim oluşturacak şekilde seçerler. Başkalarının zihninde oluşturduğu izlenime aldırmayan, davranışlarını gözden geçirmeyen veya düzeltmeye çalışmayan kişiler, bilerek veya bilmeyerek olumsuz imaj oluştururlar (Peker ve Aytürk, 2002). Bunun aksine kişisel imaj konusu önemsenir ve doğru yönetilirse kişinin özgüveni artar, iyi bir izlenim oluşturur, iyi ilişkiler geliştirir ve başarısı yükselir (Baykasoğlu ve diğerleri, 2004).

İnsanların zihinlerinde oluşan imaj, kimi zaman bir obje, kişi, ürün ya da bir örgüt, kurumla ilgili kimi zaman ise bir meslekle alakalı olabilmektedir. Mesleki imajın oluşmasında; mesleğe özgü yeterlilikler, mesleği icra edenlerin tutum ve davranışları, gösterdikleri başarıları, diğer insanlarla olan iletişim biçimleri etkili olmaktadır (Lim vd., 2000). Farklı mesleklerin değerlendirildiği araştırmalar incelendiğinde her mesleğin kendine özgü özellikleri çerçevesinde bir mesleki imajı oluşturduğu görülmektedir (Doğan ve Bayrak, 2019). Ural (2009), kurumların ve yönetenlerin sergiledikleri imajlarına göre tanındıklarını, buna göre diğerleri tarafından sevildiklerini ya da sevilmediklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda insan yetiştirmeyi temel alan ve toplumsal bir kurum olan okulun ve yönetenlerinin oluşturdukları imaj da oldukça önemlidir.

Kavramsal Çerçeve

İmaj kavramı Latince "imago" kelimesinden türetilmiştir. Kelime olarak imaj; insan zihninde oluşan imge ve psikolojik bir öğedir (Dinçer, 2001). İmaj kavramının birbirinden farklı yönlerine vurgu yapan birçok tanımı yapılmıştır. Dinçer Ker (1998) (2012) imajın, bir kişi veya bir kurumun başka kişiler veya kurumların zihinlerinde oluşturdukları bilinçli ya da bilinçsiz anlayış ve değerler olduğunu ifade etmiştir. Polat ve Arslan'a (2015) göre ise imaj; kişinin imaj kaynağı ile oluşturduğu dolaylı ya da dolaysız etkileşiminin neticesinde farkında olarak ya

da olmayarak oluşabilen, zaman içerisinde değişiklikler gösterebilen olumlu ya da olumsuz algıların tamamıdır (Polat ve Arslan, 2015).

Mesleki imajının oluşmasında bireylerin mesleklerini yaparken sergiledikleri tutum ve davranışları, başarıları, iletişim biçimleri, iş ortamındaki insan ilişkileri ve mesleki yeterlikleri (Bağçeci vd., 2013; Bulduklu, 2015), kişisel özellikleri, uzmanlık dereceleri (Hoyle, 2001), medyada nasıl yansıtıldıkları (Grandy ve Mavin, 2011) etkili olmaktadır. Tüm bu etkenler bireylerdeki düşünce ve algıları etkilemekte ve süreç içinde meslek hakkında bir imaj oluşmasını sağlamaktadır. Oluşan bu imaj kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz olabildiği için bu sonuç mesleğin sahiplenilmesine, toplum tarafından kabul görebilen bir meslek haline gelmesine ya da aksine kabul görmeyen ve tercih edilmeyen bir meslek haline gelmesine neden olabilmektedir. Mesleki imaj, çalışanın kişisel imajı ile mesleki iş yaşantısındaki beklenti ve davranışlar neticesinde oluşmaktadır.

Kişisel imaj; bireylerin içinde bulunduğu ortamlarda jestleri, mimikleri, giyimleri, hal ve hareketleri, sözlü ifadelerinin tamamından oluşan ve bu çerçevede insanlarda bıraktıkları izlenim olarak ifade edilebilir. Kişisel imaj, bireyin dışa yansıyan görüntüsüdür (Türkkahraman, 2004). Bireylerin yarattıkları güçlü ve pozitif imaj, mesleki yaşamda ve kişiler arası ilişkilerinde istedikleri sonuçları daha kolay elde etmelerine olanak sağlar. Bu sebeple, kişinin özgüvenini daha da arttıracak güçlü bir kişisel imajın oluşmasındaki unsurları iyi bilmesi ve profesyonel bir imajın nasıl oluşturulacağını öğrenmesi gerekmektedir (Barutçugil, 2006).

Fiziksel görünüm, tavır, jest ve mimikler sözsüz iletişimin birer parçası olarak kişiler hakkında bir imaja sebep olur (Baykasoğlu vd., 2004). Daha sonra ise günlük yaşantıdaki ilişkilerin temelini oluşturan sözlü iletişim becerileri bu imajları olumlu veya olumsuz olarak tamamlar. Bahsi geçen bu izlenimler kişisel imajın oluşmasında büyük önem taşır (Canöz ve Canöz, 2014).

Kişisel imajı oluşturan öğeler; görünüm, sözlü (konuşmanın içeriği ve ses kullanımı) ve sözsüz iletişim (beden dili, yer ve zaman kullanımı, giysiler, genel görünüm, çevre ve kullanılan aksesuarlar), diğer iletişim biçimleri (yazı, sunum, dinleme), kişilik özellikleri (özgüven, özsaygı, karizma), yeterlilikler (bilgi birikimi, deneyimler, potansiyel, kişisel gelişim), tavır ve davranışlardır (Çakır, 2003; Demir, 2003). Görüldüğü gibi kişisel imajın oluşmasında bireylerin fiziksel özelliklerinin yanında davranışsal özellikleri de önemlidir.

Kişinin kendini doğru tanıtmayı kişisel imaj yönetimi için önemli bir yer tutar. Kişinin kendini tanıtmaya yönelik davranışları; kendini sevdirmeye, sahip olduğu özellikleri tanıtmaya ve örnek davranışlar sergileme şeklindeki davranışlardır. Anlaşılacağı üzere bu davranışlar, kişinin kendisini çevresindeki bireylere daha etkileyici, önemli ve sorumluluk sahibi biri olarak tanıtmaya arzusuna yöneliktir. Özellikle çalışma hayatında bireyin doğru izlenim bırakabilmek ve bunu sürdürebilmek adına, yöneticileriyle

ilişkilerini daha iyi değerlendirmesi ve davranışlarını doğru yönetebilmesi gerekir (Peker ve Aytürk, 2002).

Yöneticilerin örgüt çalışanlarıyla birlikte etkileşim halinde oldukları çevrelere, tanıtımlarını en iyi şekilde yapıp hedef kitle üzerinde iyi bir etki bırakabilmeleri için olumlu bir imaj oluşturmaları gerekir (Şişli ve Sevinç, 2013). Olumlu bir meslek imajı için ise yapılan işin özellikleri ve topluma kattıkları son derece önemlidir (Karatepe, 2008). Olumlu bir meslek imajı oluşturabilmek için meslek mensuplarının kendilerini sorgulayarak, gerektiğinde öz eleştiri yaparak, kendisine ve mesleğine değer vererek sahip çıkması önemlidir. Bu kişilerden mesleklerinin gereklerine uygun hareket etmeleri, sürekli gelişime açık olmaları ve uzmanlığa önem vermeleri beklenmektedir (Güneş, 2007).

Okulların amaçlarına ulaşmasında müdürün yönetim becerilerinin etkisi büyüktür. Geleneksel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin en temel görevi okulu yönetmek, okula bir vizyon ve misyon kazandırarak gerçekleşmesini sağlamaktır. Okul müdürünün görevleri mevzuatı okullarda uygulamak, okul bütçesini doğru ve yerinde harcama ile yönetebilmek, okul ve çevre ilişkisini sağlıklı bir biçimde yürütmek olarak görülmüştür (Morrison, 2007; Usdan, 2000). Bir okul yöneticisinin yaptığı işte başarıyı yakalamasında sahip olduğu kişisel özelliklerin rolü oldukça fazladır. Sağduyulu davranabilen, öğrenciyi ve öğretmenini olumlu yönde etkileyebilen, bilgi ve deneyimlerini doğru aktarabilen bir okul yöneticisi, kurumun başarısında çok önemli bir paya sahiptir (Korkmaz, 2005) Hızla gelişmekte ve değişmekte olan toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek okulların müdürleri, bu anlamda sorun çözme ve etkili kararlar alabilme noktasında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Çinkır, 2010).

Okul müdürü kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasında sorumlu ve yetkili kişidir. Bir okulda müdürün görevleri olarak görülen işler eğitim programının uygulanmasını sağlamak, öğrenci ve öğretmen kaynağını yönetmek, genel hizmetlerin ve okul bütçesinin yönetimini sağlamaktır (Başaran, 2008). Gümüşeli'ne (2009) göre ise okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklar; müfredat ve karar vermeye dayalı paylaşım, etkili planlama, etkili iletişim, öğrenme ortamını yönetme, organizasyon, program geliştirme, öğrenci başarısını izleme, dönüt sağlama, verilere dayalı yönetim, olumlu kurum kültürü oluşturma, farklılıkların yönetimi, liderlik etme, insan kaynaklarının geliştirilmesi, etkin teknoloji kullanımı olarak sıralanmıştır.

Bilginin daha çabuk ve kolay ulaşılabilir olduğu, değişimin ve gelişimin hızla gerçekleştiği günümüzde okul müdürlerinden eğitim ve öğretim ortamını yönetecek niteliklere sahip, bilgilerini sürekli güncelleyen, teknolojiyi yakından takip eden, mesleki ve kişisel gelişimine değer veren, sorumluluklarının farkında olan, kurumunun her anlamda gelişimi için çaba harcayan, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen ve liderlik yapabilen yöneticiler olmaları beklenmektedir. Başarılı ve huzurlu bir okul ortamı oluşturmada iyi bir eğitim liderinin varlığı oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Edmonds, 1979).

Eğitim sistemimizde, eğitim yönetiminin önemli bir alan olarak görülmesi, okul müdürlerinin örgüt için bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu görevin uzmanlık gerektiriyor olması, eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesi gerekliliği, müdür adaylarının liyakat ölçütlerinde seçilmesi, müdürlerin lisansüstü ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi, gibi hususlar günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003).

Başarılı bir okul müdürü etkili bir öğrenme ortamı oluşturarak tüm öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasına imkân sağlayabilmelidir. Etkili okul müdürü okulunda sağlıklı ilişkilerin kurulması ve desteklenmesinin gerekliliğini, etik değerlerin esas alındığı bir okul kültürü oluşturmanın önemini bilir. Ayrıca her anlamda başarıyı elde etmenin güven ortamı inşa etmekten geçtiğini bilerek okulu yönetir (Webb, 2005). İdeal bir okul müdürü, okulundaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilmelidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin kendi fikirlerini de içine alan, ancak bunların tamamından daha da büyük bir eğitim vizyonu etrafında birleştirmek müdürün liderliğine bağlıdır. Öğretmene, bu büyük vizyon içerisinde ait olduğu yeri gösterebilmelidir. Bu anlamda ileriye görebilen iyi bir okul müdürü okulundaki tüm personelin potansiyelini çok iyi değerlendirerek, onların var olandan daha fazla gelişmelerine katkı sunar (Özden, 2002). İyi bir okul müdürü, eğitim kalitesini en üst düzeye ulaştırmak için çaba sarf eden, bu noktada inisiyatif almaktan çekinmeyen, kendini yetiştiren, öğretmeniyle birlikte eğitim programlarının her zaman içinde olan, eğitim programının belirttiği hedef ve davranışları, değerleri, disiplinler arası ilişkileri bilen ve öğreten lider olmalıdır (Aktepe ve Buluç, 2014).

Etkili okul müdürünün önemli görevlerinden biri de karar vermedir. Karar verme sürecini doğru düzenleyen, bu noktada rehberlik edebilen, gerektiğinde karara öğretmenlerini de katan ve yerinde kararlar verebilen müdürler öğretmenler üzerinde olumlu etki bırakırlar (Turan, 2002). İdeal bir okul müdürü, etkili iletişim becerilerine sahip, liderlik özellikleri gelişmiş, dili doğru ve güzel kullanabilen, farklı disiplinler hakkında genel kültüre sahip, yabancı dil bilen, bilgi teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruhen sağlıklı, eğitime gönül vermiş biri olmalıdır (Açıklın, 1995).

Okul müdürlerinin, eğitim öğretimde vizyonu geniş, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini takip eden ve müfredat çalışmalarına katkı sunabilen, iş disiplini olan, ölçme değerlendirme alanında da uzman kişiler olması beklenmektedir. Bununla beraber, çevre ile iletişimi başarılı olmalı, okulunun tüm birimlerini etkili yönetebilmelidir. Ayrıca iyi bir müdürün okulunda oluşabilecek sorunları çözmekte yetkin ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması gerekmektedir (Davis vd 2005).

Başarılı bulunan ve istenen okul müdürlerinin genel anlamda sahip oldukları özellikleri şu şekildedir (Şişman ve Turan, 2004):

- Zamanlarının önemli bir kısmını öğrenmeye ayırmakta, bir başöğretmen rolü üstlenmektedirler.

- Öğrencilere karşı derin bir sevgileri vardır ve onlara güvenmektedirler.
- Okulda işbirliğine dayalı hareket etmektedirler ve etraflındakilerle birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.
- Okul başarısını en üst seviyeye taşımak için büyük gayret göstermektedirler.
- Okul müdürlüğü görevini, bürokratik bir iş olmaktan daha çok eğitim misyonunu yerine getirme olarak görmektedirler.
- Değişime ve yeniliklere açık, iyi bir strateji lideridirler. Bir başka araştırmada etkili okul müdürünün nitelikleri şu şekilde ifade edilmiştir (Çınkır, 2010):
- Okulun ihtiyaçlarını tespit eder,
- Okul çalışmalarında aktif olarak yer alır,
- Okul çalışanlarını baskı altına almak yerine onlarla işbirliğine gider,
- Okulda verilen eğitimin kalitesini yükseltmeye çalışır,
- Öğrencilerin gelişimlerini takip eder,
- Öğretmenleriyle birlikte okulun vizyonuna uygun olacak bir okul programı hazırlar,
- Okulda ve okulun yakın çevresinde olan bitenler hakkında bilgi sahibidir,
- Öğretmenlerinin ve okulda görev yapan tüm çalışanların gelişimlerini destekler.

Bütün bu mesleki özellikler okul müdürünün ideal okul müdürünün mesleki imajını tasvir eden niteliklerdir. Kişinin kendisiyle alakalı zihninde kabul gören ya da diğerlerinin zihninde onunla ilgili oluşan; tutum ve davranışlar, ilişkiler, edinilen bilgiler ve değerlendirmeler neticesinde biçimlenen imajlar bireysel anlamda; öz imaj, algılanan imaj ve istenen (ideal) imaj kavramlarının içini doldurmaktadır. Bu noktada algılanan imaj (öz imaj) ve başkaları tarafından algılanan imaj ile başkalarının olmasının istediği (ideal imaj) ve kişinin olmak istediği (ideal imaj) imaj arasındaki uyum oldukça önemlidir (Çakır, 2003). Çünkü bu süreç imajın yönetilmesine katkı sağlayacaktır. İmaj yönetimi sürecinin son aşaması olan imaj oluşturma, bireyin belirlediği amaçlara ulaşmak ve çevresindeki diğer bireylerin algılarını ve davranışlarını etkilemek için yaptığı tüm hamleler olarak ifade edilmektedir (Rao ve diğerleri, 1995). İmaj yönetimi taktikleri incelendiğinde, bunların genellikle olumlu imajlar oluşturma ve olumsuz imajlardan kaçınma davranışları olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle araştırma okul yöneticilerinin ideal mesleki imajına odaklanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ideal ilkökul müdürü imajını öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen görüşlerine göre ilkökul müdürlerinin ideal imajları nasıl olmalıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin görüşlerine göre ideal ilkökul müdürünün fiziksel imajı nasıl olmalıdır?

- Öğretmenlerin görüşlerine göre ideal ilkökul müdürünün davranışsal imajı nasıl olmalıdır?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre ideal ilkökul müdürünün eğitsel imajı nasıl olmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçeğe uygun bir biçimde ortaya koyulmasını amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırma deseni ise, araştırmaya katılan katılımcıların aslında bilincinde oldukları fakat derinlemesine ve detaylı bir farkındalık oluşturmadıkları olgulara dikkatlerini çekmeye, keşfetmelerini sağlamaya çalışmalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Özellikle araştırmaya konu olan fenomenle ilgili yaşanmışlıkları olan kişiler ya da bu kişilerle alakalı gözlemleri olanların araştırmada katılımcı olarak yer alması fenomeni ortaya çıkarmada önem arz etmektedir (Staruss ve Corbin, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İli İzmit İlçesindeki resmi ilkökullarda çalışan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmış 28 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar kodlanırken K harfi ile gösterilmiştir. Her katılımcıya 1 den 28' e kadar katılımcı numarası verilmiştir (K1, K2, ... , K28). Katılımcı öğretmenlerin, demografik bilgileri Çizelge 1 de verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yaşlarının 26 ile 52 arasında değiştiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olduğu görülmüş, bunun yanında önlisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerinde yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları 18 yıl civarındadır. Katılımcı öğretmenlerin %60.71 erkek (f=17), %39.29'u ise kadındır (f=11).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmalar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırmanın konusu ile alakalı ulusal ve uluslararası alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme soruları amaç, anlam ve kapsam bakımından değerlendirilmesi için iki öğretim üyesi ve farklı okullarda görev yapan iki yöneticisinden yardım alınmıştır. Görüşme sorularının ön uygulaması örnekleme yer almayan iki farklı okulda görev yapan üç öğretmenle yapılmıştır. Tüm bu aşamaların ardından elde edilen bilgilere dayanarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formunda katılımcılara kişisel bilgilerin yanında çalışmanın amacına yönelik “Size göre ilköğretim müdürünün ideal tutum ve davranışları nasıl olmalıdır?”, “Size göre ideal müdürün fiziksel imajı nasıl olmalıdır?” ve “Size göre ideal müdür imajında eğitsel davranışlar nasıl olmalıdır?” soruları yöneltilmiştir. Bu ana sorularla birlikte gerektiğinde takip ve sonda sorular kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler esnasında öncelikle katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve görüşlerini samimi bir biçimde açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı oluşmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmaya yönelik olarak veri çeşitlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu şekilde veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özellikler taşıyan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi yoluyla farklı algıların ve deneyimlerin ortaya çıkarılarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek,

2013). Bu çeşitliliği sağlamak amacıyla araştırma öğretmenlik mesleğinde farklı kıdeme sahip, farklı cinsiyetten, eğitim durumları, branşları ve görev yaptıkları okulları birbirinden farklı olan öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorularını cevaplama süreleri ortalaması 13 dakikadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden en kısa olanı 5 dakika, en uzun olanı ise 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcıların yanıtları deşifre edilmiş metinler halinde excell dosyasına aktarılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yöneticiler hakkında görüşlerine yönelik elde edilen verilerin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi seçiminde amaç, birbirine benzer veya yakın olduğuna kanaat getirilen katılımcı görüşlerini belirli kavramlar ve temalar etrafında toplayarak, bunları okuyucu için anlamlı bir şekilde düzenlemek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların yanıtları analiz edilerek kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur.

Çizelge 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Cinsiyet
K1	40	Lisans	18 yıl	Kadın
K2	41	Lisans	15 yıl	Erkek
K3	40	Lisans	17 yıl	Kadın
K4	38	Lisans	16 yıl	Kadın
K5	43	Lisans	20 yıl	Kadın
K6	45	Lisans	24 yıl	Kadın
K7	50	Ön Lisans	30 yıl	Erkek
K8	33	Yüksek Lisans	11 yıl	Erkek
K9	43	Lisans	20 yıl	Erkek
K10	52	Lisans	28 yıl	Kadın
K11	48	Lisans	26 yıl	Kadın
K12	29	Lisans	7 yıl	Kadın
K13	47	Lisans	25 yıl	Kadın
K14	26	Lisans	1 yıl	Kadın
K15	39	Lisans	17 yıl	Kadın
K16	40	Lisans	17 yıl	Kadın
K17	45	Lisans	20 yıl	Erkek
K18	45	Lisans	23 yıl	Erkek
K19	49	Lisans	27 yıl	Erkek
K20	39	Lisans	16 Yıl	Erkek
K21	42	Lisans	21 yıl	Erkek
K22	42	Lisans	20 yıl	Kadın
K23	45	Lisans	18 yıl	Kadın
K24	28	Lisans	5 yıl	Kadın
K25	38	Lisans	14 yıl	Kadın
K26	30	Lisans	8 yıl	Erkek
K27	41	Lisans	18 yıl	Kadın
K28	47	Doktora	25 yıl	Erkek

Bulgular

İdeal Okul Müdürünün Fiziksel İmajına İlişkin Bulgular

İdeal okul müdürün fiziksel imajına ilişkin bulgular Çizelge 2’de verilmiştir. Öğretmenlere ideal müdürün fiziksel imajına ilişkin bulgular; karizmatik, bakımlı-özenli, dış görünüşte resmi ve dış görünüşte serbest olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü dış görünüşünde karizma sahibi olmalıdır. Öğretmenler karizmatik okul müdürünü ise fiziksel duruşunun, beden dilinin, konuşmasının, hal ve hareketlerinin etkileyici olması olarak betimlemişlerdir. Öğretmenlerde göre karizmatik bir okul müdürü giyimi, konuşması, sesinin tonu, duruşu ile öğretmen ve öğrencileri etkileyebilmelidir. Bu konuda K1, “İdeal müdür karizmatik olmalıdır. Karizmadan kastım, konuşmasıyla kılık kıyafetiyle bir ağırlığının olması ve sözünü zorbalıkla değil bu duruşu ile yaptırabilir olmasıdır.” şeklinde görüşünü ifade ederken; K26 ise, “Duruşu, konuşması, yürüyüşü etkileyici olmalı.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenler, ideal okul müdürünün dış görünüşünü betimlerken vurguladıkları bir diğer özellik ise kişisel bakımına özen göstermedir. İdeal okul müdürü, temiz, düzenli, bakımlı, şık olmalıdır. Örneğin K27, “İlk olarak fiziksel görünümle etrafına bir izlenim vereceği için müdürlerin temiz, şık ve özenli görünmesi gerekir.” şeklinde bu konudaki görüşünü dile gelirmiştir.

Dış görünüşte özenli okul müdürü alt teması altında yer alan göstergeler; resmi giyimli, sert görünümlü olmalı şeklindedir. Bazı öğretmenlere göre ideal okul müdürü dış görünüşünde resmi giyinmelidir. Okul müdürü okulun temsilcisi olarak iç ve dış paydaşlarına örnek olması gerektiğinden takım elbiseli, şık, temiz, ütülü giyimli olmalıdır. Bu konudaki katılımcılardan biri “Müdür dış görünüşüyle tüm okula örnek olmalıdır. Gerek veliler gerekse öğrenciler bir bakışta karşısındakinin müdür olduğunu anlamalıdır. Kesinlikle takım elbise giymelidir. Kıyafet müdürün okuldaki ciddiyetinin ve resmîyetinin ağırlığını sağlamaktadır(K12).” şeklinde görüşünü ifade

etmiştir. Bir diğer öğretmen ise “...Çok kaliteli ya da sık olması benim için çok da önemli değil ama temizliği önemli. Bana göre bir müdür her gün takım elbiseli olamasa da ütülü gömlek ve kravatlı olmalıdır. Ben kot pantolonlu, saçlı sakalı uzamış müdürü pek hoş karşılamıyorum. Müdürüm bayansa da daha ciddi, çok dikkat çekmeyen ve en önemlisi temiz giyimli olsun isterim... (K8)” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bazıları ise ideal bir okul müdürünün sert bir görünüşe sahip olması gerektiğine işaret etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan biri (K12), “Müdür dış görünüşüyle tüm okula örnek olmalıdır. Gerek veliler gerekse öğrenciler bir bakışta karşısındakinin müdür olduğunu anlamalıdır. Kıyafet müdürün okuldaki ciddiyetinin ve resmîyetinin ağırlığını sağlamaktadır.” şeklinde görüşünü ifade ederek okul müdürünün bürokratik yapısının temsilcisi olduğuna vurgu yapmıştır.

Bir kısım öğretmen ise diğerlerinin aksine ideal öğretmenlerin fiziksel olarak; dış görünüşte daha serbest olması gerektiği görüşündedir. Onlara göre ideal bir okul müdürü spor-rahatsız giyimli, giyimiyle ön plana çıkıp çok dikkat çekmeyen, beden dili sert görünümlü olmayan kişiler olmalıdır. Öğretmenlerden kimileri ise ideal okul müdürünün fiziksel imajı ile ön plana çıkmaması gerektiğine işaret etmişlerdir. İdeal okul müdürü giyimiyle çok dikkat çekmemelidir. K18, “Takım elbise okul müdüründe resmi evrak imzalayıp koltuğundan kalkmayan bir yönetici imajını oluşturmaktadır. İdarecinin daha aktif olması gerekir. Dışarıdan biri baktığında okuldaki müdürün kim olduğunu anlaşılmalı, müdür davranışları ve söylemleri ile adeta “bu kurumun tek yetkilisi benim, ben ne dersem o olur” imajı vermemelidir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bazı öğretmenlere göre ise ideal okul müdürü rahat görünüm sağlayan “güler yüzlülük, sevecenlik, güven vericilik” gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu tür dış görünüşteki serbest özelliklerin bireylerle iletişimi kısıtlamak yerine daha da artıracağına vurgu yapılmıştır. Örneğin K 24 bu konuda “Sert bir görünümü olmamalı, güler yüzlü, güven veren bir duruşu olmalı. Ortamdaki duruşuyla etrafa saygı duyduğunu belli etmeli, beden diline dikkat etmeli.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Çizelge 2. İdeal okul müdürünün fiziksel imajına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Okul Müdürünün İdeal Fiziksel İmajı	Karizma Sahibi		K1, K9, K26
	Bakımlı- Özenli		K2, K5, K8, K9, K11, K13, K16, K17, K18, K19, K21, K23, K24, K25, K26, K27, K28
	Dış Görünüşte Özenli	Resmi Giyimli Sert Görünümlü	K1, K2, K4, K6, K8, K12, K24 K12
	Dış Görünüşte Serbest	Spor-Rahatsız Giyimli Rahat Görünümlü Giyimiyle Çok Dikkat Çekmeyen	K6, K18 K24 K8, K23

İdeal Okul Müdürünün Davranışsal İmajına İlişkin Bulgular

İdeal okul müdürünün davranışsal imajına ilişkin bulgular; değerleri yansıtan tutum ve davranışlar, sosyal yeterlilikleri yansıtan tutum ve davranışlar ile iletişim becerilerini yansıtan tutum ve davranışlar olmak üzere üç alt temada toplanmıştır (Çizelge 3).

Öğretmenlere göre ideal okul müdürleri; okul paydaşlarına eşit davranan, empati kurabilen, insana değer veren, adil davranan, güvenilir olan, hoşgörülü olan, tutarlı olan, nazik olan, etik davranan, insanları seven, çevreye duyarlı olan olumlu tutum ve değerlere sahip kişiler olmalıdır. Bu tür değer odaklı tutum ve davranışların okul müdürlerinde aranması okulun toplumsal etkisi açısından da önemlidir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre ideal bir okul müdürü paydaşlarına değer vermeli, onlara eşit ve adil davranmalıdır. Örneğin bir öğretmen (K26), “Tüm öğretmenlere eşit davranan, saygılı, dürüst ve öğretmenini kollayan, okuluna sahip çıkan bir müdür olmalıdır.” şeklinde bu konudaki fikrini ifade ederken bir diğeri (K17)

ise, “Okul müdürü en baştan saygın olmalı, davranışlarıyla örnek olmalıdır. Adil olmalı, takdir etmeli iletişimi güçlü olmalıdır. Kararları ortak almalıdır. Öğretmenleri önemsemeli, onların fikirlerini almalıdır.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlere göre ideal okul müdürü güvenilir, hoşgörülü, tutarlı, empati kurabilen ve nazik bir kişi olmalıdır. Bu konuda öğretmenlerden biri (K24), “...En başta bir eğitim kurumunun yöneticisi olarak güvenilir, dürüst biri olmalı. İnsanlara karşı duyarlı, empati kurabilen, saygıyı ön planda tutan biri olmalı...” şeklinde beklentisini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen (K12) ise “Öğretmenleri dinleyip anlamaya çalışan, öğretmenle empati kurabilen, hoşgörü sahibi, nazik, kibar, anlayışlı ve güler yüzlü olmalıdır.” şeklinde düşüncelerini yansıtmıştır.

Bir başka öğretmen (K23) ise ideal okul müdürünün “Empatik, demokratik, samimi olmalıdır. Hümanist ve çevreye duyarlı olmalıdır.” diyerek okul müdürlerinin insana ve çevre karşı duyarlı kişiler olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ideal bir okul müdüründe aradıkları bir diğer özellik ise tutarlılık ve etik davranmaya özendir.

Çizelge 3. İdeal okul müdürünün davranışsal imajına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
İdeal Okul Müdürünün Tutum ve Davranışları	Değerleri Yansıtan Tutum ve Davranışlar	Herkese Eşit Davranan	K1, K2, K3, K7, K10, K12, K15, K16, K17, K18, K22, K23, K24, K25, K27, K28
		Empati Kurabilen	K1, K8, K11, K12, K15, K17, K22, K23, K26
		Değer Veren	K1, K8, K9, K17, K24
		Adil Davranan	K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K16, K17, K21, K22, K23, K24, K27, K28
		Güvenilir Olan	K1, K3, K9, K10, K11, K14, K15, K19, K24, K26, K27
		Hoşgörülü Olan	K3, K4, K5, K9, K12, K13, K22
		Tutarlı Olan	K2, K4, K5, K9, K11, K13, K21
		Nazik Olan	K4, K8, K12
		Etik Davranan	K5, K9, K11
		Hümanist	K6, K14, K15, K16, K19
	Sosyal Yeterlilikleri Yansıtan Tutum ve Davranışlar	Çevreye Duyarlı Olan	K23, K24
		Çözüm Odaklı Olan	K1, K9, K15, K26, K24
		Seviyeli- Düzeyli Olan	K1, K14, K15, K24, K26, K27
		Yeniliklere Açık Olan	K1, K3, K8, K10, K16, K18, K21, K22, K23, K25, K26, K27
		Takdir Eden	K3, K4, K10, K17, K24, K26
		Kararlı Davranan	K2, K4, K11, K23
		Kriz Yöneten	K1, K3, K4, K15, K16, K19, K21, K24, K26, K28
		Saygın Olma	K14, K17, K24, K26
		Rol Model Kişi Olan	K1, K6, K9, K10, K12, K14, K17, K21, K22, K23, K25, K26, K28
		Özgüven Sahibi	K8, K9, K10, K12, K15, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K27, K28
İletişim Becerilerini Yansıtan Tutum ve Davranışlar	Pozitif Yaklaşan	K9, K20, K21	
	Samimi-İçten Yaklaşan	K1, K6, K10, K16, K19, K23	
	Ortak Karar Alabilen	K1, K2, K3, K7, K9, K10, K13, K14, K16, K17, K22, K25, K26	
	Öğretmeni İyi Tanıyan	K3, K10, K26	
	İletişimi Kuvvetli Olan	K1, K3, K6, K8, K11, K15, K16, K17, K19, K22, K26, K27, K28	
	İletişime Açık Olan	K2, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K16, K17, K19, K21, K26	
	Eleştiriye Açık Olan	K11, K21, K25	
	Güler Yüzlü Olan	K2, K5, K6, K12, K13, K21, K22, K24, K27	

Örneğin bir katılımcı (K9) görüşünü, “...Davranışlarında etik olmaya azami gayret etmelidir. Davranışları tutarlı olmalıdır. Bir gün evet dediğine yarın hayır dememeli. Hiçbir sebeple yalan söylememeli; öğretmenin, velinin, öğrencinin güvenini zedelememelidir.” şeklinde dile getirirken bir diğer katılımcı (K11), “... İnsanlarda hata ve kusur arayışı içinde olmayan, sabırlı, etik yönünü kabul ettirmiş, yol gösterici ve gerektiğinde özür dileyebilen bir müdür olmalı...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ideal bir okul müdüründe aradıkları bir başka davranışsal boyut ise sosyal yeterliliklerdir. İdeal okul müdüründe bulunması istenilen sosyal yeterlilikleri ise çözüm odaklı, seviyeli- düzeyli, yeniliklere açık, takdir eden, kararlı davranan, kriz yöneten, saygınlık, rol model olma, özgüvenli olma, olumlu yaklaşma şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürleri, okuldaki bireysel ve örgütsel sorunlara karşı soğukkanlılığını koruyarak, öğretmenlerinde görüşü alarak çözmeye çalışmalıdır. Örneğin bir öğretmen (K9), “... Okulda zaman zaman sorunlar yaşanabilir. Bu durumlarda yapıcı bir tutum sergilemeli, öğretmenlere değer vererek ve ciddiye alarak sorunların çözümünde rol almalı...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü sosyal ilişkilerinde okuldaki konumundan dolayı herkese eşit mesafede yaklaşmalı ve ilişkilerinde seviyeyi korumalıdır. Katılımcılardan birisi (K1), “...Öğretmenine ve diğer çalışanlarına saygılı olmalı değer vermelidir. Seviyeli olmalı öğretmeni ile lakayt konuşmalarda bulunmamalıdır.” beklentiyi ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü, özgüvenli, saygın, kararlı ve rol model olmalıdır. Örneğin bir katılımcı (K4), “...Herkes için aynı muameleyle hareket etmeli. Kişiyeye göre hareket etmemeli. Kararlı ve adaletli olmalı. Yargısız infaz yapmamalı, dinlemeyi becerebilmeli...” şeklinde durumu ifade ederken; bir başka katılımcı (K17), “Okul müdürü en baştan saygın olmalı, davranışlarıyla örnek olmalıdır...” şeklinde beklentisini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise sosyal ilişkilerde özgüvenin, sakinliğin önemine işaret etmiştir. Örneğin bu katılımcılardan biri (K20), “Özgüven sahibi, kendini bilen, yeteneklerinin farkında olan, liyakat sahibi olmalıdır. Konuşması, duruşu ve tavırlarıyla etrafına güven veren, kriz anlarında panik hale girmeyen, sakinliğini koruyabilen bir müdür olmalı. Öz güvenli bir duruşu olmalı, pasif bir beden dili olmamalı.” şeklinde duruma dikkat çekmiştir.

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü okul paydaşları ile olan ilişkilerinde farklı görüşlere ve eleştirilere açık, gerektiğinde takdir etmeyi bilen, insanlarla ilişkilerinde olumlu yaklaşan kişiler olmalıdır. Bir öğretmen (K16), bu yöndeki beklentisini “Arkadaşça, personeli ile fikir alışverişi yapabilen, yenilikçi değişime destek veren, stres yönetimi olan, çevre ve veli ile iyi ilişkiler kurabilen, çocuklar ne güzel bağ kurabilen tutum ve davranışları olmalıdır...” şeklinde dile getirirken; bir diğeri (K24), “...Yaptığım işleri görmesini, takip etmesini isterim. Bu şekilde işimde en iyisini yapmaya daha çok motive olurum. Yani müdürüm tarafından fark edilmek,

umursanmak, takdir edilmek isterim...” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler ideal okul müdürünün etkili iletişim becerine sahip olmasını beklemektedirler. Öğretmenler iletişim becerilerini yansıtan davranışları; etkili iletimi kurabilme, samimi-içten yaklaşma, ortak karar alabilme, öğretmeni tanıyabilme, iletişime açık olabilme, eleştiriye açık olabilme ve güler yüzlü olabilme olarak belirtilmiştir. Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü etkili sözel iletişimini, samimi, içten beden diliyle desteklemelidir. Örneğin katılımcı 3 bu konuda “...Muhakkak ki öğretmenlerin fikirlerinin önemli olduğunu hissettirmeli, görüşlerini almalıdır...” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Katılımcılardan bir diğeri ise (K12) güler yüzlülüğün, nezaketin, kibarlığın etkili iletişimi artırdığına işaret ederek; bu konudaki görüşünü “... Öğretmenler üzerinde baskı kurmayan, korku yaratmayan ve öğretmeni küçümsemeye bir yapıda olmalıdır. Öğretmenleri dinleyip anlamaya çalışan, öğretmenle empati kurabilen, hoşgörü sahibi, nazik, kibar, anlayışlı ve güler yüzlü olmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürleri iletişim kurarken aynı zamanda karşıdaki kişiyi iyi tanımalı ve iyi bir dinleyici olmalıdır. Katılımcılardan birisi (K10), “... Okul müdürü öğretmenlerini iyi tanımalı, onların yetenek ve özelliklerini iyi bilmeli, değer verdiğini davranışlarıyla hissettirmelidir...” bir diğeri ise (K17), “Öğretmenlerle iletişim halinde olmalı, fikirlerini önemsemeli, öğretmenlerin çalışmaları hakkında geri dönüşler verilmeli...” şeklindeki ifadeleri de bu konunun önemli olduğunu desteklemektedir. Aynı zamanda öğretmenler, okul müdürleri ile iletişimin sürmesi açısından okul müdürlerinin iletişime ve eleştiriye açık olmasının da önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Örneğin bu konuda bir katılımcı (K5), “İletişime açık, adil, etik, tutarlı ve hoşgörülü olmalıdır.” şeklinde görüşünü dile getirirken bir diğeri (K25), “... kararlar alınırken herkesin fikrini almalı, gerektiğinde hatasını kabullenen, eleştiriye açık bir müdür olmalı.” şeklinde görüşünü ile getirmiştir.

İdeal Okul Müdürünün Eğitsel İmajına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ideal okul müdürünün eğitsel imajına ilişkin görüşleri; kişisel gelişimi destekleyici davranışlar, liderlik özelliklerini yansıtan davranışlar, yönetim becerilerini yansıtan davranışlar olmak üzere 3 alt temada toplanmıştır (Çizelge 4).

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü okuldaki insan kaynağının kişisel gelişimini destekleyici davranışlar sergilemelidir. İdeal bir okul müdürü gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemelidir. Ayrıca okuldaki sosyal etkinlikleri desteklemeli ve bu konuda öğretmen çalışmalarını özendirilmelidir. Bu konudaki bir öğretmen (K3), “...Kendini geliştirmek için sık sık seminerlere katılmalı, makaleler okumalı, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerini sağlayacak kurslar ayarlamalı. Milli eğitimin verdiği kurs ve seminerler dışında kişisel gelişimimize katkı sağlayacak kurslar düzenlemeli...” görüşünü dile getirirken bir diğeri

öğretmen ise (K19), *Öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek için çalışırken sosyal faaliyet ve etkinliklerle öğrencilerin sosyalleşmesi, özgüven duygularının gelişmesi için tüm çabaları ve faaliyetleri destekleyip sağlamalıdır.* şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlere göre ideal okul müdürü, gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin kişisel gelişimi için sosyal etkinlikleri yapılması için ortam hazırlamalı, öğretmen ve öğrencileri bu konuda teşvik etmelidir. Okulda kutlamalar, anma etkinlikleri, eğlence etkinlikleri düzenlenmesine önyak olmalıdır. Örneğin bir öğretmen (K16), *“...İşbirliği oluşturabilecek çalışma, etkinlik, projeler üzerinde çalışmalıdır.”* şeklinde diğer bir öğretmen (K22) ise, *“...Eğitim-öğretim faaliyetlerinde destekçi, iyi bir dinleyici, öğretmen ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik eğitim faaliyetleri konusunda destekleyici, bürokratik bir tutumdan daha çok faaliyetlerin sürecine, kattıklarına önem veren bir rolü olmalıdır...”* şeklinde bu konudaki fikirlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü okul paydaşlarını etkileyebilmesi için liderlik kapasitesine sahip olmalıdır. Öğretmenler okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ise idealist, kendini geliştiren, çalışkan, rehberlik yapan, vizyon sahibi, risk alabilen ve etkileyebilen kişi olarak betimlemişlerdir.

Öğretmenlere göre ideal okul müdürü okuyan, araştıran, sürekli kendini yenileyen, geliştiren bir kişi olmalıdır. Örneğin bir katılımcı (K22) bu konudaki görüşünü *“Eğitim-öğretim faaliyetlerinde destekçi, iyi bir dinleyici, öğretmen ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik eğitim faaliyetleri konusunda destekleyici bir rolü olmalıdır. Okulunun fark yaratan örnek faaliyetler gerçekleştirmesine, öğrencilerin yeni projeler gerçekleştirmelerine, araştırmalarına önyak olan, bunu teşvik eden bir müdür olmalı. Kendisi de bu konuda araştıran, okuyan, gündemi ve yenilikleri takip eden biri olmalı ki iyi bir model olabilsin.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ideal okul müdürünün idealleri, vizyonu olmalıdır. İdealleri ve vizyonuna ulaşması içinde, risk alabilen, çalışkan kişiler olmalıdır. Örneğin bir katılımcı (K20), *“Okul müdürü liderdir. Kitlelere yön verendir. Dolayısıyla attığı adımlar liderlik yönü açısından önemlidir. Hitap ettiği kitle (öğrenci-öğretmen-veli açısından her zaman daha iyiye ulaşma açısından azimli, idealist olmalıdır. Okul müdürü bir geminin kaptanı gibi yol gösteren yön veren olmalıdır.”* beklende görüşlerini açıklayarak ideal okul müdürünün özelliklerini betimlemiştir.

Çizelge 4. İdeal okul müdürünün eğitsel imajına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Okul Müdürünün İdeal Eğitsel Davranışları	Kişisel Gelişimi Destekleyici Davranışlar	Öğrenci gelişimini destekleyen	K1, K6, K12, K14, K16, K19, K21, K24
		Sosyal faaliyetleri destekleyen	K7, K16, K19, K26
		Öğretmenin gelişimini destekleyen	K1, K3, K7, K8, K12, K19, K21, K24, K26, K27
	Liderlik Özelliklerini Yansıtan Davranışlar	Öğretmen çalışmalarını destekleyen	K2, K6, K10, K12, K15, K16, K18, K19, K22, K23, K25, K26, K27
		İdealist	K10, K19, K20
		Kendini geliştiren	K3, K9, K11, K21, K22, K26
		Çalışkan	K8, K10, K11, K14, K15
		Rehberlik yapan	K2, K3, K7, K10, K11, K13, K16, K21, K24, K13, K9, K12, K20, K26
		Vizyon sahibi olan	K4, K10, K12, K15, K28
		Risk alabilen	K1, K8, K11, K27
Yönetim Becerilerini Yansıtan Davranışları	Etkileyebilen	K2, K3, K5, K9, K11, K12, K14, K19, K20, K26, K27, K28	
	Eğitim bilimlerine hakim olan	K1, K2, K3, K19, K28	
	Liyakat sahibi	K9, K20	
	Zaman yönetimi iyi olan	K4, K21	
	Olumlu okul iklimi sağlayabilen	K4, K12, K14, K16, K21, K27	
	Ortak değerler oluşturan	K6, K16, K18, K19, K24	
	Milli Eğitim İlkelerine bağlı olan	K23, K28	
	Denetleyen-disiplin sahibi	K1, K3, K4, K8, K11, K14, K16, K17, K18, K24, K26, K28	
	İhtiyaç analizi yapan	K3, K8, K12, K15, K16, K17, K19, K23, K24, K27, K28	
Teknolojik gelişmeleri okuluna entegre eden	K8, K27, K28		
Mevzuata hakim olan	K1, K2, K9, K24, K28		

Bir başka katılımcı (K159), *“İdeal bir müdür gelişmeyi takip etmeli, vizyon sahibi olmalı, öğrencilerin gelişimini her açıdan takip etmeli, eğitim alanındaki sorumlulukları yerine getirmelidir.”* görüşü ile vizyonerliğin ve idealistliğin önemine vurgu yapmıştır. Diğer bir katılımcı ise (K8), *“...Çalışkan biri olmalı ki öğretmenlerine ve öğrencilerine olumlu bir model olsun...”* ifadeleri ile vizyona ulaşmak için model olmanın ve çalışkanlığın değerini dile getirmiştir.

Öğretmenlere göre ideal okul müdürü gerektiğinde risk alabilmelidir. Örneğin bir katılımcı (K27), *“...Öğretmenlere her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinde destekçi olmalı. Yeniliklere açık olmalı, gerekiyorsa risk alabilmeli, eğitime katkı sunacak her türlü girişimde bulunabilmelidir...”* yenilikçilik için riskin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlere ideal okul müdürü vizyonuna ulaşması için okul paydaşlarına rehberlik etmeli, yol gösterici olmalıdır. Bir öğretmen (K7), *“Okul müdürünün eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolü öğretmenlere en başta rehberlik yapmaktır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf içi problemlerin çözümünde müdür destek olmalıdır.”* ifadeleri ile ideal okul müdürünün rehberlik ve yol göstericilik rolüne dikkat çekmiştir.

Öğretmenlere göre ideal okul müdürü öğretimsel lider olarak takipçilerini etkilemelidir. Katılımcılardan biri (K28), *“Okulun amaçlarını bilen, müfredatla ilgili gelişmeleri yakından takip eden, çağın gerektirdiği öğretim yöntem ve stratejilerine hakim, teknolojik okur yazarlığı sahip bir müdür olmalı. Tüm bu başlıklarda okulundaki personele de liderlik edebilmelidir...”* şeklindeki ifadeleri ile ideal okul müdürünün öğretimsel lider olması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü okulu etkin yönetebilmesi için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda okul müdürü liyakat sahibi biri olarak; eğitim bilimlerine hakim, okulda ortak değerler oluşturan, Milli Eğitimin ilkelerine bağlı olan, olumlu okul iklimi oluşturan, zamanı etkin yöneten, okulun ihtiyaçlarının analizini yapabilen, etkili denetim yapan, teknolojik gelişmeleri okuluna entegre edebilen ve mevzuata hakim bir kişi olmalıdır.

Öğretmenlere göre İdeal bir okul müdürü her şeyden önce liyakatinden dolayı atanmalıdır ve bunu okulda hissettirmelidir. Örneğin bir katılımcı (K9), *“...Okulun sorunlarına çözümler üretebilmeli. Yani çözüm odaklı olmalı. Görevinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmalı, liyakatle gelmiş olmalı.”* şeklinde görüşünü ifade ederek yeterlilik temelli liyakatin önemine vurgu yapmıştır. Eğitim örgütlerin yönetici olarak okul müdürü okulu amaçlarına ulaştırabilmesi ve öğretmenlere liderlik edebilmesi için eğitim bilimleri konusunda bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bir katılımcı (K1) bu konuda *“Eğitsel anlamda okul müdürleri öğretmenlerine, öğrencilere ve velilere rol model olmalıdır. Öğretim yöntem ve teknikleri anlamında bilgisi, insani ilişkileri, risk alabilme niteliği ve insanlara hitabeti, kılık kıyafeti, personelinden istekleri ile kendi davranışlarının örtüşmesi eğitsel anlamda çok önemlidir...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre ideal okul müdürü okulu değerlere dayalı yönetmeli ve bunları okula yerleştirmelidir. Eşitlik, adalet, güven, barış, başarı, sevgi, bütünleşme, katılım gibi değerler oldukça sık tekrarlanan değerlerdir. Örneğin bir katılımcı (K24), *“...Öğretmenlere görevleri eşit ve adil bir şekilde dağıtmalı, takip ve kontrolünü yapmalı, okul değerlerini geliştirmelidir.”* şeklinde değer geliştirmenin önemine vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı (K16, ise *“...Paydaşların desteği ile olumlu okul iklimi oluşturacak ve güvenli okulu sağlayacak yetkinliğe sahip olmalıdır.”* şeklinde görüşünü ifade ederek okul müdürünün olumlu açık bir iklim yaratması gereğini dile getirmiştir.

Bir katılımcı (K23), *“... Yönetmelikteki tutum ve davranışları net olmalıdır. Kurallar ne ise, görevler ne diyorsa uygulamaya koymalı. Görevini doğru yapanla yapmayı ayırt etmeli ve buna yönelik geri bildirim vermeli. Doğru bir rol model olmalı. Milli eğitimin temel ilkelerine bağlı, kurumun amaçlarını ve vizyonunu ön planda tutan, sendikal kimliğiyle öne çıkmayan bir müdür olmalı.”* şeklindeki ifadeleri ile okulun Milli Eğitimin temel ilkelerine, mevzuata ve kurallara bağlı kalınarak yönetilmesi gerekliliğine işaret etmiştir. Bir başka katılımcı (K2), ise *“İdari görev ve sorumluluklarını çok iyi bir şekilde öğrenmesi ve yerine getirmesi gerekir. Bunlar yönetmelikler, kanunlardır. Okul müdürünün bunlara hakim olması gerekir...”* diyerek ideal okul müdürünün mevzuat bilgisinin olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenler ayrıca ideal okul müdürün zaman yönetimi, motivasyon yöntemleri, denetim yöntemleri, ihtiyaç analizi yapabilme gibi teknik yeterliliklere de sahip olmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Örneğin bir katılımcı (K21), *“Çalışanların motivasyonunu arttıracak olumlu bir okul iklimi sağlamalı, zamanı iyi yönetmeli, öğrencilerin başarı ve yeteneklerini geliştirilmesinde uygun şartlar oluşturmali, akademik yönünün çok güçlü olması gerekmektedir. İyi bir okuryazar ve eğitim araştırmacısı olabilmesi gerekmektedir.”* ifadeleri ile bu teknik yeterliliklere vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı (K8), ise *“...müdürüm disiplini sağlamalı, çalışmalarını yakından takip etmeli, görevini olması gerektiği gibi yapmayanları uygun bir dille uyarmalıdır. Eğitim öğretimin doğru yapıyı yapılmadığını, eksiklik ve aksaklıkları görmelidir. Yani denetleyen bir müdür de olmalıdır.”* sözleri ile okulun amaçlarına yönelik yaşatılması için okul müdürünün denetim ve disiplinin konusunda yetkin olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlere göre ideal bir okul müdürü öncelikle kendisinin, öğretmenlerinin ve okulunun ihtiyaçlarını tespit etmeli ve okulu veriye dayalı yönetmelidir. Örneğin bir öğretmen (K27), *“...Yeniliklere açık olmalı, gerekiyorsa risk alabilmeli, eğitime katkı sunacak her türlü girişimde bulunabilmelidir. Teknolojiyi takip edebilmeli, faydalı teknolojiyi okula kazandırmaya çalışmalı, öğretmenlerin bu konuda eksiklikleri ya da ihtiyaçları varsa onları gidermeli, gerekli kurs- seminer düzenlemelidir. Tüm personelin uyum içinde, huzurlu ve verimli bir şekilde çalışmasına zemin hazırlamalıdır.”* sözleri ile ihtiyaç analizinin ideal bir okul müdüründe bulunması gerekliliğine işaret etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlere

göre ideal okul müdürü teknolojik liderlik edebilecek bir yeterliliğe sahip olmalıdır. Bir yandan teknolojik okuryazarlığını geliştirmeli diğer yandan da okulun teknolojik donanım ve entegrasyonunu da gözetmelidir. Bir katılımcı (K8), “...Teknolojiyi takip edebilmeli, faydalı teknolojiyi okula kazandırmaya çalışmalı, öğretmenlerin bu konuda eksiklikleri ya da ihtiyaçları varsa onları gidermeli, gerekli kurs- seminer düzenlemelidir...” şeklinde bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlere ideal müdürün fiziksel imajının; karizmatik, bakımlı-özenli, dış görünüşte resmi ve dış görünüşte serbest özelliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler ideal okul müdürünün karizmatik olması, bakımlı-özenli olması konusunda benzer düşünürken giyim-kuşam, saç sakal gibi konularda farklı düşünmektedir. Bir grup öğretmen ideal okul müdürünün resmi elbise giyinmesini, saç sakal tıraşına dikkat etmesini beklerken diğer kesim ise kılık-kıyafet uyumlu olmasının temiz olmasının yeterli olduğu ayrıca saç sakal konusunda ise bakımlı olmak koşulu ile farklı olabileceklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler ideal müdürün tutum ve davranışsal imajının; olumlu değerlere sahip, sosyal yeterlilikleri olan ve iletişim becerilerini yerinde kişiler olmasını beklemektedir. İdeal bir okul müdüründen değerleri yansıtan tutum ve davranışlar olarak; herkese eşit davranan, empati kurabilen, değer veren, adil davranan, güvenilir olan, hoşgörülü olan, tutarlı olan, nazik olan, etik davranan, çocukları seven, çevreye duyarlı olan kişiler olması beklenmektedir. İdeal bir okul müdürünün sosyal yeterlilikleri yansıtan tutum ve davranışlar açısından çözüm odaklı olan, seviyeli- düzeyli olan, yeniliklere açık olan, takdir eden, kararlı davranan, kriz yöneten, saygın olma, rol model kişi olan, özgüven sahibi, olumlu yaklaşım gösteren bireyler olması beklenmektedir. İletişim becerilerini yansıtan tutum ve davranışlar açısından ise ideal bir okul müdürünün; samimi-içten yaklaşan, ortak karar alabilen, öğretmeni iyi tanıyan, iletişimi kuvvetli olan, iletişime açık olan, eleştiriye açık olan, güler yüzlü olması beklenmektedir. Yıldırım ve Uğur (2011) öğrencilerin gözünden okul müdürü imajı isimli araştırmasında müdürlerin neşeli, kötü söz söylemeyen nazik, kızgın olmayan esprili kişiler olması gerektiğini bulmuştur. Bu açıdan her iki araştırma ideal okul müdürünün güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasına vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler ideal okul müdürünün eğitsel olarak kişisel gelişimi destekleyen, liderlik özelliklerini yansıtan ve yönetim becerilerini sahip kişiler olmasını beklemektedir. Kişisel gelişimini destekleyici davranışlar olarak; öğrenci ve öğretmen gelişimini destekleyen, sosyal faaliyetleri destekleyen ve öğretmen çalışmalarını destekleyen davranışlar vurgusunu ön plana çıkıdığı görülmektedir. Liderlik özelliklerini yansıtan davranışlar ise idealist olan, kendini geliştiren, çalışkan olan, rehberlik yapan, vizyon sahibi olan, liderlik edebilen özellikler ön

plana çıkmaktadır. Yönetim becerilerini yansıtan davranışlar olarak ise eğitim bilimlerine hakim olan, liyakat sahibi, olumlu okul iklimi sağlayabilen, ortak değerler oluşturan, milli eğitim ilkelerine bağlı olan, denetleyen-disiplin sahibi, ihtiyaç analizi yapabilen, zaman yönetimi iyi olan, risk alabilen teknolojik gelişmeleri okuluna entegre eden ve mevzuata hakim olan gibi yönetsel bilgi ve beceriler vurgulanmıştır. Öğretmenlerin algıladığı ideal okul müdürü imajının davranışsal ve eğitsel boyutundaki imajının alanyazındaki ideal okul müdürü ve etkili okul müdürü çalışmaları (Özden, 2002; Turan, 2002; Şişman ve Turan, 2004; Davis vd 2005; Korkmaz, 2005; Webb, 2005; Gümüşeli, 2009; Çinkır, 2010; Aktepe ve Buluç, 2014 ile büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmüştür. Alan yazında bahsi geçen etkili okul müdürü kavramının oluşmasında imaj kavramının etkili olduğu görülmektedir.

Araştırma ideal bir okul müdürünün imajını fiziksel, davranışsal ve eğitsel olarak ele almış ve öğretmenlerin gözünden ideal okul müdürünü betimlemiştir. “Öğretmenler nasıl bir okul müdürü istiyor?” sorusuna cevap bulmak açısından önemlidir. Ayrıca araştırma sonuçları gerek okul müdürlerinin seçilmesi sürecinde gerekse hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kullanılabilir.

Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma deseninde az sayıdaki ilkököl öğretmenin görüşüne dayalı olarak genelleme yapılmadan yapılmıştır. Bu nedende başka araştırmalarla desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Extended Abstract

Introduction

The success of schools in delivering education that meets societal needs is contingent on effective management. According to Busher and Barker (2003), the management skills of school principals are crucial not only for the overall success of schools but also for fostering student and teacher commitment and cultivating a positive school image. Since the concept of image encompasses a collection of perceptions, it directly influences thoughts, emotions, attitudes, and behaviors (Akcan & Polat, 2016). This suggests that the image of an individual or institution has a significant impact on how it is perceived and evaluated. Understanding the factors that shape image and learning how to manage it effectively is therefore of great importance (Barutçugil, 2006).

While some argue that crafting an image can yield positive outcomes, others view it as an exercise in artificiality, involving behavioral patterns that may lack authenticity. Regardless of such differing perspectives, the concept of image has become increasingly significant in contemporary life (Öğüt, 2008). Those who engage in image management actively identify their strengths and weaknesses and deliberately adopt behaviors designed to create a positive impression. Conversely, individuals who neglect the impressions they leave—whether by failing to

review or modify their behavior—risk generating a negative image, either intentionally or unintentionally (Peker & Aytürk, 2002). When personal image is managed effectively, however, it enhances self-confidence, fosters positive relationships, and contributes to individual success (Baykasoglu et al., 2004).

The image that forms in people's minds can pertain to objects, individuals, products, organizations, or entire professions. In the context of professional image creation, factors such as professional competencies, attitudes, behaviors, achievements, communication styles, and relationships within the workplace all play critical roles (Lim et al., 2000). Research shows that each profession generates a unique image based on its intrinsic characteristics (Doğan & Bayrak, 2019). Institutions and their leaders, as noted by Ural (2009), are often judged and valued based on the images they project. For schools—social institutions dedicated to human education—the image of both the institution and its administrators is of paramount importance.

The term "image" derives from the Latin word *imago*. Conceptually, an image is a psychological construct—a mental representation formed in the human mind (Dinçer, 2001). Numerous definitions of the term emphasize different dimensions. Dinçer (1998/2012) describes image as the conscious or unconscious perceptions and values that individuals or organizations establish in the minds of others. Polat and Arslan (2015) define image as the cumulative set of positive or negative perceptions that emerge, consciously or unconsciously, from direct or indirect interactions with the image source. These perceptions can evolve over time.

In the formation of professional image, key determinants include attitudes and behaviors exhibited during professional activities, achievements, communication methods, interpersonal relationships, professional competencies (Bağçeci et al., 2013; Bulduklu, 2015), personal traits, levels of expertise (Hoyle, 2001), and media portrayals (Grandy & Mavin, 2011). These factors collectively shape individuals' perceptions and influence societal acceptance of a profession. While a positive professional image can encourage societal adoption and preference for a given profession, a negative image can result in its rejection. Ultimately, professional image reflects the synthesis of an individual's personal characteristics, professional expectations, and workplace behaviors.

Method

This research utilized a phenomenological design, a qualitative research method that seeks to explore lived experiences. Maximum diversity sampling was employed to select participants, ensuring a broad representation of viewpoints. The study group comprised 28 primary school teachers working in the Izmit district of Kocaeli province. Data were gathered using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data were analyzed through content analysis, allowing for systematic identification of themes and patterns.

Results

The findings regarding the ideal physical image of school principals, based on teacher perceptions, were grouped into four sub-themes: charismatic, well-groomed and attentive, formal in appearance, and free in appearance. Teachers frequently noted that charisma is a key element of the physical image. A charismatic principal was described as someone whose posture, body language, speech, and movements convey confidence and authority. This charisma was seen as essential for influencing and motivating both teachers and students. Specific characteristics, such as tone of voice, style of clothing, and general demeanor, were emphasized as important components of this trait.

Personal grooming was another frequently cited factor. Teachers stated that an ideal principal should be clean, tidy, and stylish, with a well-groomed appearance that reflects attentiveness to personal care. However, there was some divergence in opinions regarding formality in appearance. While some teachers argued that an ideal principal should adopt a strictly formal dress code—favoring suits, ties, and clean-shaven grooming—others expressed a preference for a more relaxed, yet neat and professional appearance. These teachers suggested that freedom in personal style, such as varied clothing choices and less rigid grooming standards, could still align with the attributes of a competent principal.

The behavioral image of the ideal principal was divided into three primary sub-themes: attitudes and behaviors reflecting values, attitudes and behaviors reflecting social competencies, and attitudes and behaviors reflecting communication skills. Teachers highlighted the importance of principals demonstrating values such as fairness, empathy, ethical behavior, and respect. These values-oriented behaviors are seen as critical for fostering trust and positive relationships within the school community. Moreover, principals are expected to treat all stakeholders equally, behave consistently, and maintain a high degree of sensitivity toward environmental and societal issues.

Social competence was another highly emphasized area. Teachers described the ideal principal as someone who is solution-oriented, decisive, innovative, and open to change. Other key traits included being self-confident, appreciative, and a role model for both staff and students. Principals were also expected to handle crises effectively and exhibit behaviors that promote teamwork and collaboration.

In terms of communication skills, teachers highlighted the importance of sincerity, openness, and approachability. Effective principals, according to participants, should be able to engage in joint decision-making processes, be receptive to feedback, and maintain a friendly demeanor. Strong interpersonal communication was deemed essential for creating a positive school atmosphere.

The educational image of the ideal school principal was categorized into three sub-themes: behaviors that support personal development, behaviors that reflect

leadership characteristics, and behaviors that reflect management skills. Teachers emphasized that an ideal principal should actively support the personal and professional growth of both students and staff. This includes encouraging teacher-led initiatives, supporting extracurricular activities, and fostering a culture of continuous learning within the school.

Leadership qualities were another key focus. Teachers described ideal principals as visionary, self-improving, risk-taking, and hardworking. They should be able to inspire and guide school stakeholders, demonstrating dedication to both educational goals and broader institutional values.

Finally, the management skills of the ideal principal were highlighted. These included expertise in educational sciences, adherence to the principles of national education, effective time management, and the ability to conduct needs assessments. Teachers also noted the importance of creating a positive school climate, integrating technological advancements, and maintaining an in-depth understanding of educational policies and regulations. The findings suggest that an ideal principal must balance administrative duties with leadership and interpersonal roles to effectively manage the school.

Discussion

The physical image of the ideal school principal, as perceived by teachers, is characterized by being charismatic, well-groomed, attentive, and possessing a combination of both formal and free appearances. While teachers generally agree on the importance of charisma, grooming, and attentiveness, their views diverge on specific aspects such as clothing, hairstyle, and beard grooming. Some teachers expect the ideal principal to dress in formal attire, maintaining a clean-shaven appearance with neatly styled hair, as they associate this with professionalism and authority. Conversely, others suggest that it is sufficient for the principal to be clean, with coordinated outfits, and note that variations in hairstyle and beard can be acceptable as long as the principal maintains a well-groomed overall appearance.

In terms of the attitude and behavioral image, teachers believe that an ideal principal should possess strong social competencies, communication skills, and positive values. Regarding values-oriented attitudes and behaviors, teachers expect the principal to treat everyone equally, demonstrate empathy, value others, act fairly, and exhibit trustworthiness, tolerance, consistency, kindness, ethical behavior, a love for children, and sensitivity to the environment. These qualities are viewed as critical for fostering a positive school culture. Furthermore, the ideal principal is seen as someone who is solution-oriented, open to innovation, appreciative, decisive, respectable, and a role model. They are also expected to exhibit self-confidence, merit-based decision-making, effective crisis management, and a positive approach to individuals—attributes that reflect strong social competencies.

In the domain of communication skills, teachers describe the ideal principal as being sincere, collaborative, and receptive to communication and feedback. Principals should engage in joint decision-making processes, be open to criticism, and possess a strong understanding of the teaching staff. Teachers also emphasize the importance of a principal having a friendly demeanor and the ability to build rapport. These expectations align with the findings of Yıldırım and Uğur (2011), who, in their study titled *School Principal Image from Students' Perspectives*, found that students perceive ideal principals as cheerful, polite, non-confrontational, and humorous. Both studies highlight the significance of strong communication skills as an essential quality for school leadership.

Teachers also expect the ideal school principal to embody an educational image that supports personal development, reflects leadership characteristics, and demonstrates management skills. In terms of support for personal development, teachers emphasize behaviors that nurture the growth of both students and teachers. The ideal principal should actively encourage social activities and support teachers' professional endeavors, fostering a culture of continuous improvement within the school.

When reflecting on leadership characteristics, teachers describe the ideal principal as idealistic, self-improving, hardworking, guiding, visionary, and capable of inspiring and leading others. These attributes are seen as essential for motivating school stakeholders and advancing educational objectives. Additionally, management skills are highlighted as a key component of the ideal principal's educational image. Teachers identify a range of competencies, including expertise in educational sciences, adherence to the principles of national education, and the ability to create a positive school climate. Other critical skills include fostering common values within the school, effective time management, conducting needs assessments, maintaining discipline through supervision, integrating technological advancements, taking calculated risks, and possessing a thorough understanding of relevant legislation.

The study findings indicate that the ideal school principal, as perceived by teachers, closely aligns with descriptions of effective school leadership in the literature. Research on effective and ideal school principals consistently highlights the importance of these traits. For example, Özden (2002), Turan (2002), Şişman and Turan (2004), Davis et al. (2005), Korkmaz (2005), Webb (2005), Gümüşeli (2009), Çinkır (2010), and Aktepe and Buluç (2014) all emphasize the role of a principal's values, leadership qualities, and management capabilities in creating a successful school environment.

Pedagogical Implications

The research explored the image of an ideal school principal from physical, behavioral, and educational perspectives, presenting a comprehensive depiction of

the ideal principal based on teachers' viewpoints. A key question addressed by the study is: *What kind of school principal do teachers truly desire?* The findings of this research hold practical significance, as they can inform both the selection processes for school principals and the design of pre-service and in-service training programs aimed at developing effective leadership skills among educational administrators.

As with any study, this research has its limitations. It was conducted within a qualitative framework, relying on the perspectives of a relatively small sample of primary school teachers. Consequently, the results cannot be generalized to broader populations. To enhance the reliability and applicability of these findings, future studies should replicate and expand upon this research by incorporating larger, more diverse samples and employing complementary research methods. Such efforts would provide a more comprehensive understanding of the expectations for school principals across different educational contexts.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 293-320.
- Aktepe, V., ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Bağçeci, B., Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 12 (1), 34-48.
- Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin yönetimi*. Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ekinoks Yayınları. Ankara.
- Baykasoğlu, A., Dereli, T., Sönmez, A. İ. & Yağcı, E. (2004). İmaj yönetimi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 3-18.
- Buldoku, Y. (2015). İmaj yönetimi: yaklaşımlar, taktikler, stratejiler. İstanbul: Literatürk Academia.
- Busher, H. and Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31(1), 51- 65.
- Canöz ,K., ve Canöz ,N. (2014). Cumhurbaşkanı Abdullah Gül'ün kişisel imajının öğelerini belirlemeye yönelik bir saha araştırması. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 401-428.

- Çakır, Ö. (2003). Profesyonel yaşamda kişisel imaj ve sosyal yaşamın etiketi. Yapı kredi Yayınları.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., ve Meyerson, D. (2005). School Leadership Study: Developing successful principals (Review of Research. Stanford: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Demir, K. (2003). *İmaj yönetimi*. Sandal Yayınları. Ankara.
- Diñçer Ker, M. (1998). *İş yaşamında ve özel yaşamda kişisel imaj*. Alfa Yayınları. İstanbul.
- Diñçer, Müjde K. (2001). *Kişisel imaj*. Alfa Yayınları. İstanbul.
- Doğan, Ö. & Bayrak C. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 901-922.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Grandy, G. and Mavin, S. (2011). Occupational image, organizational image and identity in dirty work: Intersections of organizational efforts and media accounts. *Organization*, 19 (6), 765-786.
- Gümüşeli, A. I. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 239-246.
- Güneş, G. (2007). Tek problem imaj mı? Türkiye gerçeğinde imaj meselesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 230-236.
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29 (2), 139-152.
- Karatepe, S. (2008). İtibar yönetimi: Halkla ilişkilerde güven yaratma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (23), 77-97.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler, öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Lim, V. K., Teo, T. S. and See, S. K. (2000). Perceived Job İmage Among Police Officers in Singapore: Factorial Dimensions and Differential Effects. *The Journal of Social Psychology*, 140(6), 740-750.
- Morrison, H. (2007). Promising leadership practices, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 19-30.
- Özden, S. (2002). *Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecinde Oluşturdukları Okul Kültürünün Okulun Verimliliğini Artırabilmelerine Yönelik Algılama Düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Peker, Ö. ve Aytürk N. (2002). *Yönetim becerileri*. Yargı Yayınları, Ankara.
- Polat, S. ve Arslan, Y. (2015). *Örgütsel yaşamda imaj: İmaj geliştirme ve yönetimi*. Nobel Yayınevi. Ankara:
- Rao, A., Schmidt, S. M., & Murray, L. H. (1995). Upward impression management: Goals, influence strategies, and consequences. *Human Relations*, 48(2), 147-167.
- Strauss, A. and Corbin, J. (2014). Basics of qualitative research techniques. Sage. New York.
- Şişli, G. ve Sevinç, K. (2013). Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi: Devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41, 165-193.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem A. Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem A. Ankara.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 30(30), 271-281.

- Türkkahraman, M. (2004). Günümüzün büyüü imaj ve gerçek hayat. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (30), 1-14.
- Ural, T. (2009), *Markalamada yol haritası*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Usdan, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship. *Institute For Educational Leadership*, 1, 24.
- Webb, P. T. (2005). The Anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2), 189-208.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, N., ve Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.



Examination of Preschool Teachers' Opinions on Sensory Development and Education

Fatma Betül Ayırıcı^{1,a}, Asuman Bilbay^{2,b*}

¹ Ministry of Education, Istanbul, Türkiye

² Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 20/03/2024

Accepted: 30/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The importance of sensory development in a child's life is an undeniable fact. Based on this fact, it is very important to use sensory materials and organize sensory activities according to the child's developmental level and individual needs in order to support sensory development. The aim of this research, designed using the interview method, is to examine the opinions of preschool teachers regarding sensory development and education. The sample group of the research consists of 17 preschool teachers working in Sivas city center in the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect research data, and content analysis was applied to analyze the data. According to the analysis results, most of the teachers stated that sensory development is important because it enables the sensory organs to work. A significant portion of the teachers stated that they implemented more activities aimed at the development of the sense of touch and used materials related to the sense of touch more to support sensory development. At the end of the research, suggestions were made regarding the necessity of supporting teachers in this regard due to the impact of sensory development on the development of children in the preschool period.

Keywords: Preschool education, preschool teachers, sensory development, sensory education, preschool period.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyu Gelişimi ve Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Süreç

Geliş: 20/03/2024

Kabul:30/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Duyusal gelişimin çocuğun hayatındaki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçekten yola çıkarak duyu gelişimini desteklemek amacıyla çocuğun gelişim düzeyine ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik duyu materyallerin kullanılması ve duyu etkinliklerinin düzenlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Görüşme yöntemi kullanılarak tasarlanan bu araştırmada amaç, okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimi ve eğitime ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın örneklem grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Sivas il merkezinde görev yapmakta olan 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu duyu gelişiminin, duyu organlarının çalışmasını sağladığı için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü dokunma duyusunun gelişimine yönelik etkinlikleri daha fazla uyguladıklarını ve duyu gelişimini desteklemek için dokunma duyusuna yönelik materyalleri daha fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Araştırma sonunda duyu gelişiminin okul öncesi dönemde çocukların gelişimi üzerindeki etkisi nedeniyle, öğretmenlerin bu konuda desteklenmesinin gerekliliğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, duyu gelişimi, duyu eğitimi, okul öncesi dönem.

^a ofbetul034@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0009-0008-6905-3123>

^b abilbay@cumhuriyet.edu.tr ^{id} <https://orcid.org/0000-0002-3301-9846>

How to Cite: Ayırıcı, F. B., & Bilbay, A. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimi ve eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):72-82

Giriş

İnsan vücudundaki en önemli organ beyindir. Beyne giden bütün bilgiler öncelikle duyunun süzgecinden geçer. Beynin uyarıları almasına katkı sağlayan yegâne unsurlardan biri duyunurdur (Albayrak Sidar, 2022; Cheetham ve Fox, 2011; Lickliter, 2011). Birçok duyu organı tarafından elde edilen duyuşal girdiler diğer duyuşlarla birlikte kompleks olarak beyinde işlenmektedir (Albayrak Sidar ve Öztop, 2017). Duyu organları, insanların çevredeki uyarıları algılayarak bunları beyinde bulunan merkezlere iletilip yorumlanmasını sağlamak için oluşmuş özel yapılarıdır (Koyuncuoğlu, 2022). Duyular; çeşitli kaynaklarda farklı başlıklarda ele alınarak incelenmiştir. Örneğin, Stock Kranowitz (2005) duyuşları dört başlık altında ele almıştır. Bunlar dışsal, içsel, vestibüler ve proprioseptif duyuşlardır. Ayres (1979) ise duyu sistemini dokunma duyuşu, denge ve hareketle ilgili duyuşlar ve derin duyuşlar olmak üzere üç grupta ele almaktadır. Genel bir sınıflandırma yapılacak olursa duyuşlar içsel ve dışsal olarak ele alınmaktadır. İçsel duyuşlar; vestibüler (hareket ve denge) ve proprioseptif (beden farkındalığı) duyuşları iken dışsal duyuşlar görme, tatma, koklama, işitme ve dokunma (taktil) duyuşlarıdır (Albayrak Sidar, 2022).

Çocuklar dünyaya ilişkin tüm bilgileri duyuşları aracılığıyla edinirler (Koyuncuoğlu, 2017; Arslan ve Sağlam, 2022). Beynin fiziksel yapısı ve esnekliği duyuşal deneyimlerle değişmektedir. Söz konusu bu deneyimler zengin uyarıcı bir çevre ile mümkün olmaktadır. Erken çocukluk döneminde beyin, çevredeki uyarılara karşı daha hassastır. Bu dönemde çocuğa sunulan uyarılar aracılığı ile beyindeki sinir hücreleri arasında sinaptik bağlantılar kurulması daha kolay ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Polat vd., 2020; Yazıcı, 2020). Çocukların hayatlarının ilk yıllarında maksimum gelişme göstermeleri için bütün duyuşlarını aktif olarak kullanmaları; ayrıca zihinsel, sosyal, duyuşal, fiziksel ve dil gelişimi için duyuşal olarak uyarılmaları gerekmektedir (Yazıcı vd., 2014). Duyu gelişimi; erken doğum, cinsiyet, çevreden gelen uyarıcılar, beyin gelişimi gibi faktörlerden etkilenmektedir (Berk, 2015; Lickliter, 2000).

Erken çocukluk yılları, çocukların ihtiyaçlarını gidermek ve merak güdülerini desteklemek için, keşfetme, araştırma ve inceleme eğilimlerinin çok yüksek olduğu bir dönemdir (Tekerci, 2022). Bu dönemde duyu gelişimini desteklemek amacıyla, çocuğun gelişim düzeyine ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik, duyuşal etkinliklerin düzenlenmesi ve duyuşal materyallerin kullanılması özel bir önem kazanmaktadır (Alisinoanoğlu ve Bartan, 2022; Santrock, 2021). Yetişkinlerin duyu gelişimini desteklemeye yönelik duyuşal etkinlikleri hazırlayıp uygularken gerekli önlemleri almaya özen göstermeleri, çocuklar için güvenli ve uygun materyalleri kullanmaları gerekmektedir (Atasoy vd., 2018). Kritik dönem olan erken çocukluk yıllarında duyuşal deneyimlerden yoksun kalmak kalıcı ve önemli duyuşal, sosyal, bilişsel işlev bozukluklarına neden olabilmektedir (Özyazıcı vd., 2021).

Duyu eğitimi; duyuşlar aracılığıyla bilginin toplanarak, bedeni etkili kullanmayı sağlayan, hangi duyunun

kullanılacağını ya da bedenin hangi bölümünden yararlanacağını belirleyen nörolojik süreçlere dayalı, çocukların duyu materyalleri kullanarak ve duyuşal aktiviteler uygulayarak öğrenmelerine yardımcı olan, anlamlı eğitşel stratejilerden oluşan süreçtir (Yazıcı vd., 2014). Bir başka deyişle duyu eğitimi, farklı duyu sistemlerinin ve algının işleyişini geliştirmek için tasarlanmış yöntemlerdir (Koyuncuoğlu, 2022). Çocukların erken dönemde karşılaştıkları duyuşal deneyimler gelecekte başlayacakları programlı öğretim için temel hazırlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuklara duyuşları aktive eden materyallerle ve çalışmalarla bütünleştirilmiş programlar sunulması gerekmektedir (Yazıcı vd., 2020).

Duyu gelişimi ve eğitimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların duyuşlarına hitap eden deneyimlerin onların öğrenmesini kolaylaştırdığını ve gelişimlerine katkısını ortaya koyan çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar özellikle fizyoterapi, özel eğitim, ergoterapi alanlarında yapılmıştır. Erken çocukluk dönemini kapsayan araştırmalar genellikle; hazırlanan duyu temelli eğitim programlarının etkililiğini ortaya koyan çalışmalarıdır. Örneğin Yazıcı vd. (2020) duyu temelli eğitim programının; okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini, Akagündüz ve Aksoy (2020), motor gelişim üzerindeki etkisini, Aksu (2013) kavram öğrenimi üzerindeki etkisini, Öleki Sönmez (2021) matematik becerileri üzerindeki etkisini, Tekerci (2015) bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini, Özakin (2018) proprioseptif duyu, motor performans ve duyuş profili üzerine etkisini, Koyuncuoğlu (2017) yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini incelemiştir. Björn vd. (2014) çok yönlü duyuşal eğitimin dil gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Arslan ve Sağlam (2021) otizmliler çocukların annelerine yönelik olarak hazırlanan duyuşal gelişimi destekleme programının çocukların sosyal ve duyuşal gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yapılan alan yazın incelemesinde erken çocukluk döneminde oldukça önemli olan duyu gelişimi ve eğitimi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın amacı alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesini sağlamak, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duyu gelişimi ve eğitimi konusundaki görüşlerini incelemek ve alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerine öneriler sunmaktır. Araştırmanın amacına yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır;

Okul öncesi öğretmenlerinin;

Duyu gelişiminin önemine yönelik görüşleri nelerdir?

Duyu gelişiminin diğer gelişim alanları ile ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?

Duyu gelişimine yönelik uyguladıkları etkinlikler nelerdir?

Duyu gelişimini desteklemeye yönelik olarak kullandıkları materyaller nelerdir?

Duyu gelişimini desteklemek için sınıfta yaptıkları düzenlemeler nelerdir?

Duyu gelişimini desteklemeye yönelik önerileri nelerdir?

Duyu bütünleme kavramı ile ilgili farkındalıkları ne düzeydedir?

Duyu bütünleme ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimi ve eğitimi konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışıldığından, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, problem durumlarını doğal ortamlarında açıklamak için yapılır (Creswell, 1998). Görüşme ise sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisidir. Görüşme tekniği ile bireylerin görüşlerine, tutumlarına, deneyimlerine, inançlarına ve duygularına ilişkin bilgi edinilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 17 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme seçilmesinin nedeni, çalışma için zengin bilgi içeren durumları saptamaktır (Patton, 1990). Çalışmaya dâhil edilme kriterleri; katılım için gönüllü olmak, dışlanma kriterleri ise; çalışmanın herhangi bir aşamasında ayrılmak ve görüşme formunda yer alan soruları eksik yanıtlamak olarak belirlenmiştir.

Elde edilen verilere göre katılımcıların tamamının kadın olduğu görülmektedir. Çalışılan kurum değişkenine bakıldığında katılımcıların 11'inin anaokulunda, 5'inin anasınıfında ve 1'inin de uygulamalı anaokulunda görev yaptığı görülmektedir.

Mesleki deneyim değişkenine bakıldığında katılımcıların 8'inin 6-10 yıl, 6'sının 0-5 yıl, 2'sinin 11-15 yıl ve 1'inin ise 16-20 yıl mesleki deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mezun olunan program değişkenine göre katılımcıların 16'sı lisans mezunu iken 1'i yüksek lisans mezunudur. Duyu gelişimine yönelik eğitim alma durumuna bakıldığında ise katılımcıların 16'sı duyu gelişimine yönelik eğitim almadığını ifade ederken 1'i duyu gelişimine yönelik eğitim aldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Duyu Gelişimi ve Eğitimi Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Öğretmenlere ilişkin cinsiyet, çalıştıkları kurum, mesleki deneyim, mezun oldukları program ve duyu gelişimine yönelik eğitim alma durumlarına yönelik sorular yer almaktadır.

Duyu gelişimi ve eğitimi görüşme formu

Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorular ile öğretmenlerin duyu gelişimi ve eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, alanda çalışan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzetmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son halini almıştır. Görüşme formunun ön pilot uygulaması çalışma grubunda yer almayan iki öğretmenle yapılarak soruların anlaşılabilirliği, ortalama yanıtlama süresi ile ilgili bilgi toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesine dayalı olup çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 27.02.2023 tarih 269501 sayılı kararıyla araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle katılımcılar belirlenmiş daha sonra, görüşme zamanı için katılımcılara ve araştırmacılara uygun zaman belirlenmiştir. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze ve telefon aracılığı ile gerçekleştirilerek ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin ortalama süresi 10-15 dakikadır. Ses kayıtları daha sonra yazıya dökülmüştür.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi nitel yöntemlerin bir parçası olarak tanımlanabilir (Lune ve Berg, 2017). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, kavram ve temalar altında bir araya getirilmekte ve düzenlenerek yorumlanmaktadır. İçerik analizinde ilk olarak veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış, benzer ve farklı veriler kategorize edilmiştir. Bu kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra veriler okuyanlar tarafından anlaşılır biçimde sunulmuş, son olarak elde edilen bu bulgular tablolar halinde verilerle araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman (2019)'un güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı). Bu çalışma için yapılan hesaplamada sonuç %91 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (2019)'a göre sonucun %70'in üzerinde çıkmasının kodlamanın güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Analizler sonucunda bilimsel etiğe dikkat etmek ve kişilerin isimlerinin saklı tutulması için katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kayıtlar yazıya dökülürken katılımcıların yanıtları hiçbir şekilde değiştirilmeyerek aktarılabilirlik sağlanmıştır. Yazıya dökülen yanıtlar katılımcıların onayına sunulmuş ve kendi yanıtları olduğuna dair teyit alınmıştır.

İkna ediciliği sağlayabilmek için nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli alan uzmanları görüşme formunu değerlendirerek geri dönüşte bulunmuş, bu dönüşler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak ikna edicilik sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya katılan 17 okul öncesi öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişiminin önemine yönelik görüşleri Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1’e göre; okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişiminin önemine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 9 öğretmenin duyu gelişiminin duyu organlarının çalışmasını sağladığını, 7 öğretmeni çevreyi anlamlandırmayı desteklediğini ifade etmiş, 7 öğretmen ise gelişim alanlarını desteklediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin 1’i duyu gelişimi ile öğrenmelerin somutlaştırıldığını, 1’i kavram gelişiminin desteklediğini, 1’i becerilerin ortaya çıkarıldığını, 1’i içsel ve bedensel hissetmenin, algılamanın sağlandığını ve 1’i ise dünyaya uyum sağlamanın desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir;

Ö12’ ye göre “Çocukların duyularının gelişmesi için yapılan çalışmalardır. Çocukların duyularının gelişmesi onların dünyayı tanıması için önemlidir. Duyularıyla dünyaya uyum sağlarlar.”

Ö3’e göre “Dokunma, koklama, duyma, görme ve tatma becerileridir. Çocuğun beş duyu organının gelişmesine destek olmak beyin gelişimi açısından önemlidir.”

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişiminin diğer gelişim alanları ile ilişkisine yönelik görüşleri Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2’ye göre okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişiminin diğer gelişim alanları ile ilişkisine yönelik görüşleri incelendiğinde; 13 öğretmenin tüm gelişim alanlarını desteklediği, 7 tanesinin bilişsel gelişimi desteklediği, 3 öğretmenin yaratıcılığı desteklediği, 2 öğretmenin dil gelişimini desteklediğini yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. 2 öğretmen sosyal gelişimi desteklediğini belirtmiştir. 1 öğretmen daha iyi gözlem yapmayı sağladığını, 1 öğretmen beyin ve öğrenmeyi geliştirdiğini ifade etmiştir. 1 öğretmen ise bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ö14’e göre “Duyu gelişimi dolaylı ya da doğrudan diğer gelişim alanlarıyla bu alanlardaki becerilerin kazandırılmasında destek olur.”

Ö15’e göre “Duyu gelişimi uyum sağlamayı algılamayı ve dikkati sağlar diğer gelişim alanlarında, eksikliği durumunda diğer gelişim alanlarını sekteye uğratacağını düşünüyorum.”

Çizelge 1. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişiminin önemine yönelik görüşleri

Alt Tema	Katılımcı Kodu	F	%
5 Duyu organını çalıştırmak	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17	9	32,4
Çevreyi anlamlandırmayı desteklemek	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö17	7	25,2
Gelişim alanlarını desteklemek	Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16	7	25,2
Öğrenmeleri somutlaştırmak	Ö14	1	3,6
Kavram gelişimini desteklemek	Ö2	1	3,6
Dünyaya uyum sağlamasını desteklemek	Ö15	1	3,6
İçsel ve bedenen hissetmek, algılamak	Ö12	1	3,6
Becerileri ortaya çıkarmak	Ö1	1	3,6
Toplam		28	100

Çizelge 2. Duyu gelişiminin diğer gelişim alanları ile ilişkisi

Alt Tema	Katılımcı Kodu	F	%
Tüm gelişim alanlarını destekleme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17	13	41,9
Bilişsel gelişimi destekleme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16	8	25,8
Dil gelişimini destekleme	Ö12, Ö5	2	6,5
Yaratıcılık	Ö16, Ö17, Ö3	3	9,7
Sosyal gelişimi destekleme	Ö12, Ö15	2	6,5
Daha iyi gözlem yapma	Ö4	1	3,2
Beyin ve öğrenme	Ö3	1	3,2
Bilmiyorum	Ö7	1	3,2
Toplam		31	100

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemeye yönelik uyguladıkları etkinlikler Çizelge 3’de yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; 27 öğretmen dokunma duyusuna yönelik etkinlikler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler arasında deneyler, öt kuşum öt oyunu, duyu tabloları, traş köpüğü kullanılarak yapılan etkinlikler, kil, oyun hamuru, kinetik kum gibi yoğurma malzemeleri ile uygulanan etkinlikler, bakliyat ve doğal malzemelerle yapılan boyamalar olduğunu belirtmişlerdir. 10 öğretmen görme duyusunu geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir. Bu etkinlikler arasında deneyler, öt kuşum öt oyunu, görsel kartların kullanımı, el göz koordinasyonu gerektiren etkinliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. 8 öğretmen işitme, 6 öğretmen tat alma, 7 öğretmen koklama duyusuna yönelik, 3 öğretmen ise

Montessori yaklaşımının etkinliklerini uyguladıklarını ifade etmiştir. 1 öğretmen duyu gelişimine yönelik herhangi bir uygulama yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ö3’e göre “Çoğunlukla işitsel materyaller kullanarak etkinlikler yapıyorum. Dokunmayla ilgili hamur yoğurma ve balon köpüklüleriyle oyunlar oynuyoruz. Çok fazla yapabildiğimi düşünemiyorum.”

Ö8’e göre “Çok yoğun bir şekilde yapamıyorum ama yine de yapıyorum bazen. Duyu tablosu yapıyoruz, farklı dokuları hissetmeleri için etkinlikler, gözlerini kapatıp çocukların elleriyle temas ederek tanıma etkinlikleri veya koklayarak bulma etkinliği yapıyorum. Bu tür etkinlikler yapıyoruz ama çok sık değil.”

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemek için kullandıkları materyallere yönelik bulgulara Çizelge 4’te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimine yönelik uyguladıkları etkinlikler

Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	F	%
Görme duyu organına yönelik etkinlikler	Deneyler	Ö9, Ö12, Ö16, Ö17	10	16,1
	Öt kuşum oyunu	Ö4, Ö12		
	Görsel kartlar	Ö1, Ö7		
	El göz koordinasyon	Ö8, Ö9		
İşitme duyu organına yönelik etkinlikler	Öt kuşum oyunu	Ö4, Ö12	8	13
	Müzikli oyunlar	Ö4, Ö6		
	Ses tüpleri	Ö5, Ö6, Ö13		
	Duyu şişeleri	Ö1		
Tat alma duyu organına yönelik etkinlikler	Deneyler	Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17	6	9,7
Dokunma duyu organına yönelik etkinlikler	Deneyler	Ö16, Ö17, Ö3, Ö17	27	43,5
	Öt kuşum oyunu	Ö12, Ö14, Ö15, Ö16		
	Duyu tabloları	Ö8		
	Taş köpüğü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Ö13		
	Kil	Ö2, Ö4, Ö7		
	Hamur	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö13		
	Kinetik kum	Ö3		
	Bakliyat boyama	Ö1		
Doğal malzemelerle etkinlik	Ö5			
Koklama duyu organına yönelik etkinlikler	Deneyler	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö14, Ö16	7	11,3
Montessori yaklaşımı etkinlikler	Ses tüpleri	Ö5	3	4,8
	Koklama tüpleri	Ö3		
	Dokunma tabletleri	Ö2		
Yapmıyorum		Ö11	1	1,6
Toplam			62	100

Çizelge 4. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemeye yönelik olarak kullandıkları materyaller

Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	F	%
Görsel Duyu Materyalleri	Doğal materyaller	Ö1, Ö2, Ö10	13	21,3
	Görsel kartlar	Ö6, Ö13		
	Videolar	Ö13		
	Duyu şişeleri	Ö2, Ö10		
	Duyu panosu	Ö3, Ö8, Ö9		
	Duyu torbaları	Ö3, Ö7		
İşitsel Duyu Materyalleri	Duyu şişeleri	Ö2, Ö10	7	11,5
	Müzikler	Ö2, Ö5, Ö13		
	Ritim çubukları	Ö11		
	Videolar	Ö1		
Dokunsal duyu materyalleri	Duyu torbaları	Ö3, Ö7	22	36
	Duyu şişeleri	Ö2, Ö10		
	Duyu panosu	Ö3, Ö8, Ö9		
	Oyun hamuru, kil, traş köpüğü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14		
	Kartlar	Ö6, Ö13		
	Tabletler	Ö5		
	Kumaşlar	Ö10		
	Dokunma Küpü	Ö14		
Tat alma duyu materyalleri	Meyveler ve sebzeler	Ö2, Ö8	4	6,6
	Tuz, şeker, acı ve ekşi baharatlar	Ö8, Ö10		
Koklama duyu organına yönelik etkinlikler	Baharatlar	Ö2, Ö10	8	13,1
	Doğal ürünler (bitkiler)	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10		
	Koku şişeleri	Ö4, Ö10		
Montessori duyu materyalleri	Ses Tüpleri	Ö5	7	11,5
	Koku Tüpleri	Ö5		
	Dokunma Tablaları	Ö5		
	Doku Kartları	Ö5		
	Duyu Şişeleri	Ö4, Ö5, Ö10		
Toplam			61	100

Çizelgeye göre, 22 okul öncesi öğretmeni yaptıkları etkinliklerde dokunsal duyu materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu materyaller arasında; oyun hamuru, kil, traş köpüğü, duyu torbaları, duyu şişeleri, kartlar, tabletler, kumaşlar ve dokunma küpü olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 13 öğretmen görsel duyu materyalleri, 8 öğretmen koklama duyu materyalleri, 7 öğretmen işitsel duyu materyalleri, 7 öğretmen Montessori duyu materyalleri ve 4 öğretmen tat alma duyu materyalleri kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir;

Ö8'e göre "Tat alma ile ilgili deneyler yapıyorum, duyu tablosu yapıyorum."

Ö7'e göre "Geliştirdiğim bir materyal yok, kullandığım hazır materyaller var örneğin köpükler, duyu torbaları."

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemek için sınıfta yaptığı düzenlemelere ilişkin görüşleri Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5'e göre; 4 öğretmen duyu merkezi oluşturduğunu, 3 öğretmen duvara görseller astığını, 9 öğretmen sınıfa çeşitli materyaller sağladığını, 8 öğretmen sınıfın düzenini değiştirdiğini ve 5 öğretmen düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir

Ö4'e göre "Evet eğitici materyaller oluşturuyorum, panoları düzenliyorum. Etkinliklerin çeşitli olmasına önem veriyorum. Oyun etkinlikleri müzik etkinlikleri ve fen etkinlikleri yapmaya çalışıyorum çeşitli olarak. Kavramları somutlaştırıyorum."

Ö16'e göre "Duyu becerilerini geliştiren kitaplar sınıfta bulundurmaya çalışıyorum."

Çizelge 5. Okul Öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemek için sınıfta yaptıkları düzenlemeler

Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	F	%
Duyu merkezi oluşturmak	Sınıf içerisinde duyu merkezleri oluşturmak	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10	4	13,8
Duvara görseller asmak	Sınıf içerisinde duvarlara görseller asmak	Ö3, Ö4, Ö7	3	10,34
Sınıfa çeşitli materyaller sağlamak	Duyu becerisini geliştirmek için kitaplar kullanmak	Ö16	9	31,02
	Dikkat, algı zeminleri	Ö15		
	Materyal çeşitliliği	Ö4, Ö7, Ö14, Ö17		
	Sınıfa çeşitli gıdalar (baklagil çeşitleri vb.) getirmek	Ö5, Ö7		
Sınıfta fiziksel değişiklik yapmak	Dokunma panosu getirmek	Ö3	8	27,6
	Materyalleri çocukların ulaşabileceği seviyeye indirmek	Ö1, Ö17		
	Merkezlerin konumunu değiştirmek	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10		
Yapmıyorum	Duyu etkinlikleri esnasında sınıf içerisinde düzenlemeler yapmak	Ö1, Ö7	5	17,24
		Ö2, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13		
Toplam			29	100

Çizelge 6. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemeye yönelik önerileri

Alt Tema	Katılımcı Kodu	F	%
Okul bahçesinin düzenlenmesi ve doğal malzemeler kullanılarak bahçe etkinliklerinin yapılması	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14	6	25
Sınıf ve okul ortamında bulunan materyallerin artırılması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17	10	41,6
Ailelerle etkinlikler yapılması	Ö11	1	4,16
Öğretmen adaylarına konuyla ilgili ders verilmesi ve öğretmenlere yönelik seminerler düzenlenmesi	Ö6, Ö7, Ö8, Ö13	4	16,7
Montessori materyalleri sağlanması	Ö5	1	4,1
Etkinliklerin sıklığının artırılması	Ö1, Ö12	2	8,2
Toplam		24	100

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duyu gelişimini ve eğitimini desteklemeye yönelik önerileri Çizelge 6' da yer almaktadır.

Çizelge 6'ya göre; 10 okul öncesi öğretmeni sınıf ve okul ortamında bulunan materyallerin artırılması gerektiğini önermiştir. 6 okul öncesi öğretmeni duyu gelişimini desteklemek amacı ile okul bahçesinin düzenlenmesi gerektiğini ve doğal materyaller ile bahçe etkinlikleri yapılması gerektiğini önermiştir. 4 öğretmen konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde konuyla ilgili ders verilmesi gerektiğini ve öğretmenlere yönelik olarak seminerlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen etkinliklerin sıklığının artırılması gerektiğini önermiştir. 1 öğretmen ailelerle etkinlikler yapılması gerektiğini önermiş, 1 öğretmen ise duyu gelişimini desteklemek amacıyla sınıflara Montessori materyali sağlanması gerektiğini önermiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir

Ö13'e göre "Duyu gelişimiyle ilgili ders olabilir üniversitede. Bu alanda seminerler verilebilir. Sınıfımızda materyaller yok, materyaller sağlanabilir. Doğal ortamda taş, çamur, su kullanılarak etkinlikler yapılabilir. Sınıfta böyle bir alan olabilir."

Ö17'e göre "sınıf materyallerinin artırılması ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının artırılması sağlanmalıdır".

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu bütünleme kavramına ilişkin bilgi sahibi olma durumu Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7'ye göre 9 öğretmen duyu bütünleme kavramını duyduğunu, 8 öğretmen ise duyu bütünleme kavramını duymadığını belirtmiştir.

Duyu bütünleme kavramını duyduğunu ifade eden öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu bütünleme kavramı ile ilgili farkındalıkları

Alt Tema	Katılımcı Kodu	F	%
Evet	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö17	9	52,95
Hayır	Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8	47,05
Toplam		17	100

Çizelge 8. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu bütünleme ile ilgili görüşleri

Alt Tema	Katılımcı Kodu	F	%
Duyu eşiğine ulaşmayı sağlar	Ö12	1	11,11
Duyu gelişimini destekler	Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö17	5	55,55
Duyu ile ilgili etkinliklerdir	Ö1	1	11,11
Beyin gelişimi açısından faydalıdır	Ö4	1	11,11
Çevreyi anlamlandırmaya yardımcı olur	Ö5	1	11,11
Toplam		9	100

Çizelge 8'e göre duyu bütünleme kavramına ilişkin bilgi sahibi olduğunu ifade eden 9 öğretmenin 5'i duyu gelişimini desteklediğini belirtmiştir. 1 öğretmen duyu eşiğine ulaşmayı sağladığını, 1 öğretmen duyu ile ilgili etkinlikler olduğunu, 1 öğretmen beyin gelişimi açısından faydalı olduğunu belirtmiştir, 1 öğretmen ise duyu bütünlemenin çevreyi anlamlandırmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Ö1'e göre "Duyu ile ilgili etkinliklerdir."

Ö8'e göre "Duyu gelişimi ilerlediği zaman duyu bütünleme tanımlanır. Duyu gelişimi ne kadar desteklenirse duyu bütünlemeye ihtiyaç o kadar azalır."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişiminin önemine yönelik görüşleri incelendiğinde; 9 öğretmen duyu organlarının çalışmasını sağladığını, 7 öğretmen çevreyi anlamlandırmayı desteklediğini ifade ettiği görülmüş, 7 öğretmen ise gelişim alanlarını desteklediğini ifade etmiştir. Beşir (2020) de, yaptığı çalışmada duyu eğitim programının bebeklerin tüm duyularını ve bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu erken çocukluk döneminde duyu gelişiminin neden önemli olduğuna dair bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duyu gelişiminin diğer gelişim alanları ile ilişkisine yönelik olarak 13 öğretmen tüm gelişim alanlarını desteklediğini, 8 öğretmen bilişsel gelişimi desteklediğini ifade etmişlerdir. Duyusal gelişim; diğer gelişim alanlarıyla paralel şekilde gelişim göstermektedir (Isbell ve Isbell, 2007). Tekerci (2015) ve Goodwin (2018) yaptıkları çalışmada erken çocukluk döneminde duylara yönelik sunulan çoklu uyaranlar aracılığıyla, çocukların beyin gelişimlerinin yüksek düzeyde desteklendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Akagündüz ve Aksoy (2020) yaptıkları çalışmada, duyu motor gelişimi için yapılan etkinliklerin bebeklerin motor gelişimlerinin yanı sıra bilişsel gelişimine de katkısının olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da, araştırmaya katılan okul

öncesi öğretmenleri duyu gelişiminin çocukların tüm gelişimsel süreçlerinde etkili olduğunun bilincinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Duyu gelişimine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin olarak 27 öğretmen, en fazla dokunma duyusuna yönelik etkinlikler uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu etkinlikler arasında deneyler, öt kuşum öt oyunu, duyu tabloları, traş köpüğü kullanılarak yapılan etkinlikler, kil, oyun hamuru, kinetik kum gibi yoğurma malzemeleri ile uygulanan etkinlikler, bakliyat ve doğal malzemelerle yapılan boyamalar olduğunu belirtmişlerdir. Aksu (2013)'de yaptığı çalışmada canlı ve cansız varlıkların öğretimi için duyu eğitimine yönelik etkinlikler uygulanmış ve sonucun oldukça etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların tüm duyularını geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının önemli olduğu bilinmektedir (Goodwin, 2018). Duyusal sistemler yoluyla çevreden alınan bilgiler ve beyin gelişimi (Graven ve Browne, 2008) dolayısıyla bilişsel gelişim arasındaki doğru orantılı ilişki nedeniyle erken çocukluk döneminde öğretmenlerin duyu gelişimini desteklemeye yönelik etkinliklere ağırlık vermesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada dokunma duyusu dışındaki diğer gelişim alanlarına yönelik yapılan duyusal etkinliklerin daha az yapıldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Oysa tüm duyu organlarının dengeli şekilde desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır.

Yapılan çalışmada 22 okul öncesi öğretmeni yaptıkları etkinliklerde dokunma duyusu materyalleri kullandıklarını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimini desteklemeye yönelik olarak kullandıkları materyaller arasında ikinci sırada görsel duyu materyalinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kullanılan dokunma duyusu materyalleri arasında ise oyun hamuru, kil ve traş köpüğü ilk sırada yer almıştır. Goodwin (2008), çalışmasında erken çocukluk döneminde duyu gelişimi için ortamın çeşitli materyallerle desteklenmesinin bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olabileceğine dikkat çekmiştir. Erken çocukluk döneminde materyal kullanımı öğretmenin somutlaşabilmesi için oldukça önemlidir. Koyuncuoğlu (2017)'de yaptığı çalışmada duyu eğitimine yönelik zengin materyallerin olduğu sınıf ortamında

çocukların yaratıcılıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı eklektik bir yapıya sahiptir (MEB, 2013). Bu özelliğinden dolayı uygulanan yaklaşımlardan biri olan Montessori yaklaşımı da duyu temellidir. Montessori yaklaşımında kullanılan materyaller duyu uyarılması arttırarak daha iyi öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Bu çalışmada da öğretmenlerin 7'si etkinliklerinde Montessori materyalleri kullandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin duyu gelişiminin desteklenmesinde materyal kullanımının önemi hakkında bilgi sahibi oldukları, çocukların duyu gelişimini destekleyebilmek için gerekli materyalleri kullandıklarını göstermektedir.

Duyu gelişimini desteklemek için sınıfta yaptıkları düzenlemelere ilişkin olarak öğretmenlerin 9'u sınıfta materyal çeşitliliğini arttırdıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin önemli bir bölümü sınıfta fiziksel değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 5 öğretmenin sınıflarında bu konuda herhangi bir düzenleme yapmadıklarını belirtmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Materyal kullanımının duyu gelişimini desteklemede öneminin farkında olan öğretmenlerin sınıflarında en azından materyal çeşitliliğini önem vermesi beklenilebilir. Araştırmada duyu gelişimini desteklemeye yönelik öneri olarak, öğretmenlerin çoğunluğu (10 öğretmen) sınıf ve okul ortamında materyallerin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda materyal kullanımı kadar çevresel düzenlemenin de önemli olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için zengin çevresel uyarılar sunmak duysal gelişimi önemli ölçüde desteklemektedir (Bee ve Boyd, 2009). Yapılan çevresel değişikliklerin çocuklar üzerindeki pozitif etkileri dikkatlerden kaçırılmamalıdır (Isbell ve Isbell, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca 9'u duyu bütünleme kavramı hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 5'i duyu bütünleme ile duyu gelişiminin desteklendiğini ifade etmişlerdir. Ayres; duyu bütünlemeyi, duysal uyarıların merkezi sinir sistemi tarafından alınması, organize edilmesi ve uyarlanabilir tepkiye çevrilmesi olarak tanımlamaktadır (Brozaitis, 2007). Duyu bütünleme bozukluğu olan çocuklar sağlıklı çocuklar gibi sosyal durumlara uyum sağlamakta ve öğrenme konusunda problemler yaşayabilmektedir (Arslan ve Sağlam, 2022; Byrne, 2009). Bu çalışmada öğretmenlerin duyu bütünlemeye yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bebeklik döneminde itibaren gelişimin sağlıklı ilerleyebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin duyu bütünleme konusunda bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu konuda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminden itibaren duyu uyarılarının aktif olarak kullanılmasının, çocukların gelecekteki akademik ve sosyal yaşantılarında oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu dönemde çocukların ilk eğitimcileri olan okul öncesi öğretmenlerinin de bu önemin farkında olarak

uyguladıkları etkinliklerde, kullandıkları materyallerde ve sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesinde duyu gelişimini ve eğitimini dikkate almaları gerekmektedir. Çalışmada duyu gelişimini desteklemek amacıyla öğretmenlerin dokunma duyusuna yönelik etkinlik ve materyalleri daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlere diğer duyu alanlarına yönelik etkinlikler uygulamaları ve materyaller kullanılmaları önerilebilir. Öğretmenlerin tüm duyu uyarılarını destekleyecek etkinlik ve materyal seçiminde, etkinliklerin uygulanmasında yeterliklerini arttırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir. Sınıflarda çocuklara duyu gelişimini destekleyici materyaller sunulması kadar bu materyaller ile özgürce keşif yapmalarını sağlamak da öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlardandır. Bu bakımdan öğretmenlerin çocukların sınıf içi ve sınıf dışı mekânlarda etkinlik yapmalarını ve deneyimler kazanmalarını desteklenmeleri önerilebilir. Tüm bunların yanı sıra için öğretmenlerin duyu bütünleme kavramına ilişkin farkındalıklarının artırılması araştırmanın sonuçları kapsamında önerilebilir. Araştırmacılar için ise erken çocukluk döneminde duyu gelişimi ve eğitime yönelik olarak öğretmenler ve ebeveynler ile farklı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Early childhood is of incredible importance in an individual's life and is a critical period in many aspects. Supporting all developmental areas of children during this period ensures that critical periods are spent healthily. It is known that sensory development is very important in the holistic development of the child. All information going to the brain first passes through the filter of the senses. One of the elements that contribute to the brain's reception of stimuli is the senses (Albayrak Sidar, 2022; Cheetham and Fox, 2011; Lickliter, 2011). Children acquire all the information about the world through their senses (Koyuncuoğlu, 2017). Therefore, using sensory materials and organizing sensory activities according to the child's developmental level and individual needs is very important for preschool children. Being deprived of sensory experiences during this period can cause permanent and significant emotional, social and cognitive dysfunctions (Özyazıcı et al., 2021). The purpose of this research is to examine the opinions of preschool teachers about sensory development and education. For the research, the following questions were asked of preschool teachers;

Preschool teachers;

1. What are their views on the importance of sensory development?
2. What are their views on the relationship between sensory development and other developmental areas?
3. What are the activities they use for sensory development?
4. What materials do they use to support sensory development?

5. What arrangements do they make in the classroom to support sensory development?
6. What are their suggestions for supporting sensory development?
7. What is their level of awareness about the concept of sensory integration?
8. What are their views on sensory integration?

Method

Research was conducted using the interview method to learn the thoughts of preschool teachers about sensory development and education. Qualitative research tries to explain problem situations in their natural environments (Creswell, 1998). Easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The sample of the research consists of 17 preschool teachers working in Sivas province in the 2022-2023 academic year. "Personal Information Form" and "Sensory Development and Education Interview Form" prepared by the researchers were used to collect research data. The "Personal Information Form" includes questions about teachers' gender, the institution they work for, professional experience, the program they graduated from and whether they have received training on sensory development. It was aimed to determine teachers' opinions on sensory development and education with the semi-structured questions in the "Sensory Development and Education Interview Form". Content analysis was conducted by the researchers to analyze the data in this study.

Results

According to the analysis, most of the teachers participating in the research (32%) stated that sensory development is important because it enables the sensory organs to function. Regarding the relationship between sensory development and other developmental areas, the majority of preschool teachers (42%) stated that they support all developmental areas. The majority of preschool teachers (43.5%) stated that they implemented activities related to the sense of touch to support sensory development. The majority of preschool teachers (36%) stated that they used tactile materials in their activities. They stated that there are play dough, clay, shaving foam, sensory bags, sensory bottles, cards, tablets, fabrics and touch cubes among these materials. The majority of preschool teachers (9%) stated that they enriched the materials regarding the classroom arrangement they made to support sensory development. 5% of the teachers stated that they did not make any arrangements regarding this issue in their classrooms. The majority of preschool teachers (10%) suggested that it is necessary to provide material richness in the classroom and school environment to support sensory development. While the rate of teachers who know the concept of sensory integration is 52.95%, 55.55% of these teachers stated that sensory integration supports sensory development.

Discussion

When the opinions of preschool teachers regarding the importance of sensory development are examined, it was observed that 9 teachers stated that it enabled the sensory organs to work, 7 teachers stated that it supported making sense of the environment, and 7 teachers stated that it supported development areas. Beşir (2020) also concluded in his study that the sensory training program positively affects all the senses of babies and their cognitive, language, motor and social development.

Regarding the relationship between sensory development and other developmental areas, 13 teachers stated that they support all developmental areas, and 7 teachers stated that they support cognitive development. Sensory development makes progress in parallel with other developmental areas (Isbell & Isbell, 2007). In their studies, Tekerci (2015) and Goodwin (2018) stated that children's brain development is supported at a high level through multiple stimuli presented to the senses in early childhood. Similarly, Akagündüz and Aksoy (2020) revealed in their study that activities carried out for sensorimotor development contribute to the cognitive development of babies as well as their motor development.

Pedagogical Implications

It is known that active use of the senses from early childhood is very important in children's future academic and social lives. Preschool teachers, who are the first educators of children in this period, should be aware of this importance and take sensory development and education into consideration in the activities they implement, the materials they use and the physical arrangement of the classroom. Pre-service and in-service training can be organized to increase the competencies of teachers in this regard. In addition to providing children with materials that support sensory development in classrooms, allowing them to explore freely with these materials is also something teachers should pay attention to. In this regard, teachers should support children to do activities and gain experiences in and outside the classroom.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akagündüz, D. & Aksoy, A. B. (2020). Duyu eğitimi programının korunma ve bakım altındaki bebeklerin motor gelişimine etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 133-144. doi: 10.17860/mersinefd.623248
- Aksu, S. G. (2013). 5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programlarının incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Albayrak Sidar, E. & Öztop, D. B. (2017). Duyu bütünleme terapisi. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi-Özel Konular*, 3(2), 153-162.
- Albayrak Sidar, E. (2022). *Duyu'Imak istiyorum*. Sola Units.
- Alisinanoğlu, F. & Bartan, S. (2022). Okul öncesi döneme ilişkin Türkiye'de yapılan duyu eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 3(2), 111-123.
- Arslan, R. & Sağlam, M. (2021). Investigating the effects of sensory development support program prepared for mothers on sensory and social development of children with autism. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences* 15(9), 2624-2629. <https://doi.org/10.53350/pjmhs211592624>
- Arslan, R. & Sağlam, M. (2022). Duyu ve algı gelişiminde çevrenin etkisi. İçinde M. Dalkılıç (Ed.). *INSAC Contemporary Trends in Humanities and Social Sciences (ss.312-331)*. Duvar Yayınları.
- Ayres, J. A. (1979). *Sensory integration and the child: understanding hidden sensory challenges*. Western Psychological Services.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. Okan Gündüz). Kaktüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar*. Işıkoğlu Erdoğan, N. (Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Beşir, H. (2020). *Bebek kütüphanesinde verilen "duyusal deneyimler" eğitim programının bebeklerin gelişim alanlarına ve duyu gelişimine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Björn, P. M., Kakkuri, I., Karvonen, P. & Leppanen, P. H. T., (2014). Accelerating early language development with multi-sensory training. *Early Child Development and Care*, 182(3), 435-451. doi:10.1080/03004430.2011.646716
- Cheetham, C. E. J. & Fox, K. (2011). The role of sensory experience in presynaptic development is cortical area specific. *The Journal of Psychology*, 589(23), 5691-5699. doi: 10.1113/jphysiol.2011.218347
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Goodwin, P. M. (2008). *Sensory experiences in the early childhood classroom: teachers' use of activities, perceptions of the importance of activities and barriers to implementation* [Unpublished master's thesis]. Oklahoma State University.
- Graven, S. N., & Browne, J. V. (2008). Sensory development in the fetus, neonate, and infant: introduction and overview. *Newborn and Infant Nursing Reviews*. 8(4), 169-172. doi: 10.1053/j.nainr.2008.10.007
- Koleva, İ., Başal, H. A., Tufan, M., & Atasoy, E. (2018). *Educational sciences research in the globalizing world*. St. Kliment Ohridski University Press,
- Koyuncuoğlu, B. (2017). *Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Koyuncuoğlu, B. (2022). *Erken çocukluk döneminde duyu eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Lickliter, R. (2000). The role of sensory stimulation in perinatal development: insights from comparative research for care of the high risk infant. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(6), 437-447. doi:10.1097/00004703-200012000-00006
- Lickliter, R. (2011). The integrated development of sensory organization. *Clinics in Perinatology*. 38(4),591-603. doi: 10.1016/j.clp.2011.08.007
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. *Okul öncesi eğitim programı*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. S. A. Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Özyazıcı, K., Boğa, E., Alagöz, N., Varlıklıöz, K., Arslan, Z., Akto, S. & Sağlam, M. (2021). Duyuların gelişimi ve duyu bütünleme. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(4), 209-226. doi: 10.51503/gpd.879070.
- Özgültekin, B. (2015). *Üç boyutlu hareketli çocuk kitaplarının çocukların hayal dünyalarının katkıları ve bir tasarım uygulaması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Altınbaş Üniversitesi.
- Ölekli Sönmez, N. (2021). *60-72 Ay arası çocukların matematik becerilerinin desteklenmesinde duyu temelli matematik eğitimi programının etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Özakın, S. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duyu bütünleme eğitiminin proprioseptif duyu, motor performans ve duyu profili üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Polat, Ö., Akay, D. & Aydın, E. (2021). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın beyin temelli öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 419-444.
- Santrock, J. W. (2021). *Çocuk gelişimi*. Güre A. (Çev.Ed.). Nobel Yayınları.
- Stock Kranowitz, C. (2005). *Senkronize olamayan çocuk, Duyu bütünleme bozukluğunu anlayabilme ve onunla başa çıkabilme*. Pepino Yayıncılık.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Tekerci, H. (2015). *60-66 Aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekerci, H. (2022). Erken çocukluk döneminde duyu eğitimi ve nörobilim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 975-994. doi: 10.31592/aeusbed.1142094
- Witruk, E., Friederici, A. D., & Lachmann, T. (2002). *Basic functions of language, reading, and reading disability*, Kluwer Academic Publishers.
- Yazıcı, E., Kandır, A. & Keskin, H. K. (2020). Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 30-48. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202042259
- Yazıcı, E., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2014). Duyu eğitimi programının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*,(40).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.



The Power of Constructivist Learning Environment Perceptions of Secondary School Students to Predict Academic Procrastination Behaviors[#]

Ali Osman Çavdar^{1,a}, İbrahim Tuncel^{2,b,*}

¹Ministry of National Education, Şanlıurfa, Türkiye

²Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of a master's thesis

History

Received: 26/03/2024

Accepted: 08/06/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aims to determine the predictive power of secondary school students' constructivist learning environment perceptions on their academic procrastination behaviors. The research was conducted using the correlational survey model. Data were collected with the "Academic Procrastination Behavior Scale of Secondary School Students" and the "Constructivist Learning Environments Scale." The participants of the study comprises 1505 6th, 7th, and 8th grade students selected by stratified sampling. Correlation, simple, and multiple linear regression analyses were performed on the data. The results indicated a moderate negative significant relationship between both the "irresponsibility and preference" and "environment and feelings" dimensions of the academic procrastination scale and the "learning science" dimension of the constructivist learning environment. The study determined that the dimensions of the constructivist learning environments scale together explained 15% of the total variance of academic procrastination ($R = 0.388$, $R^2 = 0.151$, $p < 0.01$), and the learning environment was a significant predictor of academic procrastination behaviors. The study concluded that students' perception of the constructivist learning environment increased, and their academic procrastination behaviors decreased.

Keywords: Constructivist learning approach, constructivist learning environment, academic procrastination, learning environment, procrastination

Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algılarının Akademik Erteleme Davranışlarını Yordama Gücü

Bilgi

#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 26/03/2024

Kabul: 08/06/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının, akademik erteleme davranışları üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" ve "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 6. 7. ve 8. sınıf toplam 1505 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler üzerinde korelasyon, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme ölçeğinin hem "sorumluluk ve tercih etme" hem de "çevre ve hisler" boyutu ile yapılandırmacı öğrenme ortamının "bilimi öğrenme" boyutu arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlarının birlikte, akademik ertelemenin toplam varyansının %15'ini açıkladığı ($R = 0.388$, $R^2 = 0.151$, $p < 0.01$) ve öğrenme ortamının akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algı düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme ortamı, akademik erteleme, öğrenme ortamı, erteleme

^a aliosmancavdar95@gmail.com

^b <https://orcid.org/0009-0004-1374-3855>

^c ituncel@pau.edu.tr

^d <https://orcid.org/0000-0002-6533-6352>

How to Cite: Çavdar, O. A. & Tuncel, İ. (2025). The power of constructivist learning environment perceptions of secondary school students to predict academic procrastination behaviors. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):83-97

Introduction

Different approaches, theories, and models explain the learning process and the characteristics that should be present in learning environments. Compared to behaviorist and cognitive learning approaches, it can be said that one of the more prominent approaches today is the constructivist learning approach. In the literature, many research results show that learning environments based on the constructivist approach have positive effects on the cognitive and affective development of learners (Ayaz & Şekerci, 2015; Başı & Beyhan, 2017; Batdı, 2023; Do et al., 2023; Kim, 2005). Constructivist learning environments support meaningful and in-depth learning, critical thinking, collaboration, fun learning, and intrinsic motivation (Tynjälä, 1999). A constructivist learning environment ensures learning and retention by building new learning on students' prior learning and increases interest and motivation (Forbes et al., 2001). In addition, one frequently emphasized learner characteristic in a constructivist learning environment is using metacognitive skills to set academic learning goals and being a self-regulated learner (Loyens et al., 2007; Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1989). In studies on self-regulation, it has been determined that self-regulation is a significant predictor of academic procrastination (Klassen et al., 2008; Rakes & Dunn, 2010; Schuhmacher, 2022), and lack of self-regulation is the basis of academic procrastination tendency (Grunschel et al., 2013; Zacks & Hen, 2018). It is expected that the constructivist learning environment leading to an increase in learners' motivation will have a positive effect on academic procrastination behaviors, which is one of the variables that negatively affect the learning environment, as well as a positive effect on attitude and achievement. In this context, the research predicted that this environment may be effective on academic procrastination behaviors, considering the need for learner characteristics with self-regulation skills in constructivist learning environments and the positive effect of constructivist learning environments on student motivation.

When the studies on the factors affecting academic procrastination behaviors are examined in the literature, the relationship between academic procrastination and motivation (Bäulke, 2021; Lee, 2005; Ljubin-Golub et al., 2019; Rakes & Dunn, 2010), academic procrastination and test anxiety (Çakıcı, 2021; Krispenz et al., 2019; Uzun Özer & Topkaya, 2011), and the relationship between academic procrastination and self-esteem (Balkıs & Duru, 2010; Kandemir et al., 2014; Kiyım, 2022; Yang et al., 2023). However, there are also studies examining the relationship between academic procrastination and different variables, such as internet addiction (Türkadi Gervan & Kadioğlu Ateş, 2023) and social media addiction (Caratiquit & Caratiquit, 2023). When the research on academic procrastination is examined, it can be said that there is not enough research on external factors such as the learning environment, whereas the research focuses

more on internal, that is personal and psychological factors on academic procrastination.

When the studies on the effects of constructivist learning environment are examined, there are studies examining the relationship between constructivist learning environments and academic achievement (Akyol, 2011; Başı & Beyhan, 2017), the relationship between constructivist learning environment and motivation (Cetin-Dindar, 2015; Louvigné et al., 2018; Milner et al., 2011; Van Bommel et al., 2015). Loyens and Gijbels (2008) pointed out that the effects of the constructivist learning environment are more than cognitive effects; they affect learners' learning approaches and assessment understanding. Studies (Ocak, 2012; Yılmaz, 2006) examine teachers' ability to create a constructivist learning environment. There is a study examining the relationship between project-based learning, one of the constructivist learning models, and academic procrastination (Santayasa et al., 2020), but any research directly examining the relationship between academic procrastination and a constructivist learning environment was not found in the literature. It is thought that the results of this study will contribute by filling an essential gap in the literature.

The learning environment is expected to provide learners with desired characteristics and behaviors and to prevent or reduce undesired behaviors. Students' academic procrastination behaviors can be considered as a variable that affects the learning environment and is also affected by the learning environment.

Academic Procrastination and Reasons

Procrastination is a characteristic and behavioral tendency to postpone a task's performance and make decisions later (Milgram et al., 1998). Research shows that procrastination is divided into various types. While the type of procrastination in decision-making is explained as the situation in which individuals postpone decisions when faced with conflicts and choices (Ferrari & Dovidio, 2000), the type of procrastination in daily/routine tasks is defined as the difficulties experienced in planning and implementing the tasks performed in a specific routine during the day (Milgram et al., 1988). On the other hand, compulsive or dysfunctional procrastination is a type of procrastination in which decision-making procrastination and behavioral procrastination are seen in the same person (Ferrari, 1991; Ferrari & Olivette, 1994), while Ellis and Knaus (1979) defined neurotic procrastination as postponing major life events.

Senécal et al. (1995) stated that procrastination is a common problem in academic life and emphasized that academic procrastination is the type of procrastination students experience most frequently. Academic procrastination is the limited delay of the learner's tasks and responsibilities related to learning or studying (Steel & Klingsieck, 2016). In other words, it is a student's

procrastination in completing assignments or preparing for exams at the last minute (Milgram et al., 1993).

Procrastination has generally been described as a negative behavior and tendency by researchers (Burka & Yuen, 2008; Ellis & Knaus, 1979; Ferrari et al., 1995; Milgram et al., 1998; Schouwenburg, 1995; Solomon & Rothblum, 1984). On the other hand, Tice and Baumeister (1997) opposed the view that an individual's procrastination behavior will necessarily badly affect his/her performance in his/her job. According to Klingsieck (2013), strategic procrastination is the deliberate and planned postponement of tasks. Strategic procrastination usually has a positive effect. According to Van Eerde (2003), procrastination cannot be planned and deliberate because procrastination is the postponement of the realization of what is planned. In this study, academic procrastination behaviors, one of the types of procrastination, were focused on.

The reasons for academic procrastination can be classified as internal and external reasons. Students' emotional states such as fear of failure, reluctance, overconfidence, loss of interest, distraction, mental and physical health conditions and personal beliefs, personality traits, lack of study skills, lack of knowledge and self-regulation, self-efficacy, self-control, previous negative learning experiences, perceived task characteristics are among the intrinsic causes of academic procrastination (Balkis, 2006, He, 2017; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). One of the biggest causes of academic procrastination today is the excessive and unconscious use of social media (Caratiquit & Caratiquit, 2023; He, 2017). Individual working conditions, teachers' characteristics, and institutional conditions, such as the learning environment, constitute the external causes of academic procrastination (Grunschel et al., 2013). This study focuses on the relationship between academic procrastination and the learning environment.

Learning Environment and Academic Procrastination

Although researchers state that procrastination is situational and can be influenced by contextual factors (Schouwenburg, 2004), little research examines how the learning environment affects procrastination. In a study conducted by Sun and Kim (2022), it was determined that students in the online learning environment showed higher tendencies to postpone learning activities and assignment submissions compared to those who attended the courses face-to-face. Another study found that academic procrastination mediated the relationship between learning environment and academic performance (Sun et al., 2023). Klingsieck et al. (2012) found that the difference between students' academic procrastination behaviors was caused by the learning environment and the metacognitive strategies they used. Yilmaz (2017) found a relationship between homework and exam performances of university students and academic procrastination behaviors in distance and face-to-face learning environments. Bayrak (2018) examined

the relationship between academic procrastination and self-regulation of university students in a blended learning environment and found that students with higher self-regulation exhibit procrastination behavior because they work better under pressure. Yaraş (2021) emphasized that the characteristics of the learning environment, such as teaching management, technical equipment, and digital competence, are effective in preventing academic procrastination behavior.

It is, of course, essential to reduce or prevent the intrinsic causes of academic procrastination. However, it can be said that external causes, such as the learning environment, may be easier to control and intervene in than internal causes. For this reason, in this study, we focused on investigating the effect of situations that may arise from the learning environment on academic procrastination tendencies. Since the 2005-2006 academic year, Turkey has been trying to implement curricula based on a constructivist learning approach at all levels. Constructivist learning environments are thought to influence learner characteristics such as academic procrastination effectively.

Constructivist Learning Approach

The literature defines constructivism as a meaning-making process (Duffy & Jonassen, 1992; Rasmussen, 1998; Richardson, 2003; Sherman & Kurshan, 2005; Yager, 2000). Based on pragmatic philosophy, constructivism is based on Piaget's cognitive domain, Vygotsky's socio-historical studies, and the understanding that life is constantly changing and everything needs to be restructured (Fosnot & Perry, 2005; Ocak, 2012). Constructivism is about the relationship between knowledge and reality and is not the knowledge of reality but the construction of reality (Jensen, 1999). The constructivist approach emphasizes that learners should actively internalize, reshape, and transform knowledge. These internalization, reshaping, and transformation steps relate what the learner has just learned to his/her existing knowledge (Brooks & Brooks, 1999; Duffy & Jonassen, 1992). Constructivism deals with the nature of knowledge and learning. In this understanding, it is accepted that individuals are actively involved in thinking and learning processes while examining how individuals' learning processes are (Ornstein & Hunkins, 2017). It can be said that the learner's being active in the constructivist learning approach can reduce the learner's academic procrastination tendency.

Constructivist Learning Environments

A constructivist learning environment enables learners to integrate learning with life, thus enabling them to make sense of and learn in context. It is a learning environment in which thinking about one's learning, reflective thinking, problem-solving, research, discussing that knowledge is not specific, critical thinking, interaction, and collaboration are frequently included in the learning process. The teacher encourages learners to take control of their learning by assuming a supportive, motivating,

encouraging, and facilitating role (Brooks & Brooks, 1999; Collins, 1985; Mishra, 2023; Taylor et al., 1995; Tenenbaum et al., 2001; White & Frederiksen, 1998; Wilson, 1996).

In this process where students construct knowledge, the constructivist teacher plays a significant role. The constructivist teacher creates learning opportunities around tasks to be accomplished and problems to be solved that have personal significance for the student (Reeves & Reeves, 1997). In this context, it can be said that the constructivist learning environment, which makes learning more meaningful for the learner and motivates learning, supports, and encourages the learner's active participation in the process, can be effective on many undesirable behaviors such as academic procrastination.

The constructivist learning environment encourages learners to self-regulate their behavior and act autonomously (DeVries & Zan, 1994). According to Tenenbaum et al. (2001), focusing instruction on student needs, dealing with "real world" problems, sharing personal experiences, student interaction, "thinking aloud," and attention to "thinking skills" are essential features of a constructivist learning environment.

Not found in direct research examining the relationship between a constructivist learning environment and academic procrastination, but there are studies in which the relationship between self-regulated learning, one of the features of a constructivist learning environment, and academic procrastination is determined (Klassen et al., 2008; Ragusa et al., 2023; San et al., 2016; Schuhmacher, 2022; Ziegler & Opdenakker, 2018). The experimental study conducted by Grunschel et al. (2018) concluded that self-regulated learning effectively reduced procrastination behaviors.

In a constructivist and thinking-friendly learning environment, the supportive role of the teacher, the student's efforts to participate in the lesson and solve the problem even if it is difficult, the students taking responsibility for decisions related to the learning process and supporting the development of self-regulation skills (Bay et al., 2010; Doğanay & Sarı, 2012) may be effective in reducing academic procrastination behaviors.

When the literature is reviewed, the five main features of a critical constructivist learning environment from the learner's perspective are defined as follows. In "*learning about the world*," a characteristic of the constructivist learning environment is science, associated with learners' out-of-school experiences. Learners are enabled to recognize science as a means of better understanding the world and life. The opportunity to use and apply what they have learned also helps them learn and internalize the ethical values inherent in science. The "*learning about science*," a characteristic of the constructivist learning environment, allows learners to experience that scientific knowledge is constantly developing, is not static, renews itself, and is influenced by the social and cultural environment. Teachers strive to create a friendly and supportive learning environment where learners feel safe, welcome unconventional ideas, and know that

assumptions will not be ridiculed. In the "*learning to express thoughts*," a characteristic of the constructivist learning environment, learners can easily question teachers' teaching plans and methods and express their concerns about situations that hinder their learning without hesitation. The "*learning to learn*" characteristic of the learning environment involves teachers and learners deciding together on the design and management of learning activities and assessment criteria. The teacher helps the learner to decide and plan what to learn and how to learn. The teacher supports learners in using their metacognitive knowledge and discovering their learning strategies. The "*learning to communicate*," a characteristic of the constructivist learning environment, allows students to explain and justify their ideas. It includes having the opportunity to test the applicability of their own and other learners' ideas. It is an environment where great emphasis is placed on facilitating learners' participation in active negotiation with teachers and peers. The purpose of deliberation is to make learning relevant to learners' lives outside of school, to encourage them to take control of their learning, and to create a critical awareness of shared cultural values and beliefs, such as the objectivist nature of knowledge, that constrain the constructivist learning environment (Nix et al., 2005; Taylor, 2023; Taylor et al., 1995; Taylor et al., 1997).

In constructivist learning environments, students being responsible for their learning is an essential principle of the constructivist approach. In this approach, students decide what to learn, when to learn, and how learning will occur, and in this process, students also determine how their learning needs will be met. (Yurdakul, 2005). In this context, it can be said that it is essential for the learner to complete his/her academic tasks on time and without interruption to create a learning environment with constructivist features. However, in constructivist learning environments, the control and responsibility of the learning process is more on the learner; he/she actively participates in the learning process by cooperating, and he/she develops self-discipline with this responsibility to prevent procrastination behaviors. Therefore, it can be predicted that a constructivist learning environment can be effective in academic procrastination behaviors.

It is thought that the results of this research will contribute to the preparation of learning environments that will reduce academic procrastination behaviors and the development of curriculum, as well as fill the gap in the literature by examining the relationship between

Purpose of the Study

This study aimed to examine the relationship between academic procrastination behaviors and a constructivist learning environment according to student perceptions and to determine the predictive power of constructivist learning environment characteristics on academic procrastination behaviors. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought in the study.

- What is the frequency of academic procrastination behaviors and the level of realization of constructivist learning environment characteristics according to students?
- Is there a significant relationship between the constructivist learning environment scale's sub-dimensions and the academic procrastination scale?"
- Is the constructivist learning environments scale score a significant predictor of academic procrastination scale score?
- Are the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale a significant predictor of academic procrastination behaviors?

Method

The correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used for the study. The purpose of the relational survey model is to ascertain if two or more variables are related and to what extent they have changed (Karasar, 2012).

Population and Sample

The study population of this research consists of 6th, 7th, and 8th grade secondary school students in the central districts of Haliliye, Eyyübiye, and Karaköprü who continue their education in the 2022-2023 academic year in Şanlıurfa. A proportional stratified sampling method was used in the study. By stratification, a sample's representation of individual traits and accurately represents the population's proportion of those individuals is achieved (Creswell, 2003). For this purpose, according to the opinions of the provincial directorate of national education and school principals, Karaköprü district was determined as a high socio-economic level, Haliliye district as a middle socio-economic level, and Eyyübiye district as a lower socio-economic level. According to the population proportion, there are 479 students in the Karaköprü district, 519 in the Haliliye district, and 470 in the Eyyübiye district. Data were collected from a total of 1505 students. Data on the sampling method are presented in Table 1. In addition, the demographic characteristics of the students participating in the study are presented in Table 2.

Table 1. Number of samples according to proportional stratified sampling method

Class Level	Karaköprü / High- Level			Haliliye / Moderate			Eyyübiye / Lower- level			Total
	Universe	Sample	%	Universe	Sample	%	Universe	Sample	%	
Grade 6	4300	138	35	10865	160	35,04	12431	185	35,89	483
Grade 7	4005	164	33	9967	201	32,16	11311	187	32,65	552
Grade 8	3790	177	32	10169	158	32,80	10894	135	31,46	470
Total	12095	479	100	31001	519	100	34636	507	100	1505

Table 2. Demographic characteristics of students

Demographic Characteristics	Category	N	%
Gender	Female	486	46.0
	Male	570	54.0
	Total	1056	100
Class Level	Grade 6	297	28.1
	Grade 7	394	37.3
	Grade 8	365	34.6
Mother's Employment Status	Not Working	879	83.2
	Seasonal Worker	61	5.8
	Public Employee	58	5.5
	Private Sector Employee	58	5.5
Father's Employment Status	Not Working	133	12.6
	Seasonal Worker	102	9.7
	Public Employee	180	17.0
	Private Sector Employee	641	60.7
Own Study Room	There is	574	54.4
	No	482	45.6
Easy Access to the Internet	No	213	20.2
	Occasionally	307	29.1
	Yes	536	50.8
Duration of Daily Use of Social-Media	Nothing.	344	32.6
	Less than an Hour	373	35.3
	One to Two Hours	244	23.1
	More than two Hours	95	9.0

According to the Presidency of Migration Management (2024) data, Şanlıurfa ranks third in the distribution of Syrians in the top 10 cities. Karademir and Doğan (2019) reported that Syrian students are concentrated in Haliliye and Eyyübiye districts. In this context, it was understood that Syrian students who did not speak Turkish or knew very little Turkish in the crowded classrooms where the research was conducted could not thoroughly fill in the scale items, so these scales were removed. In addition, after the extreme data were discarded, analyses were made on the data of 1056 students who completed the scale items.

Data Collection Tools

Personal information form.

The personal information form includes questions to learn the students' demographic information. In this context, the form included questions about the student's gender, the working status of their parents, the student's study room, the student's easy access to the internet, and the duration of their daily use of social media.

Academic procrastination behavior scale of secondary school students.

The Academic Procrastination Behavior Scale of Secondary School Students was developed by Ocağ and Karataş (2019). The sample in which the scale was developed comprised secondary school students in a city center. The scale consists of 19 items and has two dimensions. The items of the scale are a 5-point Likert-type scale graded as 'Never,' 'Rarely,' 'Sometimes,' 'Frequently,' and 'Always.' As a result of the factor analysis, it was determined that the two factors explained 58.032% of the total variance. The first dimension of the scale was named '*irresponsibility and preference*,' and the second dimension was named '*environment and feelings*.' While the items in the first dimension constitute the first six items of the scale, the factor loadings are between 0.564 - 0.780, and the Cronbach Alpha coefficient is 0.866. The factor loadings of the thirteen items in the second-dimension range between 0.596 - 0.743, and the Cronbach Alpha coefficient is 0.935. The overall Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was 0.946.

In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the '*irresponsibility and preference*' sub-dimension was 0.589, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the '*environment and feelings*' sub-dimension was 0.788. The overall Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be 0.824. Test reliability is deemed adequate when a test's reliability coefficient is 0.70 or above (Büyükoztürk, 2004)

Constructivist learning environments scale.

The Constructivist Learning Environment Survey (CLES) was developed by Taylor et al. (1997) and adapted into Turkish by Küçüközer et al. (2012). The '*Constructivist Learning Environments Scale (CLES)*,' which is one of the tools developed to measure whether the learning

environment has constructivist features, is also used to evaluate students' perceptions of classroom learning environments. The sample group in which the scale was developed consisted of 619 6th, seventh, and 8th-grade students, comprising 25 items with five dimensions. The scale is a 5-point Likert-type scale with items rated as 'Almost Never,' 'Rarely,' 'Sometimes,' 'Frequently,' and 'Always.' The sub-dimensions of the scale are named '*learning about science*,' '*learning about the world*,' '*learning to express thoughts*,' '*learning to communicate*,' and '*learning to learn*.' Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to determine the scale's construct validity. The KMO value was .873, and the Barlett Sphericity test χ^2 value was 4617.951 ($p < .001$). The scale items explained 53.410% of the total variance, and the sub-factors items overlapped with the items in the original form. In the sample group in which the scale was developed, the Cronbach-Alpha reliability coefficient was 0.847.

In this study, the Cronbach-Alpha reliability coefficient of the '*learning about the world*' sub-dimension was 0.642, the Cronbach-Alpha reliability coefficient of the '*learning about science*' sub-dimension was 0.775, the Cronbach-Alpha reliability coefficient of '*learning to express thoughts*' sub-dimension was 0.683, the Cronbach-Alpha reliability coefficient of '*learning to learn*' was 0.797, '*learning to communicate*' sub-dimension Cronbach-Alpha reliability coefficient was 0.778, and overall Cronbach Alpha coefficient was 0.864.

Data Collection Process

Since the study data were collected from underage students, the Parent Consent Form was obtained first. Participation in the study was stated to be voluntary. However, Ethical permission for this research was obtained from the ethics committee of Pamukkale University Social and Human Sciences Research, with the decision dated 21.07.2022 and numbered 68282350/2022/G16. Necessary permissions were obtained from the Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education. After obtaining the necessary permissions, secondary schools in the central districts of Şanlıurfa province were visited in the December 2022-2023 academic year, and the scales were applied to the students by the researcher with the knowledge of the school administration and course teachers. Before distributing the scales, the researcher informed the students about the purpose of the study and how to fill out the scales to obtain valid and reliable results. The students took approximately half an hour to fill in the scales.

Data Analysis

Table 3 shows that the kurtosis and skewness values of the study variables range between -0.78 and +0.87. According to Tabachnick and Fidell (2013), these values are normal distribution values.

Table 3. Descriptive statistics

Variables	\bar{X}	SD	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
1-Academic Procrastination	1.95	0.59	1.05	3.26	0.55	-0.71
1a-Irresponsibility and Preference	2.00	0.68	1.00	4.17	0.48	-0.46
1b-Environment and Feelings	1,93	0.65	1.00	3.69	0.66	-0.51
2-Constructivist Learning Environments	2.86	0.68	1.12	4.80	0.87	-0.24
2a-Learning About the World	2.95	0.90	1.00	5.00	-0.05	-0.61
2b-Learning About Science	3.12	1.03	1.00	5.00	-0.02	-0.78
2c-Learning to Express Thoughts	2.49	1.01	1.00	5.00	0.44	-0.54
2d-Learning to Learn	2.67	0.97	1.00	5.00	0.32	-0.53
2e-Learning to Communicate	3.03	1.03	1.00	5.00	0.01	-0.74

However, the study determined that the mean, median, and mode values of the data group obtained from the scales were equal in the constructivist learning environments scale and very close to each other in the academic procrastination scale. Since the data obtained from the scales showed a normal distribution, parametric tests were used to analyze the data. Scatter diagrams were examined to determine whether there was a linear relationship between the variables, and the study observed that there was linearity. In addition, "Mahalahobis distance values" were examined for extreme values. Thus, the study determined that the necessary prerequisites for regression analysis were found. The researchers decided to use simple and multiple linear regression to solve the sub-problems related to prediction. To answer the "is there a significant relationship between the constructivist learning environment scale's sub-dimensions and the academic procrastination scale?", the Pearson product-moment coefficient was calculated in order to answer the sub-problem. In order to answer the sub-problem of "Is the constructivist learning environments scale score a significant predictor of academic procrastination scale score?", a simple linear regression analysis was performed. In order to answer the question of "are the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale a significant predictor of academic procrastination behaviors?", multiple linear regression analysis was performed.

Findings

To answer, "what is the frequency of academic procrastination behaviors and the level of realization of constructivist learning environment characteristics according to students?", descriptive statistics regarding the sub-problem expressed in the form are presented in Table 3. When the descriptive statistics given in Table 3 are examined, the mean scores of the academic procrastination scale scores of the students are ($\bar{X} = 2.00$

+ .68) in the "irresponsibility and preference" dimension, ($\bar{X} = 1.93 + .65$) in the "environment and feelings" dimension, and ($\bar{X} = 1.95 + .59$) in the overall academic procrastination scale. The study determined that the level of agreement with the items in each dimension, generally, was at the level of "rarely." In this context, it can be said that students evaluate themselves as rarely exhibiting academic procrastination behaviors. The mean scores of the constructivist learning environments scale based on dimensions are as follows: 'learning about the world' dimension ($\bar{X} = 2.94 + .90$), 'learning about science' dimension ($\bar{X} = 3.11 + 1.03$), 'learning to express thoughts' dimension ($\bar{X} = 2.49 + 1.01$), 'learning to learn' dimension ($\bar{X} = 2.67 + .97$), 'learning to communicate' dimension ($\bar{X} = 3.03 + 1.03$) and the general structure of the scale ($\bar{X} = 2.86 + .68$), and the level of agreement with the items is at the level of 'sometimes' frequency. It is understood that students think that constructivist learning environment features are realized "sometimes."

The Relationship Between Constructivist Learning Environment and Academic Procrastination

The Pearson Correlation Coefficients are presented in Table 4. A significant negative relationship was found between the total scale score of constructivist learning environments and the total score of the academic procrastination behavior scale ($r = -0.323$) at a moderate level. There was a moderate negative significant relationship between the total scale score of constructivist learning environments and the total score of the academic procrastination behavior scale ($r = -0.323$) at a moderate level. There was a moderate negative significant relationship between the total scale score of constructivist learning environments and the environment and feelings dimension of the academic procrastination scale ($r = -0.306$) and a low negative significant relationship with the "irresponsibility and preference" dimension ($r = -0.259$).

Table 4. Correlation analysis results between the sub-dimensions of the academic procrastination scale and the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale

Variables	1	1a	1b	2	2a	2b	2c	2d	2e
1-Academic Procrastination	1								
1a-Irresponsibility and Preference	.788**	1							
1b-Environment and Feelings	.956**	.572**	1						
2-Constructivist Learning Environments	-.323**	-.259**	-.306**	1					
2a-Learning About the World	-.205**	-.171**	-.191**	.679**	1				
2b-Learning About Science	-.364**	-.313**	-.335**	.751**	.549**	1			
2c- Learning to Express Thoughts	-.073*	-.040	-.078	.570**	.244**	.300**	1		
2d-Learning to Learn	-.214**	-.164**	-.207**	.727**	.309**	.357**	.297**	1	
2e-Learning to Communicate	-.223**	-.176**	-.213**	.683**	.277**	.359**	.248**	.404**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Table 5. Simple linear regression analysis results for the prediction of academic procrastination scale scores

Variable	B	Standard Error (SE)	β	t	p
Fixed	52.501	1.427	-	36.784	.000
Constructivist Learning Environments	-0.215	0.019	-0.323	-11.080	.000
R = 0.323 R ² = 0.104					
F (1, 1054) = 122.763 p = .000					

The irresponsibility and preference dimension of the academic procrastination scale has a low-level negative relationship with the "learning about the world" dimension ($r = -0.171$), a moderate-level negative relationship with the "learning about science" dimension ($r = -0.313$), a low-level negative relationship with the "learning to learn" dimension ($r = -0.164$) and a low-level negative relationship with the "learning to communicate" dimension ($r = -0.176$). When the relationship between the "environment and feelings" dimension of the academic procrastination scale and the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale was examined, the study found that there was a low-level negative relationship with the "learning about the world" dimension ($r = -0.191$), a moderate-level negative relationship with the "learning about science" dimension ($r = -0.335$), a low-level negative relationship with the "learning to learn" dimension ($r = -0.207$), and a low-level negative relationship with the "learning to communicate" dimension ($r = -0.213$). No significant relationship was found between both dimensions of the academic procrastination scale and the "learning to Express thoughts" dimension of the constructivist learning environments scale. The study determined that there was a significant negative relationship between the other dimensions of the constructivist learning environment and the dimensions of the academic procrastination scale, except for the dimension of learning to express their thoughts. In this context, it can be said that as the level of realization of constructivist learning environment characteristics increases, students' academic

procrastination behaviors decrease, or as students' academic procrastination behaviors increase, the level of realization of constructivist learning environment characteristics decreases.

The Predictive Power of Constructivist Learning Environment on Academic Procrastination Behaviors

The findings obtained from simple linear regression analysis for the solution of the sub-problem are presented in Table 5. When Table 5 is examined, as a result of simple linear regression analysis, it is seen that the constructivist learning environments scale score has a significant moderate negative relationship with academic procrastination scale scores ($R = 0.323$, $R^2 = 0.104$, $p < .001$). Accordingly, it can be said that the level of realization of the predictor variable constructivist learning environments explains 10% of students' academic procrastination behaviors. In other words, 10% of the change in academic procrastination behaviors scale scores can be explained by the frequency level of constructivist learning environment features. When the standardized ($\beta = -0.323$) and t values are examined, it is understood that the level of realization of constructivist learning environment features is a significant predictor of academic procrastination behaviors. When the t values related to the significance of the regression coefficients are examined, a 1 (one) unit increase in the level of realization of constructivist learning environment characteristics can cause a 0.215-unit decrease in

Table 6. Multiple linear regression analysis results for the prediction of academic procrastination behaviors by the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale

Variables	B	SE	β	t	p
Fixed	51.667	1.414	-	36.550	.000
Learning About Science	-0.718	0.079	-0.327	-9.081	.000
Learning to Communicate	-0.201	0.071	-0.092	-2.833	.005
Learning to Learn	-0.163	0.063	-0.084	-2.568	.010
Learning to Express Thoughts	0.199	0.086	0.071	2.312	.021
Learning About the World	0.022	0.087	0.009	0.255	.798
R = 0.388 R ² = 0.151					
F (5, 1050) = 37.205 p = .000					

academic procrastination behaviors. In this context, it can be said that a constructivist learning environment affects the decrease in students' academic procrastination behaviors.

The Predictive Power of the Sub-Dimensions of the Constructivist Learning Environments Scale on Academic Procrastination Behaviors

Table 6 presents multiple linear regression analysis findings to solve the sub-problem "Are the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale a significant predictor of academic procrastination behaviors?" When Table 6 is examined, there is a significant relationship ($R = 0.388$, $R^2 = 0.151$, $p < 0.01$) between learning science, learning to communicate, learning to learn, learning to express thoughts, and learning the world dimensions of the constructivist learning environments scale and academic procrastination behaviors.

The dimensions of the constructivist learning environments scale together to explain 15% of the total variance of academic procrastination. According to the standardized regression coefficients (β), the relative order of importance of the predictor variables on academic procrastination is learning science ($\beta = -0.327$), learning to communicate ($\beta = -0.092$), learning to learn ($\beta = -0.084$), learning to express thoughts ($\beta = 0.071$) and learning the world ($\beta = 0.009$). When the t values related to the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that all dimensions of the constructivist learning environments scale except the learning the world dimension are significant predictors of academic procrastination. According to the regression analysis results, the regression equation predicting academic procrastination is as follows:

$$\text{Academic Procrastination} = 51.667 + (-0.718 \times \text{Learning About Science Scale Score}) + (-0.201 \times \text{Learning to Communicate Scale Score}) + (-0.163 \times \text{Learning to Learn Scale Score}) + (0.199 \times \text{Learning to Express Thoughts}) + (0.022 \times \text{Learning About the World Scale Score})$$

Discussion, Conclusion, and Recommendations

As a result of the analysis of the total scores obtained from the scales, the study found that there was a significant negative relationship between the level of

realization of constructivist learning environment characteristics and academic procrastination behaviors. In addition, as a result of regression analysis, the study found that the level of realization of constructivist learning environment characteristics was a significant predictor of students' academic procrastination behaviors. When the t values related to the significance of the regression coefficients are examined, a 1 (one) unit increase in the level of realization of constructivist learning environment features can cause a 0.215-unit decrease in academic procrastination behaviors. The dimensions of the constructivist learning environments scale together explain 15% of the total variance of academic procrastination. Based on these findings, the study concluded that students' academic procrastination behaviors decrease as the realization of constructivist learning environment features increases. According to this result, it can be said that having or not having constructivist learning environment characteristics affects students' academic procrastination behaviors at a certain level. If there are characteristics of the constructivist learning environment in the learning environment, academic procrastination behaviors occur less in students. Therefore, providing the necessary conditions for creating constructivist learning environments is essential in reducing academic procrastination behaviors. In constructivist learning environments, the teacher expects students to fulfill their responsibility for learning. This learning environment requires students to be active in their academic tasks. Although direct research in the literature to support these findings has not been found, many studies have determined that there is a significant relationship between academic procrastination behaviors and students' motivation (Forbes et al., 2001; Rakes & Dunn, 2010; Schuhmacher, 2022) and self-regulation skills (Grunschel et al., 2013; Zacks & Hen, 2018). The reason for finding a significant relationship between the constructivist learning environment and academic procrastination behaviors may be that motivation and self-regulation skills are essential features of the constructivist learning environment. Do et al. (2023) found that learners' motivation to learn increases significantly when the constructivist learning environment can be improved. According to Zajda (2023), learners' characteristics, participation, and motivational strategies affect the quality of the constructivist learning environment. Tynjälä (1999) found that a constructivist

learning environment supports intrinsic motivation. According to Dignath-van Ewijk and Van der Werf (2012), a constructivist learning environment enables self-regulated learning. Li et al. (2023) found that constructivist practices in the learning environment were related to students' self-regulation skills. In this context, it can be said that increasing learners' motivation and developing self-regulation leads to decreased academic procrastination behaviors in a constructivist learning environment. In the study conducted by Santyasa et al. (2020), the results determined that project-based learning, one of the learning models of the constructivist approach, positively affected student achievement and academic procrastination behaviors. It can be said that it supports the result of this research. In addition, the results of different studies investigating the relationship between different learning environments, such as online, blended, and face-to-face learning environments, and academic procrastination behaviors show that there is a significant relationship between learning environment and academic procrastination (Bayrak, 2018; Klingsieck et al., 2012; Sun & Kim, 2022; Yaraş, 2021; Yılmaz, 2017).

When the relationships between the dimensions of the scales were examined, a moderate negative relationship was found between both the "irresponsibility and preference" and "environment and feelings" dimensions of academic procrastination and the "learning about science" dimension of the constructivist learning environment. The relationships between the academic procrastination scale and the other dimensions of the constructivist learning environment scale, except for the learning science dimension, were found to be at a low level. As a result of the multiple regression analysis, the study determined that the other dimensions of the constructivist learning environments scale, except the learning the world dimension, were significant predictors of academic procrastination, and the "learning about science" dimension ranked first in terms of the relative importance of the predictor variables on academic procrastination. This dimension describes a learning environment where even unconventional ideas are welcomed, and teachers work diligently to create a friendly, supportive learning environment to encourage student participation in learning science (Nix et al., 2005). However, since the science learning dimension is based on student research, it is understood that it is also related to academic procrastination behaviors. The "learning about science" dimension of the constructivist learning environments scale requires the student to access information through research, questioning, and his/her efforts rather than presenting ready-made information to the student. For students to be in this effort, it can be said that they should not engage in academic procrastination behavior. It was concluded that learning about science, one of the features of a constructivist learning environment is more effective in reducing academic procrastination behaviors than other constructivist learning environment features. The results of this study show that in reducing academic procrastination

behaviors, external variables such as the learning environment should not be ignored in addition to internal variables such as the learner's characteristics.

Especially as a result of this research, it is noteworthy that there is a significant negative relationship between the "learning science" feature of the constructivist learning environment and academic procrastination and that this dimension has more predictive power for academic procrastination. In this context, it can be said that academic procrastination behaviors will decrease if a sincere and supportive learning environment can be created that arouses curiosity to learn science, allowing learners to experience that scientific knowledge is in continuous development, where unusual ideas are welcomed. They know that they will not be ridiculed.

Considering that a constructivist learning environment is a significant predictor of academic procrastination behaviors, efforts should be made to create more constructivist learning environments to reduce academic procrastination behaviors at a certain level. In addition, qualitative or mixed-method studies can be conducted to examine the academic procrastination behaviors of students in schools where programs based on a constructivist learning approach can be effectively implemented.

The limitations of this study include the fact that the schools in which this research was conducted did not reflect the characteristics of the constructivist learning environment at a high level, only the student perception of the constructivist learning environment and the demographic characteristics of the students. This research data was collected from schools (such as overcrowded classrooms) that have negativities in providing the necessary conditions for a constructivist learning environment, which can be seen as a limitation. For this reason, this research can be conducted in schools with more features of a constructivist learning environment, technical equipment, and digital competence. In addition, experimental research can be conducted to determine whether academic procrastination behaviors are reduced by creating constructivist learning environments in a school where academic procrastination behaviors are expected.

Ethics Committee Permission

Ethical permission for this research was obtained from the ethics committee of Pamukkale University Social and Human Sciences Research with the decision dated 21.07.2022 and numbered 68282350/2022/G16.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan öğrenme ortamlarının öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin bir çok araştırma sonucu alanyazında bulunmaktadır. (Ayaz ve Şekerci, 2015; Baş ve Beyhan, 2017; Batdı, 2023; Do vd.,

2023; Kim, 2005). Yapılan araştırmalarda yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin hem öğrenen motivasyonu hem de öğrenenlerin öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Bay vd., 2010; Do vd., 2023; Doğanay ve Sarı, 2012; Zajda, 2023). Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerinde etkili olabileceği düşünülerek bu araştırma tasarlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğunun ve öğrenme sürecinin kontrolünün öğrenende olması öğrenenin akademik görevlerini zamanında ve aksatmadan tamamlamasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin motivasyonundaki artışa yol açmasının, tutum ve başarı üzerinde olumlu etkisi yanında öğrenme ortamını olumsuz etkileyen değişkenlerden biri olan akademik erteleme davranışları üzerinde de olumlu etki oluşturması beklenmektedir. Alanyazında akademik erteleme davranışları ile ilgili yapılan araştırmaların yoğunlukla akademik ertelemeyi etkileyen içsel yani kişisel, psikolojik etmenler üzerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Akademik erteleme eğiliminin içsel nedenlerini azaltmak ya da önlemek elbette oldukça önemlidir. Ancak dışsal nedenleri kontrol altına alma ve müdahale etmenin içsel nedenlere göre daha kolay olabileceği söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmada öğrenme ortamının akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin araştırılmasına odaklanılmıştır. Bu araştırmanın, hem alanyazındaki eksikliğin giderilmesine hem de akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olabilecek öğrenme ortamının tasarlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmada, akademik erteleme davranışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı arasındaki ilişkiyi, öğrenci algılarına göre incelemek ve bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme ortamının akademik erteleme davranışlarını yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalandırma yoluyla, araştırmaya katılan bireylerin bireysel özellikleri ve çalışma evreninin bu bireylerin oranını doğru bir şekilde temsil etmesi sağlanmaktadır (Creswell, 2003). Toplam 1505 ortaokul öğrencisinden veriler toplanmıştır. Ancak ölçek maddelerinin büyük bir kısmını boş bırakan öğrencilerin ölçekleri ile uç veriler çıkarıldıktan sonra ulaşılan 1056 ölçek üzerinde analiz yapılabilmektedir. Araştırmanın verileri, Ocak ve Karataş (2019) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" ve Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, korelasyon, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; akademik erteleme ölçeğinin hem "sorumluluk ve tercih etme" hem de "çevre ve hisler" boyutu ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin "bilimi öğrenme" boyutu arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme ölçeğinin boyutları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin bilimi öğrenme boyutu dışında diğer boyutlar arasındaki ilişkilerin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeği boyutları birlikte, akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki ($R = 0.388$, $R^2 = 0.151$) bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlarının, akademik erteleme davranışlarını anlamlı olarak yordadığı ve akademik ertelemenin toplam varyansının %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki görece önem sırası, bilimi öğrenme ($\beta=-0.327$), iletişim kurmayı öğrenme ($\beta=-0.092$), öğrenmeyi öğrenme ($\beta=-0.084$), düşünceleri ifade etmeyi öğrenme ($\beta=0.071$) ve dünyayı öğrenme ($\beta=0.009$) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise; yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin dünyayı öğrenme boyutu hariç diğer boyutlarının akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algı düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulgularını destekleyecek alanyazında doğrudan bir araştırma olmamakla birlikte, yapılan bir çok araştırmada akademik erteleme davranışları ile öğrencilerin motivasyonu (Forbes vd., 2001; Schuhmacher, 2022; Rakes ve Dunn 2010), öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu (Zacks ve Hen, 2018; Grunschel vd., 2013) belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının nedeni, motivasyon ve öz düzenleme becerilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamının önemli bir özelliği olmasından kaynaklı olabilir. Do vd. (2023) tarafından yapılan araştırma sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamı iyileştirilebildiğinde, öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarının önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Zajda'a (2023) göre de öğrenenlerin özellikleri, katılımı ve motivasyon stratejileri yapılandırmacı öğrenme ortamının niteliğini etkilemektedir. Tynjälä (1999) yapılandırmacı öğrenme ortamının içsel motivasyonu desteklediğini belirlemiştir. Dignath-van Ewijk, ve Van der Werf'e (2012) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamı öz düzenlemeli öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Li vd. (2023), öğrenme ortamındaki yapılandırmacı uygulamaların öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrenenlerin motivasyonunun artması ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesinin akademik erteleme davranışlarını azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Santyaşa vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme modellerinden biri olan proje tabanlı öğrenmenin hem öğrenci başarısı üzerinde hem de akademik erteleme davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çevrimiçi, harmanlanmış, yüz yüze biçiminde farklı öğrenme ortamları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkileri araştıran farklı araştırma sonuçları da öğrenme ortamı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bayrak, 2018; Klingsieck vd., 2012; Sun ve Kim 2022; Yaraş, 2021; Yılmaz, 2017).

Akademik erteleme üzerindeki görece önem sırasına göre de “bilimi öğrenme” boyutunun ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut; bilimi öğrenmeye öğrencilerin katılımını teşvik etmek için onların alışılmadık fikirlerinin dahi olumlu karşılandığı ve öğretmenlerin samimi, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak için özenle çalıştığı bir öğrenme ortamını tanımlamaktadır (Nix vd., 2005). Dolayısıyla bu öğrenme ortamının akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Öneri

Bu araştırmanın sonuçları, akademik erteleme davranışlarının azaltılmasında öğrenenin kişisel özellikleri gibi içsel değişkenler yanında öğrenme ortamı gibi dışsal değişkenlerin de göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının akademik erteleme davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde akademik erteleme davranışlarının belli bir düzeyde azalması için daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulması için çaba harcanabilir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan programların etkili bir biçimde uygulanabildiği okullardaki öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını derinlemesine incelemeye yönelik nitel veya karma yöntemle araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

References

Akyol, S. (2011). *The effects of social constructivist learning environment design on academic achievement and learning retention of learners. Science and technology course in the 5th grade of primary school* [Unpublished master's thesis, Yıldız Technical University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi

- Ayaz, M., & Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: bir meta-analiz çalışması. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 27-44.
- Bäulke, L. (2021). *Prokrastination im studium: zur relevanz von motivationsregulation, gewissenhaftigkeit und neurotizismus sowie kursmerkmalen für akademische prokrastination* [Doctoral dissertation, Universität Augsburg]. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/88132>
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Batdı, V. (2023). Effectiveness of the constructivist approach to learning: A mixed-meta method study. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 85-112 <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11774>
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137-162. <https://doi.org/10.21764/efd.35974>
- Bay, E., Kaya, H. İ., & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(2), 646-664.
- Bayrak, F. (2018). Üniversite öğrencilerinin karma öğrenme ortamındaki akademik erteleme davranışları. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 470-487. <https://doi.org/10.12984/eggedf.370025>
- Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge, MA: Da Capo Press
- Büyükköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Caratiquit, K. D., & Caratiquit, L. J. C. (2023). Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.17718/tojde.1060563>
- Cetin-Dindar, A. (2015). Student motivation in the constructivist learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(2), 233-247. <https://doi:10.12973/eurasia.2016.1399a>
- Collins, A. (1985). Teaching reasoning skills. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills volume 2 research and open questions* (pp. 65–80). Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çakıcı, A. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 855-875. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.855584>
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- Dignath-van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-

- regulation. *Education Research International*, 2012, 1-10, <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Do, H. N., Do, B. N., & Nguyen, M. H. (2023). 3 How do constructivist learning environments generate better motivation and learning strategies? The design science approach. *Heliyon*, 9(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22862>
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 1–16). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. Signet.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 127–137. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2247>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1008>
- Forbes, H., Duke, M., & Prosser, M. (2001). Students' perceptions of learning outcomes from group-based, problem-based teaching and learning activities. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 205–217. <https://doi.org/10.1023/A:1012610824885>
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Constructivism: Theory, perspectives, and practice. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* (Second Edition., pp. 8–33). Teachers College Press
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 43–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- He, S. (2017) A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Jensen, S. (1999). *Erkenntnis konstruktivismus systemtheorie: Einführung in die philosophie der konstruktivistischen wissenschaft*. Westdeutscher Verlag
- Kandemir, M., İlhan, T., Özpolat, A. R., & Palanci, M. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Educational Research and Reviews*, 9(5), 146-152
- Karademir, D., & Doğan, M. (2019). Suriyeli mültecilerin mekânsal analizi: Şanlıurfa örneği. *Coğrafya Dergisi*, 39, 111-124. <https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0053>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Nobel Kitap.
- Kıyım, Ç. T. (2022). Lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve motivasyon tutumlarının akademik erteleme davranışı eğilimlerine etkisi. *TroyAcademy*, 7(2), 156-177. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1076608>
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6, 7–19. <https://doi.org/10.1007/BF03024963>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Krispenz, A., Gort, C., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 478643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Küçüközer, H., Kırtak Ad, V. N., Ayverdi, L. & Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5–15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Li, C., Garza, T., Zhang, S., & Jiang, Y. (2023). Constructivist learning environment and strategic learning in engineering education. *Learning Environments Research*, 26(3), 743-759. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09450-w>
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E. & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550–568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>
- Louvigné, S., Uto, M., Kato, Y., & Ishii, T. (2018). Social constructivist approach of motivation: social media messages recommendation system. *Behaviormetrika*, 45, 133-155. <https://doi.org/10.1007/s41237-017-0043-7>
- Loyens, S. M., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36, 351-357. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9059-4>
- Loyens, S. M., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2007). Students' conceptions of distinct constructivist assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 179-199. <https://doi.org/10.1007/BF03173521>
- Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487–500. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297–316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)

- Milgram, N. A., Srolloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90015-3)
- Milner, A. R., Templin, M. A., & Czerniak, C. M. (2011). Elementary science students' motivation and learning strategy use: Constructivist classroom contextual factors in a life science laboratory and a traditional classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 151-170. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9200-5>
- Mishra, N. R. (2023). Constructivist approach to learning: An analysis of pedagogical models of social constructivist learning theory. *Journal of Research and Development*, 6(01), 22–29. <https://doi.org/10.3126/jrdn.v6i01.55227>
- Nix, R. K., Fraser, B. J., & Ledbetter, C. E. (2005). Evaluating an integrated science learning environment using the constructivist learning environment survey. *Learning Environments Research*, 8, 109-133. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7251-x>
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Ocak, G., & Karataş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölççeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (Seventh Edition.). Pearson
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Presidency of Migration Management (2024, January 15). *Yıllara göre geçici koruma kapsamında Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14 (1073529) 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78–93.
- Rasmussen, J. (1998). Constructivism and phenomenology: What do they have in common, and how can they be told apart? *Cybernetics and Systems*, 29(6), 553-576. <https://doi.org/10.1080/019697298125515>
- Reeves, T. & Reeves, P. (1997). Effective dimensions of interactive learning on the world wide web. In B. Khan (Ed.), *Web based instruction* (pp. 59–66). Educational Technology Publications
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303>
- San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466. DOI: 10.3844/ajassp.2016.459.466
- Santayasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. W. W. (2020). Project based learning and academic procrastination of students in learning physics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 489-508. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13132a>
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination, and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71–96). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H., Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). American Psychological Association.
- Schuhmacher, B. (2022). *Selbstwirksamkeit, selbstregulation und prokrastination - überprüfung eines mediationsmodells, iwv schriftenreihe der FOM*, No. 11, MA Akademie Verlags- und Druck-Gesellschaft mbH
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Sherman, T. M., & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-13.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Sun, T., Huynh, R., & Kim, J.-E. (2023). Academic procrastination as a mediator between learning environment and academic performance. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 67(1), 1578-1582. <https://doi.org/10.1177/21695067231192638>
- Sun, T., & Kim, J. (2022). The effects of online learning and task complexity on students' procrastination and academic performance. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(13), 2656-2662. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2083462>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson
- Taylor, P., Dawson, V., & Fraser, B. (1995). *A constructivist perspective on monitoring classroom learning environments under transformation*. National Association for Research on Science Teaching (NARST). <https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/conferencePaper/A-constructivist-perspective-on-monitoring-classroom/991005543003407891>
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293–302. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)90011-2)
- Taylor, S. P. (2023). Students' perceptions of their first experiences of secondary-school science in New Zealand. *Learning Environments Research*, 26(1), 291–310. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09427->
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11(2), 87–111. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00017-7)

- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Türkadi Gervan, E., & Kadioğlu Ateş, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin internet bağımlılığı ve şiddet ile ilişkisi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 9(108), 5270-5286, <https://doi:10.29228/sssj.66428>
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)
- Uzun Özer, B., & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 12-19.
- Van Bommel, M., Boshuizen, H. P., & Kwakman, K. (2015). Appreciation of a constructivist curriculum for learning theoretical knowledge by social work students with different kinds and levels of learning motivation. *International Journal of Educational Research*, 71, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.002>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Wilson, B. G. (1996). What is constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (First Printing, pp. 3-8). Educational Technology Publications.
- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16(1), 3-118. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1601_2
- Yager, R. E. (2000). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 67 (1), 44-45
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2023). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology* 42, 7534-7548. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Yaraş, Z. (2021). Evaluation of academic procrastination behavior in management of personal learning environments within intelligent tutoring systems. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 576-593. <https://doi.org/10.31681/jetol.1015928>
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Technical University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2017). The relation between academic procrastination of university students and their assignment and exam performances: The situation in distance and face-to-face learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 146-157 <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2545>
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 279-298.
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Zajda, J. (2023). The use of social constructivism to improve learning and performance. In *Globalisation and Inclusive Schooling. Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (Vol 36, pp. 55-70). Cham: Springer Nature https://doi.org/10.1007/978-3-031-24400-1_4
- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>



Life Satisfaction, Personality, and Social Adaptation in Gifted and Non-gifted University Students

Fatıma Firdevs Adam^{1,a,*}, Adnan Özbey^{2,b}, Seyit Karaburçak^{3,c}

¹Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Faculty of Education, University of North Texas, USA

³ Ministry of Education, Yusuf Demir Science and Art Center, Kırşehir, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 07/04/2024

Accepted: 02/01/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Gifted people who are born with different potentials will use their existing potential more efficiently when appropriate conditions are provided to them. The main purpose of the present study is to compare the five-factor personality traits, life satisfaction, and social adaptation levels of gifted and non-gifted university students. Using the correlational research model, which is one of the quantitative study methods, the study included a total of 90 gifted and 86 non-gifted students from different universities at different grades. The results indicated, the openness and honesty levels of gifted students were significantly higher than those of non-gifted. Gifted women demonstrated greater agreeableness compared to their male counterparts, and non-gifted men exhibited higher responsibility levels than their female counterparts. The level of responsibility of non-gifted men was significantly higher than that their female counterparts. The results suggest that gifted university students are more curious, sensitive to art, pay attention to aesthetics, have strong self-discipline, have a high awareness of doing their duties, and prefer to show more determination to achieve success.

Keywords: Five-factor personality traits, gifted/talented, social adaptation, life satisfaction.

Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doymumu, Kişilik ve Sosyal Adaptasyon

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 07/04/2024

Kabul: 02/01/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Farklı potansiyellerle dünyaya gelen üstün zekâlılar, kendilerine uygun koşullar sağlandığında var olan potansiyellerini daha verimli kullanacakları bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı, üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerini, yaşam doyumlarını ve sosyal adaptasyon uyum düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan Korelasyonel Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmaya farklı üniversitelerden farklı sınıflarda toplam 90 üstün zekâlı ve 86 üstün zekâlı olmayan öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı öğrencilerin açıklık ve dürüstlük düzeyleri normal gelişim gösterenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Üstün zekâlı kadınların uyumluluk düzeyleri üstün zekâlı erkeklere göre, normal gelişim gösteren erkeklerin uyumluluk düzeyleri normal gelişim gösteren kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Normal gelişim gösteren erkeklerin sorumluluk düzeyi, normal gelişim gösteren kadınlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, üstün zekâlı üniversite öğrencilerinin daha meraklı, sanata duyarlı, estetiğe önem veren, öz disiplini yüksek, görevlerini yapma bilincinin yüksek olduğu ve daha çok kararlılık göstermeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Beş faktör kişilik özellikleri, üstün/özel yetenek, sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti

^a firdevs@cumhuriyet.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0003-1765-6287>

^c adnanozbey@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5198-8026>

^c pdrkaraburcak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8279-6748>

How to Cite: Adam, F. F., Özbey, A., & Karaburçak, S. (2025). Üstün zekâlı olan ve olmayan üniversite öğrencilerinde yaşam doymumu, kişilik ve sosyal adaptasyon. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):98-113

Giriş

Üstün zekâ/özel yetenekliler (ÜZ/ÖY) zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen bireylerdir. Bu kişilerin özel niteliklerinin işlenmesi hızla gelişerek küreselleşen dünyada büyük avantajlar sağlayacaktır. Farklı bir potansiyelle dünyaya gelen üstün zekâlı/ özel yetenekliler, uygun koşullar sağlandığında var olan potansiyellerini daha verimli kullanacaktır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde üstün zekâlıların/ özel yeteneklilerin eğitimine giderek daha fazla önem verilmektedir (Cross, 2003). Üstün zekâlı/ özel yetenekli bireyler, zekâ, yaratıcılık ve görev sorumluluğu potansiyeline sahiptirler. Bireyler bu üç özelliğin birleşimini özel bir çabıyla performansları için kullandıklarında üstün yetenekli olarak tanımlanırlar (Hallahan ve Kaufmann, 1991). Üstün zekâ/özel yetenekliler yaşitlarına göre daha yüksek bir öğrenme sürecine sahiptirler. Olayları ilişkilendirmede iyidirler, konsantre süreleri uzun olabilir, soyut konular dikkatlerini çeker, problemleri hafızalarından kolayca çözebilirler ve yaşitlarına göre daha üst düzeyde kitap okumayı severler (Enwistle,1988; Gubbins vd., 2021). Üstün zekâ/özel yetenekli olmak; yaratıcılık, motivasyon, zihinsel kalite ve tüm bu niteliklerin birleşimi açısından akranlarından farklı olarak özel şeyler yaratma yeteneğidir (Renzulli ve Delcount, 1986; Peperkorn ve Wegner, 2020). Araştırma konusu olan üstün zekâlı/ özel yetenekli bireylerin sosyal adaptasyonun genellikle gerçek kabul edilen bir varsayım üzerine kurulmuştur (Öğretici, 2017). Üstün zekâlı/ özel yetenekli bireylerin yaş farkları ne olursa olsun zihinsel akranları ile beraber vakit geçirmek istedikleri görülmüştür (Coleman ve Cross,2001). Yani akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, liderlik ve yeniliklere sosyal adaptasyon sağlama kapasitesi açısından akranlarına nazaran daha yüksek performans sergiledikleri söylenebilir.

Kökeni Latince'den gelen "adaptasyon/uyum" terimi edebi dilde uzlaşma ve uyum olarak algılanır (Terziev, 2014). Biyolojide, organizmaların varoluş için çevresel koşullara uyumunu ifade eder. Toplumsal açıdan ise sosyal adaptasyon, bireyin sosyal çevreye uyum sağlaması olarak yorumlanır. Kavramın, bilimin çeşitli alanlarıyla ilişkili olması dikkat çekicidir (Arabska, 2016; Berezin, 1988; Terziev, 2014). En geniş anlamıyla sosyal adaptasyon kavramı, sosyal değerler (toplumun özellikleri gibi) ve sosyal yapının (kişilik özellikleri gibi) etkileşimi veya denge durumudur. Bu denge deneyimi psikolojik bir olgudur ancak süreç olarak adaptasyon sosyal içerikle doludur ve sosyolojinin de konusu haline getirir (Arabska, 2016; Berezin, 1988). Sosyal adaptasyon, bireyin sosyal topluluğun gerçek yaşamına aktif katılımının derecesi için bir ön koşuldur. Tamamlanmış sosyal adaptasyon süreci, bireyi sosyal sistemin, bir bütün olarak sosyal organizmanın üyesi olarak belirlemek için argümandır (Arabska, 2016; Arabska, 2015). Sosyal adaptasyon sürecinde, tercihleri ne olursa olsun birey, sosyal çevrenin psikolojik tezahürlerine bağlıdır.

Toplumsal adaptasyon, esas olarak bireyin bireysel özellikleri tarafından belirlenen çok değişkenli bir süreçtir. Kişinin bireysel özellikleri ile sosyal psikolojik yapısının homojenliği arasındaki farklılıklar, sosyal adaptasyonun sosyo-psikolojik yönüdür (Peperkorn ve Wegner, 2020). Yani sosyal adaptasyonun gerçekleştirilmesi, bir yandan bireyin çatışmasız bir sosyal gelişimine izin verirken, diğer yandan sosyal topluluğun istikrara kavuşmasına yol açtığı söylenebilir.

Üstün zekâlı/özel yetenekli bireylerin sosyal adaptasyon da güncel bir konudur. Birçok ruh sağlığı uzmanına (psikolojik danışman, psikolog, psikiyatrist vb.) göre, bu bireylerin akranları tarafından reddedilme, özgüvenlerinin düşük olması ve duygusal olarak dengesiz, utangaç olmaları gibi duygusal ve sosyal sorunlar gösterirler (Feger, 1988; Hollaender ve Hebborn-Brass, 1989; Öğretici, 2017). Örneğin Kornadt (1988), üstün zekâlı/ özel yetenekli bireylerin kendilerini izole ettiklerini, yalnızlığı tercih ettiklerini yani sosyal adaptasyonun düşük olduğunu, hayal kırıklığına uğramış, katı, inatçı ve hatta saldırgan olma riski altında olduklarını belirtmektedir. Silverman (1983) da üstün zekâlı/ özel yetenekli bireylerin kişilik özellikleri veya dış koşulların sonucu olarak sosyal adaptasyonda güçlük, depresyon, yüksek düzeyde kaygı, eleştiriyi kabul etmede güçlük, yaşitlarına uyum sağlamak için yeteneklerini gizleme, uyumsuzluk ve otoriteye karşı direnç, rutin işleri reddetme, başkaları üzerindeki etkisinin farkında olmama, aşırı rekabetçilik, akranlardan soyutlanma, düşük hayal kırıklığı, başkalarına karşı hoşgörüsüzlük gibi çeşitli davranışlar sergilediklerini belirtir. Öte yandan, Öğretici (2017)'nin üstün zekâlı/ özel yetenekli bireylerin gündelik hayattaki sosyal uyum durumları üzerine yaptıkları çalışmada, üstün zekâlı /özel yeteneklilerin sosyal adaptasyonu/uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Yani sosyal uyum bireyin yakın çevresiyle olan ilişkilerinin yüksek olması, hem kişisel hem de sosyal becerileri bakımından iyi bir seviyede olması, beklenti ve davranışlarının topluma uygun olmasıdır (Yusoff, 2012; Kyalo ve Chumba, 2011). Bir insanın beklenti ve isteklerinin, sahip olduğu imkân ve olanakların gerçek durumla karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan durum da yaşam doyumudur. Yaşam doyumunun yüksek olması, bireyin tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Sam,2001).

Yaşam doyumunu; hayattaki memnuniyeti gösteren bir ruh halidir. Memnuniyet zaman içinde hem geçici hem de istikrarlı olabilir. Yaşam memnuniyeti, bir kişinin bir bütün olarak hayatının genel kalitesini pozitif olarak ifade eden çok boyutlu bir değerlendirme düzeyidir (Kapteyn, Smithve Van Soest, 2010). Diğer bir tabirle, bireyin yaşadığı hayatı ne kadar sevdiği. Yaşam doyumunun günümüzdeki yakın anlamlıları: "mutluluk" ve "öznel iyi oluş"tur. 'Mutluluk' kelimesi yerine yaşam doyumunu terimini kullanmanın avantajı, kavramın öznel yapısını vurgulamasıdır. Mutluluk kelimesi aynı zamanda nesnel bir iyiyi ifade etmek için de kullanılır (Proctor, Linley,

Maltby ve Port, 2017). Ayrıca, yaşam doyumu teriminin 'öznel iyi oluş' terimine göre avantajı vardır çünkü yaşam memnuniyeti mevcut duygulardan veya belirli psikosomatik semptomlardan ziyade yaşamın genel bir değerlendirmesine atıfta bulunur (Veenhoven, 1996). Literatüre bakıldığında öznel iyi oluşun kişilik özelliklerinden etkilendiği görülmüştür (Diener ve Lucas, 1999; Schimmack, Bockenholt, ve Reisenzein, 2002). Örneğin Dışadönüklük, Nevrotizm ile öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Diener ve Lucas, 1999).

Yaşamdan genel memnuniyet, bireyin normatif rollere ve çevreye uyumunun artırır (van Aken, Denissen, Branje, Dubas ve Goossens, 2006; Havighurst, 1961; Lawton ve Nahemow, 1973). Yaşam memnuniyeti nispeten istikrarlı olmasına rağmen (Eid ve Diener, 2004) yine de evlilik (Lucas, Clark, Georgellis ve Diener, 2003), bir eşin ölümü (Lucas, 2007; Specht, Egloff ve Schmukle, 2011), işsizlik (Luhmann ve Eid, 2009), bir çocuğun doğumu (Margolis ve Myrskylä, 2011), günlük zorluklar (Chamberlain ve Zika, 1992), gelirdeki değişiklikler (Luhmann, Schimmack ve Eid, 2011) ve diğer gündelik hayattaki anlık durumsal faktörler (Fujita ve Diener, 2005) gibi yaşamsal değişikliklere karşı hassas ve değişkendir. Ayrıca kişilik özellikleri de yaşam memnuniyetini etkileyen önemli bir unsurdur (Schimmack, Diener ve diğerleri, 2002; Schimmack, Radhakrishnan ve diğerleri, 2002).

Kişilik, bireylerin ilişkilerini, seçtikleri işleri ve hatta tüm yaşamlarını etkiler. Kişilik tanımlanırsa, birey daha iyi anlaşılabilir ve yönlendirilebilir. Bu nedenle, kişilerin kişiliğini değerlendirmek, etkili mesleki, eğitimsel ve kişisel rehberlik müfredatı ve danışmanlık yaklaşımları geliştirmenin ilk adımıdır (Karaman, Dogan, ve Coban, 2010).

Beş büyük kişilik özelliği; kişilik hakkında geniş bir örüntü sunar. McCrae ve Costa (1999) kişiliği beş ana unsura böler ve kişiliği bu beş temel kişilik faktörüne göre açıklar. Başlangıçta kişilik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan beş faktörlü model daha sonra kişilik yapısını açıklamak için kullanılmaya başlanmış ve modelin beş faktörü ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (McCrae ve Costa, 1999). Dışadönüklük: Bu faktör, heyecanlı, canlı, konuşkan, enerjik ve hümanist sıfatları içerir. Uyumluluk: Şefkat, yardımseverlik, başkalarını sevme ve değer verme, şüpheli ve aykırı olmaktan çok uyumlu ve acınası olma gibi özellikleri kapsar. Sorumluluk: Öz disiplin gösterme, sorumlu davranma ve başarı için hırslı olma, işleri önceden planlama ve titiz olma eğilimi boyutlarından oluşur. Nevrotizm: Öfke, korku, depresyon veya alınganlık gibi olumsuz duygulara yönelik bir eğilimi içerir. Bazen duygusal dengesizlik olarak da adlandırılır. Deneyime Açıklık: Sanatsal ve maceracı olmayı, sıra dışı fikirlere sahip olmayı, hayal kurmayı, merak ve cesareti içerir. Bu özellik, yaratıcı insanları sıradan insanlardan ayırır (Goldberg, 1990; Karaman, Dogan ve Coban, 2010).

Kişilik özellikleri ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda, Nevrotizm ve

Dışadönüklük kişilik özelliğinin en güçlü belirleyicileri olduğu rapor edilmiştir (Diener ve Lucas, 1999; Schimmack, Diener ve Oishi, 2002; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto ve Ahadi, 2002). Nevrotizm ve Dışadönüklük gibi geniş kişilik yapısının temel avantajı çok çeşitli davranış ve deneyimleri öngörmesidir. Costa ve McCrae (1998) tarafından belirtildiği gibi, Nevrotizm gibi geniş bir kişilik özelliği yaşam memnuniyeti üzerindeki etkilerin daha iyi anlaşılmasına yol açar. Yani, Nevrotizm ve Dışadönüklük, duygusal deneyimleri ve yaşam memnuniyetini etkilemektedir (Schimmack ve ark., 2004). Hoş veya hoş olmayan duygular yaşamaya yatkın olan Dışadönüklük ve kaygı, öfke ve depresyon özellikleri olan Nevrotizmin, yaşam memnuniyetiyle ilişkili olduğu söylenebilir (Costa ve McCrae, 1992). Ayrıca neşeli bir mizaca sahip dışadönük insanların yaşam memnuniyetinin daha yüksek ve daha olumlu duygusal deneyimlere sahip olduğu bulunmuştur (Oishi, Diener, Suh ve Lucas, 1999; Oishi, Schimmack ve Diener, 2001). Yaşam memnuniyeti daha yüksek olan bireylerin yaşam memnuniyeti daha düşük olan bireylere göre Nevrotizm, Uyumluluk ve Sorumluluk kişilik özelliğine daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca evlilik, çocuk doğurma veya meslek sahibi olma gibi sosyal rol geçişi de bireylerin yaşam memnuniyetini etkilemektedir (Specht ve diğerleri, 2013).

Kişilik, genelde sabit olmasına rağmen, aynı zamanda değişebilir. Birçok çalışma yaşam boyu kişilik gelişimini analiz etmiş (Roberts ve DelVecchio, 2000; Roberts, Walton ve Viechtbauer, 2006) ve esas olarak bireylerin artan yaşla olgunlaşmasının (Lüdtke, Roberts, Trautwein ve Nagy, 2011; Soto vd., 2011), sosyal rollerini başarılı bir şekilde yerine getirmesini sağladığı bulunmuştur (Roberts, Wood ve Caspi, 2008). Nevrotizm, Sorumluluk ve Uyumluluk kişilik özelliklerinin yüksek olması genellikle olgunlaşma olarak adlandırılır çünkü bu özelliklere sahip bireylerin sosyal rollerde daha yetenekli olmaları beklenir (Roberts ve Mroczek, 2008). Örneğin, uyumlu ve sorumluluk özelliğine sahip anneler daha iyi ebeveyn olma eğilimindedir (Smith ve ark., 2007); aynı uyumlu ve dışadönük babalar için de geçerlidir (Belsky, 1996). Sorumluluk kişilik özelliğinin de çalışma hayatı için güçlü bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir (Judge, Higgins, Thoresen, ve Barrick, 1999). Yaşam memnuniyetinin yüksek olması, yeni sosyal rollere uyum sağlamak için yararlı bir ön koşul olması nedeniyle Nevrotizm, Uyumluluk ve Sorumluluk kişilik özelliğinin artmasına yol açmaktadır (Van Aken ve diğerleri, 2006). Kişilik özellikleri, insanların sosyal adaptasyon/uyum için kullandıkları stratejik çözümleri etkiler. Uyumluluk düzeyi yüksek olan kişi, sosyal adaptasyon için başkalarıyla işbirliği sağlamada başarılı olduğu rapor edilmiştir. Sorumluluk kişilik özelliğine sahip kişi, uyumu disiplin ve sıkı çalışma yoluyla sağlayabilir. Duygusal olarak dengeli kişi, uyum sağlamak için duygularını kontrol edebilme kapasitesine güvenebilir. Entelektüelliği yüksek olan kişi de yaratıcı bilişsel çözümler ile uyum sağlama konusunda usta olabilir (Buss, 1996).

Araştırmanın Önemi

Alan yazın tarandığında; yaşam memnuniyeti ve beş büyük kişilik özelliği (Goldberg, 2013; Specht ve ark., 2013; Schimmack ve ark., 2004; Veenhoven, 1996) ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Sosyal adaptasyon ve beş büyük kişilik özelliği (Buss, 1996) üzerine yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Sosyal adaptasyon ve ÜZ/ÖY bireyler (López ve Sotillo, 2009; Rost ve Czeschlik, 1994; Lehman ve Erdwins, 2004; Jenaabadi, Marziyeh ve Dadkan, 2015) ilişkisini inceleyen az da olsa araştırma bulunmaktadır. Üstün zekâlı/özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda uluslararası alanyazında çok sayıda araştırma olmasına karşın, Türkiye bağlamında üniversite düzeyinde bu özel öğrenci grubuna ilişkin sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Oysa üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel kapasitelerinin yanı sıra duygusal, sosyal ve kişilik gelişim özelliklerinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Park, Lubinski ve Benbow, 2013). Özellikle bu öğrencilerin iyi oluş hali, stresle başa çıkma stratejileri, sosyal uyum seviyeleri ve kişilik yapılarının araştırılması onların destek ihtiyaçları ile güçlü taraflarının anlaşılması adına fayda sağlayacaktır (Fonseca, 2011; Lubinski, Benbow & Kell, 2014). Ancak ÜZ/ÖY bireylerde yaşam memnuniyeti, beş faktör kişilik teorisi, sosyal adaptasyon kavramlarının birbiriyle ilişkisini inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada, Türkiye’de üniversite düzeyinde öğrenim gören üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin öznel iyi oluş, sosyal uyum ve kişilik özellikleri derinlemesine analiz edilecek; ayrıca yaşlıları olan normal zeka seviyesindeki gençlerle karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Böylelikle üstün zekâlı/özel yetenekli gençlerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzeşen ve farklılaşan yönleri ortaya konulabilecektir. Elde edilen bulguların hem bu özel gereksinimli öğrenci grubunun ihtiyaçlarının hem de üstün yetenekliler alanındaki politika ve uygulamaların şekillenmesinde yol gösterici olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma alan yazına yeni bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üstün zekâlı/özel yetenekli ile NGG üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, yaşam memnuniyeti ve sosyal adaptasyonun düzeylerinin incelenmesi, aralarındaki olası ilişkilerinin saptanmasıdır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Üstün zekâlı /özel yetenekli üniversite öğrencileri ile NGG üniversite öğrencilerinin adaptasyon, yaşam memnuniyeti düzeyleri ve kişilik özerklikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

Üstün zekâlı /özel yetenekli üniversite öğrencileri ile NGG üniversite öğrencilerinin sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti ve kişilik özellikleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üstün zekâlı /özel yetenekli üniversite öğrencileri ile NGG üniversite öğrencilerinin sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti ve kişilik özellikleri yetenek alanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya düzeyini belirlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Balci, 2013; Punch, 2009, 2013). Bu çalışmada ÜZ/ÖY bireylerde yaşam memnuniyeti, kişilik özellikleri, sosyal adaptasyon düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Veri toplamak için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya katılmak için elverişli olan bireylerden veri toplanmasına dayanan örnekleme yöntemidir. Araştırmacının sınırlı kaynakları, zamanı ve iş gücü olduğunda faydalı olabilir. Araştırma, evrenin tamamına ilişkin genellemeler oluşturmak için kullanılacak sonuçlar üretmeyi amaçlamadığı zaman da kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu amaçla 2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerde eğitime devam eden farklı sınıflarda okuyan 90 ÜZ/ÖY öğrenci ve 86 NGG öğrenciden veri alınmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler çalışmaya dahil edilirken bu öğrencilerin ortaokul ve lise yıllarında Bilem ve Sanat Merkezi’ne kayıtlı olup Bilem’in uyguladığı sınavlardan geçerek üstün yetenekli tanısı konmuş öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Veriler internet üzerinden oluşturulan formlar aracılığıyla toplanmıştır. İlk aşamada formlar ayrı ayrı incelenmiş, formlardan özensiz doldurulmuş ya da eksik doldurulmuş olan 8 öğrenci formu örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak çalışma grubu için 105 (%62,5) kız öğrenci ve 63 (% 37,5) erkek öğrenci olmak üzere, toplamda 168 üniversite öğrencisinin formları değerlendirilmeye alınmıştır. 82 (%48) kişi NGG üniversite öğrencisi ve 86 (%52) kişi ÜZ/ÖY üniversite öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ): Beş Faktör Kişilik Ölçeği, bireylerin kişilik özelliklerini belirlemek için Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. 5’li Likert tipi ve 44 maddeden oluşan Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ), Dışa dönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Nevrotiklik ve Açık görüşlülük olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılmış olup ve alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları 0,64 ile 0,77 arasında değişen değerler saptanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .88 olarak saptanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Yaşam Memnuniyet Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) beş maddelik bir ölçek olup ve yaşam doyumu kavramını ölçmek için deneklerden yaşamları hakkında genel bir yargıya varmalarını istemesi gerektiği fikri etrafında tasarlanmıştır. Bireyler, likert tipi bir ölçekte katılma veya

katılmama derecelerini belirtirler. Yaşam Doymu Ölçeği (YDÖ) Dagli ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek alt boyutlu olup ve 5 maddeden oluşan özgün bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,883 ve test-tekrar test korelasyon katsayısı $r=0,97$ ($p < .001$) olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .90 olarak saptanmıştır.

Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği: Ryan (2001) tarafından kişilerin davranışlarını ve motivasyonlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği 21 maddeden oluşmuştur. Tiryaki (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Amaç Oryantasyon ölçeğinin sosyal(performans) mastır, sosyal (performans) yaklaşım ve sosyal(performans) kaçınım olmak üzere üç amaç oryantasyona sahiptir. Ölçeğinin toplam puanına ait iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin edilen iç tutarlılık katsayıları ise Sosyal Yaklaşım .73, Sosyal Mastır .65, Sosyal Kaçınım .80 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma için ise Sosyal Amaç Oryantasyon Ölçeği'nin toplam puana ilişkin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı.80 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 25.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Çarpıklık değerleri Sosyal Adaptasyon için -1.18, yaşam doymu için -.37; Bes Faktor Kisilik ölçeği için -1.02, basıklık değerleri sosyal adaptasyon için 1.14, yaşam doymu için

-.82, Beş Faktor Kisilik ölçeği için .75 olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov testi normallik değerleri sırasıyla (.069, .074 ve .055 $p > .05$) bulunmuştur. Gerek çarpıklık basıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olması, gerek Kolmogorov-Smirnov testi değerlerinin $p < .05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olması verilerin normal olarak dağıldığını söylemek için yeterlidir. Normallik varsayımı test sonuçlarına dayanarak, verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti ve Beş Büyük Faktör düzeyinin üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge1 analiz sonuçlarına göre, ÜZ/ÖY öğrencilerin sosyal adaptasyon puan ortalamaları ($\bar{X} = 44,22$) ile NGG öğrencilerin sosyal adaptasyon puan ortalamaları ($\bar{X} = 43,84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t = 0,252$, $p > .05$). Benzer şekilde ÜZ/ÖY öğrencilerin yaşam kalitesi puan ortalamaları ($\bar{X} = 31,43$) ile NGG öğrencilerin yaşam memnuniyeti puan ortalamaları ($\bar{X} = 30,73$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t = 0,493$, $p > .05$). Diğer yandan ÜZ/ÖY öğrencilerin Beş Büyük faktör toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 34,68$) NGG öğrencilerin Beş Büyük Faktör (Big Five) toplam puan ortalamalarından ($\bar{X} = 32,80$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t = 3,571$, $p < .05$).

Çizelge 1. Sosyal Adaptasyon, Yaşam Memnuniyeti ve Beş Büyük Faktör Düzeyinin Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Durumuna Göre Karşılaştırılması

	ÜZ/ÖY NGG	N	\bar{x}	SD	t	p
Sosyal Adaptasyon	ÜZ/ÖY	86	44,22	,7883	,252	,802
	NGG	82	43,84	,9134		
Yaşam Memnuniyeti	ÜZ/ÖY	86	31,43	,7678	,493	,623
	NGG	82	30,73	,8578		
Dışadönüklük	ÜZ/ÖY	86	32,75	,4236	,390	,697
	NGG	82	32,45	,4456		
Uyumluluk	ÜZ/ÖY	86	33,67	,4403	1,028	,306
	NGG	82	32,88	,4429		
Sorumluluk	ÜZ/ÖY	86	36,14	,3767	3,610	,000
	NGG	82	33,81	,3726		
Nevrotiklik	ÜZ/ÖY	86	32,01	,4047	1,330	,186
	NGG	82	31,00	,4597		
Deneyime Açıklık	ÜZ/ÖY	86	36,66	,5159	3,237	,000
	NGG	82	33,76	,5238		
Beş Büyük Faktör	ÜZ/ÖY	86	34,68	,3011	3,571	,000
	NGG	82	32,80	,3062		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Beş Büyük Faktörün alt boyutları incelendiğinde; ÜZ/ÖY öğrencilerin dışa dönüklük puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,75$) ile NGG öğrencilerin dışa dönüklük puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,45$, $t = 0,390$, $p > .05$) arasında, ÜZ/ÖY öğrencilerin uyumluluk puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,75$) ile NGG öğrencilerin uyumluluk puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,45$, $t = 1,028$, $p > .05$) arasında ve ÜZ/ÖY öğrencilerin duygusal denge puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,01$) ile NGG öğrencilerin duygusal denge puan ortalamaları ($\bar{X} = 31,00$, $t = 1,330$, $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

ÜZ/ÖY öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları ($\bar{X} = 36,14$) NGG öğrencilerin sorumluluk puan ortalamalarından ($\bar{X} = 33,81$, $t = 3,610$, $p < .05$) ve ÜZ/ÖY öğrencilerin açıklık puan ortalamaları ($\bar{X} = 36,66$) NGG öğrencilerin açıklık puan ortalamalarından ($\bar{X} = 33,76$, $t =$

$3,237$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t = 3,610$, $p < .05$).

ÜZ/ÖY ve NGG öğrencilerin sosyal adaptasyon, yaşam kalitesi ve Beş Büyük Faktör düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t Testi uygulanmış ve sonuçları Çizelge2'de verilmiştir.

Çizelge 2 analiz sonuçlarına göre kadın ÜZ/ÖY öğrencilerin Nevrotiklik (duygusal denge) puan ortalamaları ($\bar{X} = 33,03$) erkek ÜZ/ÖY öğrencilerin Nevrotiklik (duygusal denge) puan ortalamalarından ($\bar{X} = 30,65$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t = 2,408$, $p < .05$). Çizelge2 analizlerinin diğer sonucuna göre sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti, dışa dönüklük, sorumluluk, açıklık ve uyumluluk puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çizelge 2. Sosyal adaptasyon, Yaşam Memnuniyeti ve Beş Büyük Faktör Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	ÜZ/ÖY NGG	Cinsiyet	N	\bar{x}	SD	t	p
Sosyal Adaptasyon	ÜZ/ÖY	Kadın	46	45,27	,8620	1,575	,121
	NGG	Erkek	40	41,53	,9217		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	42,64	,8864	-1,947	,055
	NGG	Erkek	23	46,94	,9281		
Yaşam Memnuniyeti	ÜZ/ÖY	Kadın	46	30,81	,8452	-,714	,478
	NGG	Erkek	40	32,24	,6641		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	30,75	,8901	,040	,968
	NGG	Erkek	23	30,67	,7925		
Dışadönüklük	ÜZ/ÖY	Kadın	46	33,08	,4999	-1,406	,166
	NGG	Erkek	40	34,74	,3296		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	32,08	,4488	-1,252	,222
	NGG	Erkek	23	33,42	,4318		
Uyumluluk	ÜZ/ÖY	Kadın	46	33,37	,4786	-,583	,562
	NGG	Erkek	40	34,07	,3899		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	32,24	,3997	-2,157	,029
	NGG	Erkek	23	34,54	,5112		
Nevrotiklik	ÜZ/ÖY	Kadın	46	33,03	,4543	2,408	,020
	NGG	Erkek	40	30,65	,2825		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	30,75	,4489	-,769	,447
	NGG	Erkek	23	31,65	,4906		
Sorumluluk	ÜZ/ÖY	Kadın	46	34,92	,3987	-1,561	,124
	NGG	Erkek	40	36,43	,3259		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	33,08	,3631	-3,064	,004
	NGG	Erkek	23	35,67	,3363		
Deneyime Açıklık	ÜZ/ÖY	Kadın	46	34,96	,6140	-1,797	,078
	NGG	Erkek	40	37,45	,3309		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	33,26	,5390	-1,481	,146
	NGG	Erkek	23	35,04	,4695		
Beş Büyük Faktör	ÜZ/ÖY	Kadın	46	33,91	,3420	-1,121	,299
	NGG	Erkek	40	34,74	,2088		
	ÜZ/ÖY	Kadın	59	32,37	,3067	-2,161	,030
	NGG	Erkek	23	33,90	,2821		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Çizelge 3. Sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti ve beş büyük faktör düzeyinin yetenek alanları değişkenine göre karşılaştırılması

	Yetenek Alanı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	p
Sosyal Adaptasyon	Genel Zihinsel	46	43,29	,8957	2	,890	,417
	Görsel Sanatlar	21	47,04	,8894	86		
	Müzik	19	39,69	1,0701			
Yaşam Memnuniyeti	Genel Zihinsel	46	31,04	,7609	2	,756	,474
	Görsel Sanatlar	21	31,75	,9161	86		
	Müzik	19	36,66	,3055			
Dışadönüklük	Genel Zihinsel	46	33,52	,4453	2	,007	,993
	Görsel Sanatlar	21	34,21	,4060	86		
	Müzik	19	36,66	,4732			
Uyumluluk	Genel Zihinsel	46	34,05	,4470	2	,754	,475
	Görsel Sanatlar	21	31,80	,2905	86		
	Müzik	19	32,96	,6789			
Sorumluluk	Genel Zihinsel	46	35,87	,3659	2	,926	,403
	Görsel Sanatlar	21	34,58	,3729	86		
	Müzik	19	33,61	,5407			
Nevrotiklik	Genel Zihinsel	46	31,96	,4179	2	,837	,439
	Görsel Sanatlar	21	33,39	,3234	86		
	Müzik	19	29,04	,2973			
Deneyime Açıklık	Genel Zihinsel	46	35,71	,5558	2	1,286	,285
	Görsel Sanatlar	21	37,25	,3535	86		
	Müzik	19	37,66	,4163			
Beş Büyük Faktör	Genel Zihinsel	46	34,28	,3008	2	,439	,647
	Görsel Sanatlar	21	34,29	,1899	86		
	Müzik	19	34,07	,4943			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Çizelge 2 analiz sonuçlarına göre erkek NGG öğrencilerin uyumluluk puan ortalamaları ($\bar{X} = 34,54$) kadın NGG öğrencilerin uyumluluk puan ortalamalarından ($\bar{X} = 32,24$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t = -2,157, p < .05$).

Erkek NGG öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları ($\bar{X} = 35,67$) kadın NGG öğrencilerin sorumluluk puan ortalamalarından ($\bar{X} = 33,08$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t = -3,064, p < .05$).

ÜZ/ÖY öğrencilerin sosyal adaptasyon, yaşam memnuniyeti ve Beş Büyük Faktör düzeylerinin yetenek alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova Testi uygulanmış ve sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3 analiz sonuçlarına göre ÜZ/ÖY öğrencilerin sosyal adaptasyon düzeyleri ÜZ/ÖY öğrencilerin yetenek alanlarına göre farklılık göstermemektedir ($F = 0,890, p > .05$). Benzer şekilde göre ÜZ/ÖY öğrencilerin yaşam memnuniyeti düzeyi ÜZ/ÖY öğrencilerin yetenek alanlarına göre farklılık göstermemektedir ($F = 0,756, p > .05$).

Çizelge 3'te Beş Büyük Faktör alt boyutları analiz sonuçlarına göre; ÜZ/ÖY öğrencilerin dışadönüklük ($F = 0,007, p > .05$), uyumluluk ($F = 0,754, p > .05$), sorumluluk ($F = 0,926, p > .05$), duygusal denge ($F = 0,837, p > .05$), açıklık ($F = 1,286, p > .05$) düzeyleri öğrencilerin yetenek alanlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları; araştırmanın bağımlı değişkenleri sosyal uyum, yaşam memnuniyeti ve Beş Büyük faktör kişilik özellikleri esas alınarak sonuçlarına göre kategorize edilmiştir. Buna göre; üstün zekâlı/özel yetenekli olan ve NGG üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, üstün zekâlı/özel yeteneklilerin yetenek alanları doğrultusunda; sosyal uyum toplam puanına göre, yaşam memnuniyetleri toplam puan ortalamalarına göre, Beş Büyük faktör kişilik özellikleri toplam puanına ve alt boyutları için toplam puanlarına göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Sosyal uyum puan ortalamaları sonuçları incelendiğinde; iki grup arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre üstün zekâlı/özel yetenekli tanısı almanın sosyal uyum becerisi açısından bu çalışma sonuçlarına göre, etkisinin olmadığı söylenebilir. Oğurlu (2010) ya göre üstün zekâlı/özel yeteneklilerin çevrenin beklentilerine cevap verebilme becerisi akranlarına göre yüksek olmasa da eşit düzeydedir. Yapılan bir araştırma üstün zekâlı/özel yeteneklilerin sosyal evrimsel dinamikler ışığında kim olduklarının anlaşılması gerektiğini, ayrıca zeki olmalarına ve genellikle yardımsever ve sosyal olmalarına rağmen bazen çevresindekilere yönelik caydırıcı tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur (Persson, 2020). Üstün zekâlı/özel yeteneklilerden ve NGG iki grup lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada ise akran ilişkileri açısından iki grup

arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Aydın vd., 2022). Üstün zekâlı/özel yetenekli bir gruba yapılan çalışma sonucuna göre öğrencilerin %68'i genellikle ihmal edilen, akranlarıyla ilişki kurma ihtiyacı olan (yani öne çıkmayı tercih etmeyen veya etiketlenmek istemeyen) bireyler olduklarını vurgulamıştır (Juriševića ve Žeraka, 2019). Aileler öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerinden yararlanan bir diğer çalışma sonuçlarına göre üstün zekâlı/özel yetenekli ilkökul öğrencileri NGG akranları kadar sosyal ve duygusal açıdan uyumlu oldukları belirtilmiştir (Rost ve Czeschlik,1994). Sosyal uyum açısından incelenen iki grup arasında puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Jenaabadi vd., 2015). Bir başka çalışma üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre sosyal izolasyon ya da beklenmedik duygusal zorluklarla karşılaşmadıklarını ortaya koymuştur (Sayler ve Brookshire, 1993).

Üstün zekâlı/özel yetenekli üniversite öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri tanılandıkları özel yetenek alanlarına göre farklılık göstermemektedir. Buna göre genel zihinsel yetenek, resim ya da müzik alanlarından tanılanmış öğrencilerin özel yetenek alanlarının sosyal uyum düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı düşünülebilir.

Yaşam memnuniyetleri puan ortalamaları incelendiğinde; iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre üstün zekâlı/özel yetenekli tanısı alınan yaşam memnuniyeti açısından çalışma grubu esas alınarak etkisinin olmadığı söylenebilir. Üstün zekâlı/özel yetenekli yetişkinlerle yapılan bir çalışma sonucuna göre cinsiyetin inancın ve gelirin yaşam memnuniyetinde düşük düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Katanani, 2020). Üstün zekâlı/özel yeteneklilerde duygusal zekâ yaşam memnuniyeti ilişkisinin incelendiği bir çalışmada anne babalara üstün zekâlı/özel yeteneklilerin yaşam memnuniyetlerinin gelişmesi için duygusal zekâlarını desteklemeleri önerilmiştir (Koçak ve İçmenoğlu,2012). Üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışma sonucuna göre katılımcıların yaşam doyumunu düzeylerinin, katılımcıların; cinsiyetleri, algılanan akademik başarı düzeyleri, algılanan ekonomik durumları, gelecekte beklenenleri, dini inançları ve yalnızlık değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur (Dost, 2007). NGG üniversite öğrencileriyle yapılan çalışma sonucuna göre yılmazlık, bilinçli farkındalık ve nevrotik kişilik özelliklerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Nam, 2020). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya göre psikolojik sağlık ve okul iklimi öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı birer yordayıcısı olarak bulunmuştur (Baş ve Yurdabakan, 2017). Ergenlerle yapılan bir diğer çalışma verilerine göre de yaşam doyumunu ile yaş, ebeveyn tutumlarının psikolojik özerklik ve kabul-ilgi boyutları, kişiliğin dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve nevrotiklik boyutları arasında ilişki bulunmuştur (Ercan, 2019). Üstün zekâlı/özel yetenekli olan ve NGG iki grup arasında yapılan bir çalışmada yaşam memnuniyet puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca her iki

gruba bakıldığında kızların erkeklere göre yaşam doyum puanları daha düşük bulunmuştur (Bergold vd., 2015). Erken ve orta yetişkinlik dönemlerinde üstün zekâlı/özel yeteneklilerde yapılan çalışma sonucuna göre yaşam memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Lubinski vd., 2006). Üstün zekâlı/özel yetenekli tanısı almış ve almamış iki öğrenci grubunun yaşam doyum puanlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Shaunessy vd., 2006). Üstün zekâlı/özel yetenekli tanısı almış ve almamış iki grup arasında cinsiyet faktörüne göre yaşam doyumunu ele alan çalışmaya göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Wirthwein ve Rost, 2011).

Üstün zekâlı/özel yetenekli üniversite öğrencilerin yaşam memnuniyeti düzeyi tanılandıkları özel yetenek alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durumda genel zihinsel yetenek, resim ya da müzik alanlarından tanılanmış öğrencilerin özel yetenek alanlarının yaşam memnuniyet düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı düşünülebilir.

Beş Büyük faktör kişilik özellikleri puan ortalamaları incelendiğinde; üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerinin toplam puan ortalamaları NGG öğrencilerin toplam puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Sorumluluk, uyumluluk ve açıklık alt başlıklarında yapılan bir araştırmaya göre; bu kişilik özellikleriyle üstün zekâlı/özel yetenekli bireylerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Mammadov ve diğerleri., 2018). Toplam 40 nicel araştırmanın dâhil edildiği sistematik derleme çalışmasında üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik kavramı araştırılmış, ancak çok katmanlı bir konu olan akademik benlik kavramıyla Beş büyük faktör kişilik özelliklerinin üstün zekâlı/özel yetenekliler lehine ya da aleyhine olduğu söylenememektedir (Peperkorn ve Wegner,2020). Üstün zekâlı/özel yetenekli olan ve olmayan 372 öğrencinin incelendiği bir çalışmada; öğrencilerin Beş büyük faktör kişilik özelliklerinin öğretimleri esnasında potansiyel eğitim düzenlemelerinin dikkate alınması açısından değerlendirildiğinde; üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin diğer gruba göre Açıklık alt boyutu puanları yüksek, uyumluluk alt boyutu puanları ise düşük bulunmuştur (Peperkorn ve Wegner,2021).

Beş Büyük Faktörün dışa dönüklük puan ortalamaları alt boyutu sonuçlarına göre; iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < .005$). Buna göre çevresindekilere oranla oldukça sosyal olma, insanlarla olmaktan hoşlanma durumu, ilişkilerde istekli olma ve eylem yönelimli olma gibi açılardan bakıldığında iki grup arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Beş Büyük Faktörün uyumluluk alt boyutu incelendiğinde; iki grup arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Buna göre; kendinden önce diğerlerini düşünme, kişiler arası ilişkilerde alttan alma ve yatıştırma eğilimi, sempatik ve sıcakkanlı olmanın yanı sıra nazik ve saygılı davranma gibi açılardan bakıldığında iki grup arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Beş Büyük Faktörün duygusal denge puan ortalamaları incelendiğinde; iki grup arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Bu durumda kişinin sınırlı veya sakin olması, kendine güven düzeyi, iyimser veya karamsar olması, çabuk sıkılması, aşırı duygusal ve endişeli olması gibi açılardan bakıldığında iki grup arasında farklılık olmadığı düşünülebilir.

Beş Büyük Faktörün sorumluluk puan ortalamaları incelendiğinde; üstün zekâlı/özel yetenekli üniversite öğrencilerinin puan ortalamaları NGG üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Buna göre bu çalışmada yer alan üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin disiplin, plan, gayret düzeylerinin daha yüksek olduğu ve tepkilerinde mantıklı olmaya daha çok eğilimli oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra görevin gerektirdiği esaslara bağlı kalan, karşılaştığı sorunlarda sorumluluk almaya ve inisiyatif kullanmaya daha istekli ve toplumsal kurallara uymada daha tutarlı olabilecekleri düşünülebilir. Bu kapsamda sorumluluk özelliği taşıyan bireylerin sebatkârlığının ve öz-disiplininin yüksek olduğu da düşünülebilir.

Beş Büyük Faktörün açıklık puan ortalamaları incelendiğinde; üstün zekâlı/özel yetenekli üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarının NGG üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durumda üstün zekâlı/özel yeteneklilerin daha yaratıcı ve hayalci bireyler olduğu düşünülebilir. Bu bireylerin kendine has davranışlara sahip olduğu, değişimi ve farklılığı daha kolay kabul edebileceği söylenebilir. Ek olarak yeni ve alışılmadık durumlardan farklı deneyimlere açık olması, duraganlığı tercih etmemesi, geleneksel yöntemlerin dışında kendine özgü yöntemlerle olaylara yaklaşması, entelektüel, hayal gücü ve yaratıcı özelliklere sahip olabileceği düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; üstün zekâlı/özel yetenekli kadın öğrencilerin duygusal denge puan ortalamaları özel yetenekli erkek öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durumda üstün zekâlı/özel yetenekli kadın öğrencilerin yüksek düzeyli amaçlar oluşturan ve kendi performanslarını küçümsemeye eğilimli bireyler oldukları söylenebilir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendine daha az güvenen çabuk sinirlenebilen, kötümser olabilen, aşırı sıkılganlık yaşayabilen, fazla duygusal ve endişeli olabileceği düşünülebilir. Yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin duygusal denge puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulunmuştur (McCrae vd., 2002). Üstün zekâlı/özel yeteneklilerde yapılan bir çalışmada açıklık puan ortalamalarının yüksek duygusal denge puan ortalamalarının ise daha düşük değerler aldığı görülmüştür (Limont vd., 2014). Üstün zekâlı/özel yetenekli ergenlerle yapılan bir diğer çalışma sonuçlarına göre deneyime açıklık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Wirthwein vd., 2019). Üstün zekâlı/özel yetenekli ve NGG çocukların ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada her iki grubun da çok benzer ve örtüşen özellikleri olduğu ortaya çıkmıştır (Buch vd., 2006). Üstün zekâlı/özel yetenekli olan bireylerle NGG bireylerin cinsiyet değişkenine göre kişilik özellikleri puan

ortalamaları açısından incelendiği bir çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Hampson, 2006). Üstün zekâlı/özel yetenekli incelendiği bir çalışmada NGG göre açıklık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuş bunun yanında duygusal denge puan ortalamalarının ise daha düşük değerler aldığı görülmüştür (Zeidner ve Shani-Zinovich, 2011). Bir başka çalışmaya göre üstün zekâlı/özel yeteneklilerin ölçek puan ortalamaların açıklık konusunda önemli ölçüde daha yüksek duygusal denge puan ortalamalarının ise puan önemli ölçüde daha düşük olduğu ortaya koyulmuştur (Dimitrijević, 2012). Bir diğer çalışmada üstün zekâlı/özel yeteneklilerin duygusal denge açısından akranlarıyla benzer özellikler sergilediği vurgulanmıştır (Cross vd., 2008).

NGG erkek öğrencilerin uyumluluk puan ortalamaları NGG kadın öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durumda erkeklerin kadınlara oranla işbirlikçi ve sevilen kişi olma çabasının öne çıktığı söylenebilir. Ayrıca daha ılımlı ve müzakereci olabilecekleri, ilgili, toplumsal normlara önem veren bireyler olabilecekleri düşünülebilir. NGG üniversiteli erkek öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları NGG üniversiteli kadın öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında erkeklerin daha disiplinli, planlı, gayretli, mantıklı tepkiler vermeye daha eğilimli oldukları düşünülebilir. Ek olarak verilen görevlere daha bağlı, sorunlarla baş etmede istekli ve inisiyatif alan, kurallara duyarlı ve tutarlı davranışlar sergileyen bireyler olduğu söylenebilir.

Beş Büyük Faktör alt boyutları analiz sonuçlarına göre; üstün zekâlı/özel yetenekli üniversite öğrencilerin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, açıklık düzeyleri öğrencilerin yetenek alanlarına göre farklılık göstermemektedir. Bu durumda tanınması yapılan özel yetenek alanının Beş Büyük Faktörün alt boyutları için etki eden bir faktör olmadığı söylenebilir. NGG üniversite öğrencilerin sosyal uyum, yaşam memnuniyeti, dışa dönüklük, açıklık ve duygusal denge puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durumda cinsiyetin bu değişkenler üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; üstün zekâlı/özel yetenekli üniversite öğrencilerin daha meraklı, sanata duyarlı ve estetiğe dikkat eden; öz-disiplini güçlü, görevlerini yapma konusunda yüksek bilince sahip, başarı elde etmek için daha çok azim göstermeyi tercih eden kişiler olduğu söylenebilir. Ayrıca üstün zekâlı/özel yetenekli üniversiteli kadın öğrencilerin yüksek düzeyli amaçlar oluşturan ve kendi performanslarını küçümsemeye eğilimli bireyler oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra NGG üniversiteli erkek öğrencilerin uyumluluk ve sorumluluk alt boyutlarında NGG kadın öğrencilere göre disiplinli planlı mantıklı karar veren işbirlikçi oldukları söylenebilir. Bu çalışmanın yapıldığı çalışma grubu esas alındığında diğer eğitim kademelerinden de üstün zekâlı/özel yeteneklilerle çalışmanın bağımlı değişkenleriyle ilgili çalışılması önerilebilir. Bu çalışma sonrası anlamlı fark bulunan

başlıklarla ilgili derinlemesine başka araştırmalar yapılabilir. Üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin, NGG akranlarına azim, özdisiplin, sanata duyarlılık ve merak gibi alanlarda akran danışmanlığı veya ortak grup çalışmalarıyla desteklenmesi teşvik edilebilir. Üstün zekâlı/özel yetenekli kadın öğrencilerin yüksek düzey hedef belirleme becerileri görev motivasyonunu artırmaya yönelik okul ve sınıf içi/dışı faaliyetler aracılığıyla desteklenebilir. Üstün zekâlı/özel yetenekli ve NGG öğrencilerin ailelerinin hem mevcut durumda, genel anlamda ise tüm yaşamlarında sosyal adaptasyon ve yaşam doyumlarını destekleyebilmeleri için destek eğitimlerinden ve bilgilendirici faaliyetlerden yararlanmaları sağlanabilir. Araştırma sonuçları kullanılan ölçme araçları verileriyle sınırlıdır, bunun yanında uygulamanın yapıldığı öğrenci grubunun görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan analizler ve uygulama için seçilen katılımcılar diğer sınırlılıklardandır.

Extended Abstract

Introduction

Gifted students exhibit a higher learning process compared to their peers. They demonstrate proficiency in correlating events, possess extended concentration spans, are inclined towards abstract subjects, can easily solve problems from memory, and exhibit a greater penchant for advanced-level reading compared to their peers (Enwistle, 1988; Gubbins et al., 2021). Being gifted entails the ability, distinct from their peers, to create unique things in terms of creativity, motivation, and intellectual quality combined (Renzulli & Delcount, 1986; Peperkorn & Wegner, 2020). The subject of research, the social adaptation of gifted individuals, is typically based on a widely accepted assumption (Öğretici, 2017). Research has observed that regardless of age differences, gifted individuals tend to prefer spending time with their intellectual peers (Coleman & Cross, 2001).

The term "adaptation" originating from Latin is perceived in literary language as reconciliation and harmony (Terziev, 2014). Social adaptation is a prerequisite for the degree of active participation of an individual in the real life of the social community. The completed process of social adaptation argues to identify the individual as a member of the social system, as a whole social organism (Arabska, 2015, 2016). In the process of social adaptation, regardless of preferences, the individual is dependent on the psychological manifestations of the social environment. Social adaptation is primarily a multivariate process determined by the individual characteristics of the person. The differences between the individual's personal characteristics and the homogeneity of their social-psychological structure constitute the socio-psychological aspect of social adaptation (Peperkorn & Wegner, 2020).

Life satisfaction is the state that emerges from the comparison of an individual's expectations and desires

with the actual situation of the resources and opportunities they possess. A high level of life satisfaction implies a positive evaluation of all aspects of an individual's life (Sam, 2001). Life satisfaction is a mood indicating satisfaction with life. Satisfaction can be both temporary and stable over time. Life satisfaction is a multidimensional assessment level that positively expresses the overall quality of a person's life (Kapteyn et al., 2010). In other words, it is how much an individual enjoys their life. The contemporary equivalents of life satisfaction are "happiness" and "subjective well-being." The advantage of using the term life satisfaction instead of the word "happiness" is its emphasis on the subjective nature of the concept. The word happiness is also used to express an objective good (Proctor et al., 2017).

General life satisfaction increases individual conformity to normative roles and the environment (Havighurst, 1961; Lawton & Nahemow, 1973; van Aken et al., 2006). Although life satisfaction is relatively stable (Eid & Diener, 2004), it remains sensitive and variable to significant life changes such as marriage (Lucas et al., 2003), spousal bereavement (Lucas, 2007; Specht et al., 2011), unemployment (Luhmann & Eid, 2009), childbirth (Margolis & Myrskylä, 2011), daily hassles (Chamberlain & Zika, 1992), changes in income (Luhmann et al., 2011), and other situational factors in daily life (Fujita & Diener, 2005). Additionally, personality traits are significant factors influencing life satisfaction (Schimmack, Diener et al., 2002; Schimmack, Radhakrishnan et al., 2002).

The Five Factor Model provides a broad pattern of personality traits. McCrae and Costa (1999) divide personality into five main factors and explain personality according to these five fundamental personality factors. Initially aimed at identifying personality traits, the five-factor model has since been used to explain personality structure, and the five factors of the model have been thoroughly described (McCrae & Costa, 1999).

The purpose of this study is to examine the levels of personality traits, life satisfaction, and social adaptation among intellectually gifted/talented and non-gifted/generally gifted university students, and to determine possible relationships among them.

With this aim, the study sought answers for the following questions:

Is there a statistically significant difference in the levels of adaptation, life satisfaction, and personality autonomy between intellectually gifted university students and NGG (Non-Gifted/Generally Gifted) university students?

Do intellectually gifted university students and NGG university students show statistically significant differences in social adaptation, life satisfaction, and personality traits by gender?

Do intellectually gifted university students and NGG university students show statistically significant differences in social adaptation, life satisfaction, and personality traits by talent domains?

Method

This study used the correlational research model, which is one of the quantitative research methods. Correlational research aims to determine the presence and/or level of change between two or more variables and to identify relationships between variables (Balci, 2013; Punch, 2009, 2013). The purpose of this research was to test whether there was a relationship between life satisfaction, personality traits, and social adaptation levels in intellectually gifted individuals. To achieve this goal, data were collected from 90 gifted students and 86 non-gifted students attending different classes at various universities during the 2021-2022 academic year.

The study used the Five Factor Personality Scale, developed by Benet-Martinez and John (1998), and the Life Satisfaction Scale developed by Diener et al. (1985). Another tool used in the study was the Social Purpose Orientation Scale developed by Ryan (2001).

Results

There is no statistically significant difference between the mean scores of social adaptation for intellectually gifted students ($\bar{X} = 44.22$) and non-gifted students ($\bar{X} = 43.84$) ($t = 0.252, p > .05$). Similarly, there is no statistically significant difference between the mean scores of life satisfaction for intellectually gifted students ($\bar{X} = 31.43$) and non-gifted students ($\bar{X} = 30.73$) ($t = 0.493, p > .05$). However, the mean total scores of the Five Factor Model for intellectually gifted students ($\bar{X} = 34.68$) were statistically significantly higher than those of non-gifted students ($\bar{X} = 32.80$) ($t = 3.571, p < .05$).

When the sub-dimensions of the Five Factor Model are examined, there were no statistically significant differences between the mean scores of extraversion for intellectually gifted students ($\bar{X} = 32.75$) and non-gifted students ($\bar{X} = 32.45, t = 0.390, p > .05$), between the mean scores of agreeableness for intellectually gifted students ($\bar{X} = 32.75$) and non-gifted students ($\bar{X} = 32.45, t = 1.028, p > .05$), and between the mean scores of

Discussion

When examining the results of social adaptation score averages, no significant difference was found between the two groups. Therefore being diagnosed as gifted does not have an effect on social adaptation skills. According to Oğurlu (2010), although gifted individuals may not respond to the expectations of their environment at a higher level compared to their peers, their ability to respond is equal. A study highlighted the importance of understanding who intellectually gifted individuals are in terms of social evolutionary dynamics, revealing that despite their intelligence and generally being helpful and social, they sometimes exhibit deterrent reactions towards those around them (Persson, 2020). In a study conducted with high school students from gifted and non-gifted groups, no

emotional stability for gifted students ($\bar{X} = 32.01$) and non-gifted students ($\bar{X} = 31.00, t = 1.330, p > .05$).

The mean scores of conscientiousness for intellectually gifted students ($\bar{X} = 36.14$) were statistically significantly higher than those of non-gifted students ($\bar{X} = 33.81, t = 3.610, p < .05$). Similarly, the mean scores of openness for intellectually gifted students ($\bar{X} = 36.66$) were statistically significantly higher than those of non-gifted students ($\bar{X} = 33.76, t = 3.237, p < .05$).

According to the analysis results of the current study, the mean scores of emotional stability for female intellectually gifted students ($\bar{X} = 33.03$) were statistically significantly higher than those of male intellectually gifted students ($\bar{X} = 30.65$) ($t = 2.408, p < .05$). On the other hand, according to the analysis of other outcomes, there were no statistically significant differences in social adaptation, life satisfaction, extraversion, conscientiousness, openness, and agreeableness scores based on gender.

The mean scores of agreeableness for male non-gifted students ($\bar{X} = 34.54$) were statistically significantly higher than those of female non-gifted students ($\bar{X} = 32.24$) ($t = -2.157, p < .05$).

The mean scores of conscientiousness for male non-gifted students ($\bar{X} = 35.67$) were statistically significantly higher than those of female non-gifted students ($\bar{X} = 33.08$) ($t = -3.064, p < .05$).

The social adaptation levels of gifted students did not differ significantly based on their talent domains ($F = 0.890, p > .05$). Similarly, the life satisfaction levels of gifted students did not differ significantly based on their talent domains ($F = 0.756, p > .05$).

According to the analysis results of the sub-dimensions of the Five Factor Model, there were no significant differences in the levels of extraversion ($F = 0.754, p > .05$), agreeableness ($F = 0.754, p > .05$), conscientiousness ($F = 0.926, p > .05$), emotional stability ($F = 0.837, p > .05$), and openness ($F = 1.286, p > .05$) among gifted students based on their talent domains. significant difference was observed between the two groups in terms of peer relationships (Aydın et al., 2022).

When examining the average scores of life satisfaction, no significant difference was found between the two groups. Therefore, based on the study group's findings, it can be said that being diagnosed as intellectually gifted does not have an effect on life satisfaction. A study conducted with intellectually gifted adults revealed that gender has a low level of influence on life satisfaction, as well as beliefs and income (Katanani, 2020). A study investigating the relationship between emotional intelligence and life satisfaction in intellectually gifted individuals suggested to parents to support the emotional intelligence of intellectually gifted individuals to enhance their life satisfaction (Koçak & İçmenoğlu, 2012).

When examining the average scores of the Big Five personality traits, intellectually gifted students' total scores were found to be significantly higher than those of

non-gifted students. According to a study conducted on responsibility, agreeableness, and openness subcategories, there was a significant relationship between these personality traits and the academic achievements of intellectually gifted individuals (Mammadov et al., 2018). In a systematic review that included a total of 40 quantitative studies, the academic self-concept of intellectually gifted students was investigated. However, regarding the multidimensional nature of the academic self-concept, it cannot be concluded whether the Big Five personality traits favor or disadvantage intellectually gifted individuals (Peperkorn & Wegner, 2020). In a study examining 372 students, both intellectually gifted and non-gifted, the Big Five personality traits of students were evaluated in terms of considering potential educational adjustments during their instruction. The study found that intellectually gifted students had higher scores in the openness subdimension compared to the other group, while their scores in the agreeableness subdimension were lower (Peperkorn & Wegner, 2021).

When examined based on the gender variable, gifted female students' emotional stability scores were found to be significantly higher than those of intellectually gifted male students. In this case, it can be said that gifted female students tend to form high-level goals and are inclined to underestimate their own performances. Female students may be considered to have lower self-confidence, be more prone to quick anger, pessimism, excessive timidity, excessive emotionalism, and anxiety compared to male students. A study found that girls' emotional stability scores were higher compared to boys' scores (McCrae et al., 2002). Another study examining gifted individuals found that openness scores were higher compared to NGG, while emotional stability scores were lower (Zeidner & Shani-Zinovich, 2011). The results of another study revealed that gifted individuals had significantly higher scores in openness but significantly lower scores in emotional stability (Dimitrijević, 2012).

Pedagogical Implications

When evaluating the research results, it can be observed that gifted university students exhibit a heightened sense of curiosity, sensitivity towards artistic pursuits, and an appreciation for aesthetics. They demonstrate strong self-disciplinary capabilities, a heightened consciousness in performing their assigned tasks, and a predisposition towards exhibiting a steadfast determination to achieve success. Furthermore, gifted female university students tend to establish lofty goals and often underestimate their own performance levels. Conversely, non-gifted male university students exhibit disciplined and methodical decision-making processes, exhibiting a collaborative approach in dimensions pertaining to compliance and responsibility when compared to their non-gifted female counterparts. Considering the study group within which this research was conducted, it is recommended to undertake further

studies on gifted individuals from other educational levels related to the dependent variables under investigation. Subsequent to this study, in-depth research can be conducted on topics where significant differences were identified.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:02.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2021-06-35 nolu ve 38 sayılı çalışmanın etik kurul onayı; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna 02.06.2021 tarih; E-60263016-050.06.04-180696 sayılı ve 2021-06-35 nolu başvurumuz incelenmiş ve 38 nolu karar ile etik olarak uygunluğuna karar verilmiştir.

Kaynaklar

- Akrami, N., & Ekehammar, B. (2006). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Journal of Individual Differences, 27*(3), 117-126.
- Arabska, E. (2015). Problems of Employment and Unemployment in Bulgaria: Is Sustainable Development Possible? *Journal of Innovations and Sustainability, 1*(1), 47-99.
- Arabska, E. (2016). Active social policies-insights in developing a functioning labor market. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences BNEJSS, 3*, 47-63.
- Aydın, Y. E., Çok, R., Dengiz, G., & Tunç, E. (2022). Investigation of Peer Relationships of Gifted and Non-Gifted High School Students. *Kastamonu Education Journal, 30*(1), 236-250. doi: 10.24106/kefdergi.685221.
- Baş, U. A., & Yurdabakan, D. (2017). Psikolojik sağlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(41), 202-214.
- Basım, H. N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(63).
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(3), 729.
- Berezin, F. (1988). Psychological and psychophysiological adaptation of the human.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D.H. & Steinmayr, R. (2015) Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their

- non-gifted peers? *Front. Psychol.* 6:1623. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01623.
- Buch, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Parents evaluate the development of their highly gifted children. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(2), 53–61. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.2.53>
- Buss, D.M.(1996). *Social adaptation and five major factors of personality*. In J.S. Wiggins (Ed.).*The five-factor model of personality: theoretical perspectives* (pp. 180-207). New York: Guilford.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. PegemA.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1992). Stability and change in subjective well-being over short time periods. *Social Indicators Research*, 26, 101-117.
- Coleman, L. & Cross, T. (2001). *Being Gifted in School: an Introduction to Development Guidance and Teaching*, Prufrock Press, WACO, TX, s. 146-167.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13(6), 653-665.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1998). *Trait theories of personality*. In *Advanced personality* (pp. 103-121). Springer, Boston, MA.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2005). Social dominance, moral politics, and gifted education. *Roeper Review*, 28(1), 21-29.
- Cross, J. R., Cross, T. L., & Finch, H. (2010). Maximizing student potential versus building community: An exploration of right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and preferred practice among supporters of gifted education. *Roeper Review*, 32(4), 235-248.
- Cross, T. L. (2003). Leaving no gifted child behind: Breaking our educational system of privilege. *Roeper Review*, 25, 101-102.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A. & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326–339. <https://doi.org/10.1177/0016986208321810>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). *Personality and subjective wellbeing*. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage.
- Dimitrijevic, A. A. (2012). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45(3), 231–256. <https://doi.org/10.2298/PSI1203231A>
- Dost, M, T, (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245-277.
- Ekehammar, B., & Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: A variable- and a person-centred approach. *European Journal of Personality*, 17, 449–464.
- Ekehammar, B., Akrami, N., Gylje, M., & Zakrisson, I. (2004). What matters most to prejudice: Big five personality, social dominance orientation, or right-wing authoritarianism? *European journal of Personality*, 18(6), 463-482.
- Entwistle, N. (1988). *Motivational factors in students' approaches to learning*. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). Springer, Boston, MA.
- Ercan, H. (2019). Ergenlerde yaşam doyumunun demografik değişkenler, ebeveyn tutumları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 501-516.
- Feger, B. (1988). Die Beratungsstelle für Hochbegabtenprobleme in Hamburg. Besondere Begabungen in der normalen Schule-Forschung, *Beratung, pädagogischer Auftrag*, 109-123
- Fonseca, C. (2021). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Routledge.
- Ford, D. Y., Harris, J. J., Tyson, C. A., & Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24(2), 52-58.
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 158-164.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 59(6), 1216.
- Goldberg, L. R. (2013). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *personality and personality disorders: The Science of Mental Health*, 7, 34.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D. B., Langley, S. D., Callahan, C. M., ... & Caughey, M. (2021). Identifying and serving gifted and talented students: Are identification and services connected?. *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 115-131.
- Hallahan, D. P., & Kaufmann, J. M. (1991). *Exceptional children: introduction to special education*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Hampson, D. (2006). *Personality traits in gifted children from promotion programs*. University of Zurich.
- Havighurst, R. J. (1961). *Successful aging*. *The Gerontologist*, 1, 8-13.
- Hollaender, A., & Hebborn-Brass, U. (1989). Beziehungen zwischen Intelligenz und pathogenese unterschiedlicher psychischer Störungen im Kindesalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 17(2), 63-69.
- Jenaabadi, H., Marziyeh, A., & Dadkan, A. M. (2015). Comparing Emotional Creativity and Social Adjustment of Gifted and Normal Students. *Advances in Applied Sociology*, 5, 111-118.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. The Free Press.
- Jensen, A.R. (1985). The nature of the black-white difference on various psychometric tests: Spearman's hypothesis. *Behavioral & Brain Sciences*, 8, 193-219.
- Judge, T. A., Colbert, A. E., Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership. A quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 542-552.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Jurišević, M., Žeraka, U. (2019). Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context. *Psychology in Russia: State of the Art Volume 12*, Issue 4.
- Kapteyn, A., Smith, J. P., & Van Soest, A. (2010). Life satisfaction. *International differences in well-being*, 70-104.
- Karaman, N. G., Dogan, T., & Coban, A. E. (2010). A study to adapt the big five inventory to Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2357-2359.
- Katanani, H.J.K. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1631-1644. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.840243>.
- Koçak, R. & İçmenoğlu, E. (2012). Emotional intelligence and creativity as predictors of life satisfaction among gifted

- students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Kornadt, H.J. (1988). *Hochbegabte in der nonnalen Schule Förderung nötig oder überflüssig (Gifted children in the nonnal school Special training, necessary or superfluous?)*. In H. Bartenwerfer (Ed.), *Besonden! Begabungen in der normalen Schule* Forschung, Berutung, pädagogischer Auftrag (pp. 131). Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung GPF.
- Kyalo PM & Chumba RJ. (2011). Selected Factors Influencing Social and Academic Adjustment of Undergraduate Students of Egerton University; Njoro Campus. *International Journal of Business and Social Science*. 2(18): 274-90.
- Lawton, M. P., & Nahemow, L. (1973). *Ecology and the aging process*. In C. Eisdorfer, & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 619-674). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young. *Intellectually Gifted Children*.
- Levin, S. L. (1996). *A social psychological approach to understanding intergroup attitudes in the United States and Israel*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Psychology, UCLA.
- Limont, W., Dreszer-Drogorób, J., Bedyńska, S., Śliwińska, K., & Jastrzebska, D. (2014). "Old wine in new bottles"? Relationships between overexcitabilities, the Big Five personality traits and giftedness in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69, 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.003>
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. M., Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychol. Sci.* 17, 194–199. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01685.x
- Lubinski, D., Benbow, C. P., & Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25(12), 2217-2232.
- Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events?. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 75-79.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539.
- Lüdtke, O., Roberts, B. W., Trautwein, U., & Nagy, G. (2011). A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 620-637.
- Luhmann, M., & Eid, M. (2009). Does it really feel the same? Changes in life satisfaction following repeated life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 363- 381.
- Luhmann, M., Schimmack, U., & Eid, M. (2011). Stability and variability in the relationship between subjective well-being and income. *Journal of Research in Personality*, 45, 186-197.
- Mammadov, S., Cross, T.L., Ward, T.J. (2018). The big five personality predictors of academic achievement in gifted students: mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*. DOI: 10.1080/13598139.2018.1489222
- Margolis, R., & Myrskylä, M. (2011). A global perspective on happiness and fertility. *Population and Development Review*, 37, 29-56.
- McCrae, R. R., & Costa P. T., Jr. (1999). *A Five-Factor theory of personality*. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed., pp. 139–153)*. New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456–1468. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1456>
- Nam, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmağın rolü*. Yüksek Lisans Tezi . Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Nicol, A. A., & De France, K. (2016). The Big Five's relation with the facets of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Personality and Individual Differences*, 98, 320-323.
- Oden, M. H. (1968). *The fulfillment of promise: 40 year follow up of the Terman gifted group* (Vol. 77). Stanford University Press.
- Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: a case for developing america's talent*. Washington, DC:U.S. Government Printing Office.
- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:03 No:39 Sf: 90-99*
- Oishi, S., Schimmack, U., & Diener, E. (2001). Pleasures and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 15, 153-167.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Value as amoderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67, 157-184.
- Öğretici, A. E. (2017). *Bir grup üstün zekâlı çocuğun sosyal uyum durumlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2007). Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences: Tracking intellectually precocious youth over 25 years. *Psychological Science*, 18(11), 948-952.
- Peperkorn, C., Wegner, C. (2020). The big-five-personality and academic self-concept in gifted and non-gifted students: a systematic review of literature. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 649-667.
- Peperkorn, C., Wegner, C. (2021). Examining personality differences between scientifically gifted and nongifted students: indications for gifted education and teacher trainings. *International Journal Of Research In Education And Science (IJRES)*. 7(4), 1245- 1262. <https://doi.org/10.46328/ijres.2420>
- Perry, R., & Sibley, C. G. (2012). Big-Five personality prospectively predicts social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 3-8.
- Persson, R.S. (2020). Extreme intellectual ability and the dynamics of social inclusion. *International Journal for Talent Development and Creativity – 8(1)*.
- Petrova, S. (2020). Social-psychological adaptation of academic gifted adolescents with various degrees of Internet

- addiction. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 94.
- Popper, K. R. (1959). The propensity interpretation of probability. *The British Journal For The Philosophy Of Science*, 10(37), 25-42.
- Pratto, F., & Choudhury, P. (1998). *A group status analysis of in-group identification and support for group inequality: Ethnicity, sex, and sexual orientation*. (Unpublished manuscript). University of Connecticut.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Proctor, C., Linley, P. A., Maltby, J., & Port, G. (2017). *Life satisfaction*. *Encyclopedia of adolescence*, 2(1), s2165-2176.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Punch, M. (2009). *Police corruption: Deviance, accountability and reform in policing*. Routledge.
- Renzulli, J.S. & Delcount, M.A.B. (1986). 'The legacy and logic of resarch on identification of gifted gifted persons'. *Gifted Child Quaterly*, 30, 20-23.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Roberts, B. W., & Jackson, J. J. (2008). Sociogenomic personality psychology. *Journal of Personality*, 76, 1523-1544.
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 31-35.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25.
- Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). *The development of personality traits in adulthood*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 375-398). New York: Guilford.
- Rost, D. H., & Czeschlik, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 15-25.
- Sam DL. (2001). Satisfaction with Life among International Students: An Exploratory Study. *Social Indicators Research*. 53(3): 315-37.
- Sayler, M. F., Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
- Schimmack, U., Bockenholt, U., & Reisenzein, R. (2002). Response styles in affect ratings: Making a mountain out of a molehill. *Journal of Personality Assessment*, 78, 461-483.
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70, 345-385.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1062-1075.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1313-1329.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. ve Benet-Martinez, V. (2007). The geographic distribution of big fi ve personality traits: Patterns and profi les of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (2), 173-212.
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of international baccalaureate and general education students. A preliminary examination. *J. Second. Gift. Educ.* 17, 76-89
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 248-279.
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2010a). The ideological legitimation of the status quo: Longitudinal tests of a social dominance model. *Political Psychology*, 31, 109-137.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F, Martin, M., & Stallworth, L. M. (1991). Consensual racism and career track: Some implications of social dominance theory. *Political Psychology*, 12, 691-720.
- Silverman, L. K. (1983). *Issues in affective development of the gifted*. In J. van ThsselBarka (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (pp. 621). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped, & Gifted Children.
- Smith, C. L., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B. M., Popp, T. K., & Maxon, E. (2007). *Maternal personality: Longitudinal associations to parenting behavior and maternal emotional expressions toward toddlers*. *Parenting: Science and Practice*, 7, 305-329.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 330-348.
- Specht, J., Egloff, B., Schmukle, S. C. (2013). *Examining mechanisms of personality maturation: The impact of life satisfaction on the development of Big Five personality traits, SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research*, No. 455, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin
- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 862-882.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*.
- Terziev, V. (2014). *Opportunities to increase effectiveness of social adaptation of servicemen discharged of military services*.
- Ulu, I. P., & Tezer, E. (2010). Adaptive and maladaptive perfectionism, adult attachment, and big five personality traits. *The Journal of Psychology*, 144(4), 327-340.
- Van Aken, M. A., Denissen, J. J., Branje, S. J., Dubas, J. S., & Goossens, L. (2006). Midlife concerns and short-term personality change in middle adulthood. *European Journal of Personality*, 20(6), 497-513.
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life-satisfaction*.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning And Individual Differences*, 73, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>

- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective wellbeing: a study with adults. *Learn. Individual Diff.* 21, 182–186. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.001
- Yusoff YM. (2012). Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in International Undergraduate Students in a Public Higher Education Institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education.* 16(4): 353-71.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences,* 51(5), 566–570. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>.
- Gündoğdu, K., & Ozan, C. (2013). Bilgisayar destekli öğretim. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (2. baskı, ss. 385-410). Pegem Akademi.



Classroom Teachers' Opinions on Socioscientific Issues

Feride Ercan Yalman^{1,a}, Gamze Serin^{2,b*}

¹Faculty of Education, Mersin University, Mersin, Türkiye

²Ministry of National Education, Mersinli Ahmet Primary School, Mersin, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 17/04/2024

Accepted: 21/10/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to explore classroom teachers' views regarding socioscientific issues (SSI) and their approaches to teaching these matters. This study was conducted using the case study, a predominantly qualitative research approach, involved 15 classroom teachers (6 male, 9 female) employed in a public school affiliated with the Ministry of National Education. Data were gathered through semi-structured interviews, comprising ten questions designed for the research. Following data collection, content analysis was utilized for data interpretation. At the end of the study, it was observed that classroom teachers exhibited a lack of sufficient knowledge regarding SSI and struggled to provide examples of SSI. It was deduced that those teachers who claimed to encounter minimal challenges in teaching SSI predominantly relied on traditional instructional techniques such as lectures and discussions, neglecting contemporary teaching methodologies. Regarding the assessment and evaluation aspect of SSI, it was observed that a majority of teachers favored conventional assessment methods, such as open-ended and multiple-choice questions, while showing reluctance towards embracing alternative assessment approaches. Similarly, classroom teachers advocating the incorporation of SSI at the elementary level in the primary school science curriculum expressed satisfaction with the existing curriculum content and textbooks. Conversely, there were teachers who perceived bias within the textbooks concerning SSI, advocated curriculum simplification, and emphasized the need to enhance SSI outcomes. Classroom teachers stressed the importance of family education, in-service training, and curriculum-related initiatives in facilitating effective SSI instruction, offering recommendations for improvement in these areas

Keywords: Socioscientific issues, classroom teachers, phenomenological research

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşleri

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 17/04/2024

Kabul: 21/10/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular (SBK) hakkındaki görüşleri ile bu konuların öğretimine yönelik anlayışlarını incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre gerçekleştirilen çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni (6 erkek, 9 kadın) çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin SBK hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve SBK örnekleri veremediği görülmüştür. SBK öğretiminde zorlanmadıklarını belirten öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda genellikle anlatım ve tartışma gibi öğretim tekniklerini kullandıkları ve çağdaş öğretim yöntemlerinin çoğunu kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. SBK'nin ölçme değerlendirme boyutunda öğretmenlerin çoğunun geleneksel ölçme değerlendirme yöntemini (açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular) tercih ettiği, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelim göstermediği tespit edilmiştir. SBK'nin ilkökul fen bilimleri öğretim programında temel düzeyde bulunmasına olumlu görüş bildiren sınıf öğretmenleri benzer şekilde öğretim programının içeriğinin ve ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Buna karşın kitapların SBK bağlamında taraflı olduğunu ve öğretim programının genel olarak sadeleşmesi gerektiğini düşünen ve SBK kazanımlarının artırılması gerektiğini savunan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri nitelikli bir SBK öğretimi için aile eğitiminin, hizmetiçi eğitimlerin ve öğretim programı üzerinde yapılacak çalışmaların önemli olduğunu düşünerek bu noktalar üzerine önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, sınıf öğretmenleri, fenomenolojik desen

^a feride@mersin.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-1037-1473>

^b gamzeserinn1@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-1208-5553>

How to Cite: Ercan Yalman, F., & Serin, G. (2025). Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):114-127

Giriş

Bilimin ve teknolojinin her geçen gün hızla ilerlemesinden dolayı günümüz insanı çeşitli durumlar ve ikilemler arasında kalabilmektedir. Söz konusu ikilemler ahlaki, etik, ekonomik, ekolojik yada toplumsal açıdan irdelemeleri de beraberinde getirmektedir. Bireylerin anlamlı irdelemeler yapmaları ve bilinçli kararlar alabilmeleri de fen eğitiminin en temel amaçları arasında yer almaktadır (Dawson & Venville, 2010). Bir diğer ifade ile öğrencilerin bilimsel bilgiler eşliğinde günlük yaşamda karar verebilmesi, sorgulayabilmesi ve fen okuryazarı bireyler olabilmesi istenmektedir. Örneğin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) konusunu ele alınırken GDO açlığa bir çözüm olarak mı düşünülmeli? Yoksa sağlığımızı tehdit eden bir unsur olarak mı görülmeli? Sorularına makul gerekçelere dayanarak ve bilimsel bilgiler ışığında cevap verebilen öğrenciler görmek arzu edilmektedir. Yukarıda bahsedilen GDO örneğindeki gibi ikilemler barındıran, tartışmalı ve hastalıklı (çözülme bekleyen) konular, sosyobilimsel konular (SBK) olarak adlandırılmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005). Diğer bir söylemle SBK, bir ayağı sosyal, bir ayağı bilimsel olan ve gündemde önem arz eden çok boyutlu konulardır (Estwood vd., 2012). Alanyazında çeşitli SBK örnekleri ile ilgili yapılmış çalışmaları görmek mümkündür. İklim krizi (Zangori vd., 2017), aşı (Lee & Grace, 2012), nükleer enerji (Eş vd., 2016) gibi konular sıklıkla çalışılırken uzay kirliliği, madencilik, kaçak elektrik, denizlerin doldurulması ve obezite gibi SBK örneklerinin daha az çalışıldığı söylenebilir (Atasoy vd., 2022). SBK'nin alanyazında yer aldığı gibi öğretim programlarında da yer alması söz konusudur (MEB, 2018). Çünkü SBK aracılığı ile öğrencilerin güncel konulara karşı farkındalık kazanması ve etik bakımdan da gelişim göstermesi sağlanabilir (Sadler & Donnelly, 2006). Bununla birlikte SBK hem öğrencilerin karar verme ve muhakeme becerilerinde hem de vatandaşlık bilincinin gelişiminde anahtar rol oynayabilmektedir (Çalık & Wiyarsi, 2021; Kim vd., 2020). Bu düşüncüyü doğrulayan Burek (2012) araştırmasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin SBK çerçevesinde aldıkları eğitim sonrasında yerel ve küresel çevre sorunlarına alternatif bakış açıları getirebildiğini, eleştirel düşünme ve argümantasyon becerilerinde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da "tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler yetiştirmek" anlayışı ile ilkokul 3. ve 4. Sınıftan itibaren özellikle sağlık ve çevre konularında SBK'ye temel düzeyde yer vermektedir (MEB, 2018).

Gerek alanyazındaki çalışmalar açısından gerekse öğretim programındaki kapsam açısından SBK önem verilen bir alan olsa da sınıf için uygulamalarda SBK'ye yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir (Han Tosunoğlu ve İrez, 2017; Kılıç, 2019). SBK öğretiminde materyal ve içeriklerin yetersizliği (Levinson, 2006), öğretmenlerin uygulama yapmaya dair isteksizliği, zaman sınırlılığı (Kinskey & Zeidler, 2020) ve pedagojik alan bilgisi (Saunders & Rennie, 2013) gibi faktörler SBK'nin nitelikli

bir şekilde sınıf içinde ele alınamama sebepleri arasında sayılabilir (Hofstein, Eilks & Bybee, 2011). SBK'nin fen okuryazarlığını kazandırmada önemli bileşen olduğu düşünülürse söz konusu bileşenin kazandırılmasında öğretmenlerin anahtar rol üstlendiği söylenebilir (Cebesoy & Şahin, 2013). Fen okuryazarı bireyler yetiştirmede önemli görev fen bilimleri öğretmenlerine düşmektedir. Ancak eğitimin temel basamaklarından olan ilkokulda da bu becerinin SBK aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmasının sınıf öğretmenlerinin SBK'ye dair yaklaşımlarıyla yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında nitelikli bir SBK öğretiminin olabilmesi için öğretmenin bazı SBK öğretim modellerine vakıf olması, SBK ile ilgili anlayış ve farkındalık kazanması gerektiği dile getirilmektedir (Han Tosunoğlu & İrez, 2017; Lee vd., 2006; Sadler vd., 2017). Bir başka deyişle öncelikli olarak öğretmenlerin bu konulara hakim olması sonrasında derslerinde gereken önemde yer vererek süreci yönetmesi başarı elde edebilmek adına önem taşımaktadır (Sezer, 2017). Tüm bu nedenler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde SBK ile ilgili çalışmaların (Cebesoy & Şahin, 2013; Ladachart & Ladachart, 2021; Nida vd., 2021) çoğunlukla öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan çalışmalar da ise genellikle branş öğretmeni olarak nitelendirilen biyoloji (Ladachart & Ladachart, 2021; Tidemand & Nielsen, 2017), fen bilimleri (Aydın & Karışan, 2021; Friedrichsen vd., 2021; Kılıç, 2019; Owens vd., 2019; Öztürk, 2017) alanındaki öğretmenler ile çalışmalar yürütülmüştür. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin dahil olduğu SBK çalışmalarının hem ulusal hem de uluslararası alanyazında sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir (Dolan vd., 2009; Kinskey & Zeidler, 2020; Özdemir, 2022; Özkara, 2023). Ayrıca öğrencilerin geleceğimizin temeli olduğu ve bu geleceğe yön verecekleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda sosyobilimsel konuları daha iyi kavramış bireylerin fen, teknoloji ve toplum arasındaki etkileşimleri de önemseyecekleri varsayılabilir. Bu bağlamda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi: "Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri ile bu konuların öğretimine yönelik anlayışları nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
 2. Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
 3. Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular bağlamında öğretim programı ve ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri ve sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin fikirlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Mevcut araştırma durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan ve mevcut durum hakkında derinlemesine veri sunmayı amaçlayan çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Mevcut araştırmada da SBK anahtar kavramı üzerine sınıf öğretmenlerinin anlayış ve görüşlerini derinlemesine tespit etmek amaçlandığından durum çalışmasına uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı sosyokültürel düzeyi orta düzey olan bir devlet okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; araştırmacıların ulaşmayı hedefledikleri verilere en kolay ve süre bazında en kısa ulaşabilecekleri şekilde seçtikleri yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Mevcut araştırmada birinci araştırmacının sınıf öğretmeni olmasından dolayı araştırma için kurum dışına çıkması zor olduğundan dolayı araştırmacının görev yaptığı okul içinde veriler toplanmıştır. Bu nedenle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 9 kadın ve 6 erkek olmak üzere toplam 15 Sınıf öğretmeni katılmıştır. Tamamı sınıf öğretmenliği mezunu olan katılımcılardan iki kişi 0-9 yıl arası, dört 10-14 yıl arası, beş kişi 15-19 yıl arası ve dört kişi de 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Her bir

katılımcıya, araştırma sürecinin başında, çalışmanın amacına ve kapsamına dair bilgi verilmiştir. Çalışmanın gönüllülük esasına göre gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin ve anlayışlarının belirlendiği "Sosyobilimsel Konuların Öğretimine Yönelik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Form, tamamı sınıf öğretmeni olan 15 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından on açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 1). Ayrıca görüşme öncesinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine dair sorular sorulup cevaplar alınmıştır. Açık uçlu soruların hazırlanması aşamasında üç uzmandan (nitel araştırma alanında iki uzman ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında uzman) görüş alınmıştır. Gelen dönütler sonrasında gereken düzeltmeler yapılmış ve sorular hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın kapsam geçerliği bu şekilde sağlanmıştır. Görüşme formunun kapsamında öğretmenlerin SBK hakkındaki bilgileri ve bu bilginin ne düzeyde olduğu, konuları sınıfta uygulama esnasında tercih ettikleri yöntemler, bu konuların öğrenci açısından faydaları ile öğretmenlerin konuya ilişkin önerileri yer almaktadır.

Veri Analizi

Görüşmeler 15 öğretmenle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin onayı alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yaklaşık 15-20 dakikada gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında yazıya dökülerek uzman eşliğinde analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

İçerik analizi, belirlenmiş bir konuya ait benzer çalışma, düşünce ve konuların çerçevesinde bilgi toplanarak bu bilgilerin okuyucuya anlaşılır şekilde sunulduğu yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Açık uçlu görüşme sorularının verilen cevaplar doğrultusunda araştırmanın amacına uygun şekilde kodlar oluşturulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Mezun olduğu bölüm
Ö1	Kadın	15-19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	Kadın	10-14 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	Kadın	20 yıl ve üzeri	Sınıf Öğretmenliği
Ö4	Kadın	20 yıl ve üzeri	Sınıf Öğretmenliği
Ö5	Erkek	10-14 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö6	Erkek	15-19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö7	Erkek	20 yıl ve üzeri	Sınıf Öğretmenliği
Ö8	Kadın	20 yıl ve üzeri	Sınıf Öğretmenliği
Ö9	Erkek	0-9 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö10	Erkek	15-19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö11	Kadın	10-14 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö12	Kadın	15-19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö13	Erkek	0-9 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö14	Kadın	15-19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö15	Kadın	10-14 yıl	Sınıf Öğretmenliği

Bu tür çalışmalarda kodlamanın doğru ve etkili bir şekilde yapılması büyük önem taşımaktadır. Araştırmancın içeriğine ve amacına göre kodlamanın derinliği farklılık gösterebilir. Ayrıca önceden belirlenmiş ya da verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ile kodlamada fark edilen sorunlar olabildiğince azaltılabilir (Strauss & Corbin, 1990). Bu çalışmada toplanan verilerden yola çıkılarak gruplamalar yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar sonrasında ilişkili diğer kodlar ile birleştirilerek tematik kodlama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından daha çok "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik)" kavramlarının her birinin ayrı ayrı önem arz ettiğini belirtmektedir. Aşağıda bu kavramların her birisi için yapılan uygulamalar ayrıntılı şekilde anlatılmaktadır. Araştırmancın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla araştırma başından sonuna kadar nitel araştırma alanında yetkin bir uzman rehberliğinde yürütülmüştür. Çalışmalarda uzman görüşü alınması, çalışmanın güvenilirliğini arttıran etkili bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen ses kaydı verileri bilgisayar aracılığıyla yazılı dokümana dönüştürülmüştür. Verilerin tutarlı ve teyit edilebilir olabilmesi için iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlar oluşturularak veriler analiz edilmiştir. 15 öğretmenin verdiği cevap araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde kodlandıktan sonra kodlamalar karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlamalar üzerine konuşularak ortak fikre ulaşılmıştır. Yapılan analizlerin tutarlı olup olmadığını teyit edebilmek adına Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesine bakılmıştır. Miles ve Huberman (1994), bağımsız kodlanan veriler sonrasında uzmanlar arası görüş birliği olan kodlamalar oluşturup bu kodlamaları toplam kodlamalara oranlandığında sonucun % 70'in üzerinde çıkması durumunda o çalışmayı güvenilir ve tutarlı kabul etmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacıların görüş birliğine vardığı kodlamalar, toplam kodlamalara oranlandığında sonuç % 89 çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuç bu çalışmanın güvenilir ve tutarlı olduğuna kanıt teşkil etmektedir.

Araştırma etiği kapsamında Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Etik Kurul tarafından bu araştırma için onay alınmıştır. Ardından katılımcılara araştırma hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmacı, çalışmanın amacını ve kapsamını katılımcılara açıkladığında öğretmenler çalışmaya gönüllü bir şekilde dahil olabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda bilinçli onay ilkesinin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların mahremiyetini zedelememek adına katılımcılara Ö1, Ö2 gibi kodlar verilmiştir. Katılımcıların bu süreçte görüşlerini rahatlıkla belirtebileceği ve istedikleri an çalışmadan ayrılacakları katılımcılara hatırlatılmıştır.

Bulgular

Veri analizinde ortaya çıkan kod ve temaların ilişkilerini gösteren kavram haritası (network) hazırlanmıştır. Ek 2'de verilen kodların frekansları parantez içerisinde belirtilmiştir.

Birinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcıların sosyobilimsel konulara yönelik tanım yapmaları istendiğinde 13 katılımcının SBK'yi direkt tanımlayamadığı ve SBK örneği veremediği söylenebilir. İki katılımcı ise kısmen tanım yaparak örnekler verebilmiştir. Mülakatı yapan araştırmacı tarafından tam anlamıyla bir tanım yapıldığında katılımcılar ifadeyi kavram olarak bilmediklerini ama konuya hakim olduklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda her iki katılımcı grubuna da örnek olabilecek kesitler sunulmaktadır.

Ö9: "Sosyobilimsel kavramını duydum ama açıklayamam. Doğru tanımlayacağımı düşünmüyorum. Sosyal ve bilimsel konuların birleşimi mi? Açıkçası lisans eğitiminden de tanıdık gelmedi." (Tanımlayamayan ve örnek veremeyen katılımcı)

Ö1: "Sosyobilimsel kavramını daha önce duydum. Sosyobilim insanların hayata bakış açısının bilimsel açıdan değerlendirilmesi ama tam bilimsel olarak bakılmıyor." (Tanımlayamayan ve örnek veremeyen katılımcı)

Ö3: "Benim aklıma siyanürle altın çıkarılması geldi mesela. Doğaya zarar ama maddi kaynaklar için gerekli." şeklindedir. (Tanımlayamayan ama örnek verebilen katılımcı)

İkinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcılara SBK öğretiminde sınıf içi uygulamalarda nasıl bir yol izledikleri sorulduğunda katılımcıların tamamı SBK öğretimi için sınıf içi uygulamalara yer verdiğini dile getirmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (11 kişi) sınıf içi uygulamalarda en çok örnekendirme videoları kullandığını belirtmiştir. Bununla birlikte sekiz katılımcı tartışma ve anlatım yöntemlerini tercih ettiğini ifade etmiştir. İkişer katılımcı beyin fırtınasını, altı şapkalı düşünme tekniğini ve soru cevap gibi yöntemleri kullandığını dile getirmiştir. Mülakatın bu bölümü ile ilgili alıntı aşağıda sunulmuştur.

Ö5: "Günlük hayattan konular olduğu için soru cevap ve örneklendirme yöntemi kullanıyorum. Videolar, tartışma ve beyin fırtınası da bu konularda etkili olur. Denediğimde çocukların sevdiğini gördüm açıkçası."

Katılımcılara SBK'nin ölçme değerlendirme boyutu sorulduğunda 12 katılımcı geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden olan açık uçlu soruları tercih ettiğini ifade etmiştir. Açık uçlu soruları tercih eden katılımcılar gerekçe olarak doğası gereği SBK'nin tek bir doğrusu olmadığına işaret ederek açık uçlu soruların öğrencilerin görüşlerini ifade etmesine izin verdiğini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte aynı katılımcılar, kazanımları değerlendirirken zaman zaman açık uçlu sorularla birlikte çoktan seçmeli soruları da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli soruları tercih etme nedenlerini ise öğrencileri sınav sistemi olan bir eğitim düzenine hazırladıklarını, girecekleri tüm seçme sınavlarında da sosyobilimsel konuların bu şekilde ölçüleceğini ifade ederek açıklamışlardır. Üç katılımcı ise alternatif ölçme araçlarını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bahsedilen üç katılımcı afiş, poster gibi ürünlere yer verdiğini dile getirmiştir. Mülakatın bu bölümü ile ilgili alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö3: *"Sosyobilimsel konularda ben videolar kullanım genelde. Çocuklarda daha kalıcı öğrenmeler sağlanabiliyor. Afişler de keza güzel materyeller oluyor. Araştırma ödevleri verip sınıfça sonuçlar üzerine konuştuğumuz da oluyor."*

Ö15: *"Alternatif ölçme araçları genellikle öğrencilerin ilgilerini daha fazla çekiyor. Ben zaman yettiği sürece onları tercih etmeye çalışıyorum. Öğrencilerle bazen sınıfta sosyobilimsel konulara dair afiş ve posterler hazırlayabiliyoruz. Bunu bazen evde yapmaları için ödev verebiliyorum."*

Katılımcılara SBK öğretiminde öğretmenin sınıf içindeki tavrı konusunda neler düşündüğü sorulduğunda on katılımcı sınıf içinde SBK öğretimi yaparken tarafsız bir şekilde konuyu ele aldığını belirtmiştir. Tarafsız olduğunu ifade eden öğretmenler tarafsız olma gerekçelerini öğrencilerin karar alabilme sorumluluğu edinebilme ve sorgulayarak kendi doğrusuna ulaşabilme becerilerini kazanmaları, sosyobilimsel konular hakkındaki fikirlerini de bu şekilde oluşturmaları gerektiğini ifade ederek açıklamışlardır. Buna karşın beş katılımcı kasıtlı bir şekilde konuyu taraflı anlattığını ifade etmiştir. Kendi dünya görüşüne göre tarafını öğrencilere gösterdiğini ve bu durumun görüşünü empoze etmek olmadığını, inandığı doğruları anaç yada babacan bir tavırla öğrencilerine aktarmak olarak görmüşlerdir. Aşağıda bu durum ile ilgili bazı alıntılar örnek olarak sunulmuştur.

Ö8: *"Öğretmenler sosyobilimsel konuları bence tarafsız anlatmalı. Amaç zaten çocuğa sorgulamak değil mi? Hayat onun, karar onun. Düşünsün ve karar versin. Aksi biraz dikte etmeye girer bence."*

Ö1: *"Öğretmenler bu konuları anlatırken eğer zararı ispatlanmış bir durum varsa bunu dile getirmelidir. Mesela gdo örneğinde 'Ben gdo gıdaların doğal gıdaların yerini tutamayacağına inanıyorum.' diyebilmeli."*

Ö3: *"Sonuçta benim de çocuklarım, kendi doğrumu da paylaşmaya hakkım olduğunu düşünüyorum."*

Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcılara SBK'nin öğretim programındaki bulunma gerekçesi sorulduğunda katılımcılar birden çok noktaya değinerek yanıt vermişlerdir. Ek 2'de görüldüğü gibi katılımcı cevaplarında en yüksek frekansın "sorgulama becerisi" koduna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beş katılımcının "hayatla ilişkilendirme" ifadesine değindiği ve dört katılımcının da "bütüncül bakış açısı geliştirme"

ifadesine yer verdiği görülmektedir. Aşağıda bu görüşlere sahip katılımcılarından bazı ifadeler bulunmaktadır.

Ö7: *"Milli Eğitim Bakanlığı çocuğun düşünme yeteneği, geliştirmek istiyor olabilir. Öğrenciler sorgulama yapsın ve önüne sunulanı direkt kabul etmemeleri gerektiğini öğretmek istiyor olabilirler."*

Ö6: *"Müfredat çevre bilinci oluşturmak için konulmuş olabilir. Hayat için bir altyapı diyebiliriz. Duyarlı olmalarını sağlamak içindir bence."*

Öğrencilerin SBK'yi kavrayabilmeleri için sınıf seviyesinin hangi düzeyde olması gerektiği katılımcılara sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğu (12 kişi) SBK'nin ilkökul düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu dile getirmiştir. Bu cevabı veren katılımcıların yedisi fen bilgisi öğretim programına 4. Sınıfta dahil edilmesine uygun bulmuştur. Bu görüşte olan katılımcılar fikirlerini sosyobilimsel konuların soyut yönünün de olduğunu belirterek ilkökulun ilerleyen sınıflarında yer almasının konuları kavrama açısından daha faydalı olacağını dile getirerek açıklamışlardır. Buna karşın dört katılımcı 1. Sınıftan itibaren disiplinlerarası olarak ya da örtük kazanımlar dahilinde ilkökul eğitim programına dahil edilebileceğini ifade etmiştir. Bu görüşte olan katılımcılar SBK'nin hayatın içinde olduğu gerekçesine dayandırarak 1. Sınıfın uygun olacağına işaret etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin SBK ile ne kadar erken tanışılırsa o kadar iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir katılımcı SBK'nin 3. Sınıftan itibaren öğretim programına dahil edilmesini uygun bulduğunu dile getirmiştir. Buna karşın iki katılımcı SBK'nin ortaokul düzeyinden itibaren öğretim programında yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bir katılımcı ise lise döneminin daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Ortaokul için uygun olduğunu düşünen katılımcılar SBK'nin ilkökul öğrencileri için soyut kalabileceğini ifade ederken, lise döneminde dahil edilmesi gerektiğini belirten katılımcı sosyobilimsel konuların derin bir analiz ve karar verme becerisi gerektirdiğini düşündüğünü, bu beceriye de ancak lise döneminde ulaşabileceklerini ifade etmiştir. Mülakatın bu bölümüne ilişkin görüş beyan eden katılımcılardan bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

Ö4: *"Bence 1. Sınıftan itibaren hayat bilgisi derslerinin kapsamına dahil ederek başlanabilir. Küçük olsalar da onların yaşlarına uygun şekilde anlatılır konular. Zaten SBK'nin hayatın çok içinde günlük hayatta karşılırlarına çıkacak."*

Ö7: *"Bence ilkökul müfredatında olması uygun değil. Lise dönemi olması daha mantıklı. Çünkü ortaokulda bile çocuklar henüz yorumlama, sentezleme becerisine yeteri kadar ulaşabileceğini düşünmüyorum. Ama lise döneminde söyleneni düşünüp sorgulayabilecek düzeyde oluyorlar. Önündeki hayatta neler yapması gerektiğine karar verip adım atabilmede daha net olabiliyor. Ortaokulda bir kişi hayattaki tartışmalı konulara dair net bir tutumda olamaz. Bu zamanla değişir. Geleceğe adım atacağı dönemde verilirse daha sağlıklı karar verebileceğini düşünüyorum."*

Ö13: *“Bence ilkokulda başlanabilir. Fakat 4.sınıf daha ideal olabilir diye düşünüyorum. Fen ve kavramlarına daha alışık olurlar o dönemde. Kavramaları zor olmaz.”*

Katılımcıların SBK öğretimi için ders kitaplarını irdelemeleri istendiğinde çoğu katılımcı ders kitaplarını SBK bazında yeterli bulmuştur. Beş katılımcı da kitapları yetersiz bulunduğunu ifade etmiştir. Kitabı yetersiz bulan katılımcılar bu yetersizliğin görsellik ve etkinlik açısından olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte ders kitaplarını SBK bağlamında oldukça taraflı bulan katılımcıların sekiz kişi olduğu söylenebilir. Buna karşın yedi katılımcı ders kitaplarının SBK bağlamın tarafsız olduğunu dile getirmiştir. Taraflı olduğuna inanan öğretmenlerden buna dair kitaptan örnek göstermeleri istendiğinde öğretmenlerin örnek gösteremedikleri gözlenmiştir. Bu durum taraflı olduğuna inanan öğretmenlerin, ders kitaplarının toplumsal yapıdan ve politik anlayıştan etkilendiğini düşündükleri ihtimalini ortaya çıkarmıştır.

Ders kitapları noktasına bağlantılı olabilecek bir soruda ise katılımcılara ilkokul düzeyindeki fen bilimleri öğretim programına dahil edilmesi gereken SBK örnekleri olup olmadığı sorulmuştur. On katılımcı ilkokul fen bilimleri öğretim programını yeterli bulunduğunu dile getirmiştir. Beş öğretmen ise programdaki SBK konu ve kazanımlarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Öğretim programını yeterli bulan katılımcılardan bazıları (8 kişi) SBK örneklerinin öğretim programında arttırılabileceğini de öneri olarak sunmuştur.

Ö2: *“Sosyobilimsel konular gerçekten hayatın çok içinde, programda olmasını önemsiyorum. Sistemde çok fazla ders yükü var. Bunlar azaltılmadan ne eklenirse eklensin maalesef gölgede kalacak. Öneri olarak her derste alt kazanım olarak soyobilimsel konular olabilir. Mesela Türkçe dersinde okuma metinlerinde bile geçebilir.”*

Ö14: *“Yenilenebilir enerji ve faydaları eklenebilir bence. Çok önemli bir konu. Hem günümüz için hem gelecek için öğrencilerimiz bilmeli.”*

Katılımcılardan SBK öğretiminin daha nitelikli olabilmesi için öneriler istendiğinde öncelikli olarak üç kategoride öneriler sunulduğu söylenebilir. Bu kategoriler hizmet içi eğitim, öğretim programına dair fikirler ve ailelerin eğitimi şeklinde sıralanabilir. Sekiz katılımcı SBK'ye ilişkin nitelikli bir hizmetiçi eğitimi öneri olarak sunmuştur. Buna karşın katılımcıların yaklaşık yarısı hizmetiçi eğitimlerin etkisizliğine vurgu yaparak hizmetiçi eğitimin bir çözüm olabileceğine inanmamaktadır. Etkisiz olacağını düşünen katılımcılar hizmetiçi eğitimlerin gönüllülük esasına göre alınmadıkça faydası olmadığını özellikle uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin amacına ulaşmadığını dile getirerek görüşlerini açıklamışlardır. Beş katılımcı ise ikinci bir çözüm önerisi sunarak ailelerin eğitim sürecine dahil olmasını vurgulamıştır. SBK'nin sınıf içinde ele alındığı süreçte öğrencilerin aileleriyle birlikte ilgili SBK'yi konuşup tartışabileceklerini, bilim insanları ya da konu uzmanlarından aileleri bilinçlendirmeleri konusunda yardım alınabileceği, bilim-halk buluşmaları şeklinde etkinliklerle bu sürecin daha nitelikli olmasının sağlanabileceği öneriler olarak dile getirilmiştir. SBK

öğretiminin daha nitelikli hale gelmesi üçüncü çözüm önerisi olarak “öğretim programı” kodu zikredilmiştir. On katılımcı, öğretim programında sadeleşmeye gidilmesi gerektiğini, programın çok yoğun ve yorucu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sekiz katılımcı SBK ile ilgili konu ve kazanımların çoğaltılıp ders kitaplarına daha fazla etkinlik eklenerek sürecin daha nitelikli hale getirilebileceğini belirtmiştir. SBK kapsamında alan gezilerinin faydalı olacağına inanan beş katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca SBK kapsamına ve öğrencilerin yaş aralığına uygun olacak şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güvenli video içerikleri hazırlanarak bu içeriklerin kullanılmasının eğitim sürecini daha etkili hale getireceğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. İki katılımcı da öneri olarak öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini tercih etmesine vurgu yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri ile bu konuların öğretimine yönelik anlayışlarının incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular alt problemler bazında yorumlanarak ve alanyazına dayandırılarak tartışılmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemde katılımcıların SBK tanımı yapmaya çalışırken net bir bilgiye sahip olmadığı, az sayıda öğretmenin yüzeysel bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmının soruya hiç cevap verememesi, bazılarının sosyobilimsel konuları kelime anlamından yola çıkarak açıklamaya çalışması sınıf öğretmenlerinin bu konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. SBK, net doğruları olmayan, çetrefilli (Sadler & Zeidler, 2005; Topçu, 2017) konular olmasına rağmen öğretmenlerin yaptığı açıklamalarda bu kavramlar çerçevesinde tanımlamalar yapamamaları bilgi eksikliklerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Ayrıca mülakat anında bahsedilen katılımcıların tanımlama yaparken uzun süre düşünerek cevap verdiği mülakatı yapan araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların daha önce bu kavramla fazla karşılaşmadığı, sadece kelime anlamından tanımlama yapmaya çalıştığı şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun SBK tanımı yapamadığı göz önüne alındığında katılımcı profilinin bazı değişkenlerden (cinsiyet, mesleki kıdem vb.) etkilenmediği sonucuna da ulaşılabilir. Bir diğer ifade ile mesleki kıdem, cinsiyet ya da diğer değişkenlerden bağımsız bir şekilde çoğu katılımcı SBK ile ilgili tanımlamayı yapamamıştır. Bazı katılımcılar ise nispeten daha kabul edilebilir cevaplar vererek SBK'nin toplumsal ve bilimsel yönünü ortaya çıkaran tanımlamalar yapmaya çalışmıştır. Ancak SBK'nin bilimsel, ahlaki, etik (Eastwood vd., 2012), kişisel ve politik yönleri (Tidemand & Nielsen, 2017) olmasına rağmen öğretmenlerin bu yönlerine hiç değinmemeleri bu konudaki eksikliklerine de kanıt teşkil etmektedir. Bu noktadan hareketle katılımcıların “sosyobilimsel” kavramını genel olarak bilmediği ya da kısmen bilen sınırlı sayıda katılımcının yüzeysel açıklamalar yapabildiği sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında da mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşen

çalışmalar (Ekborg vd., 2009; Han Tosunoğlu & İrez, 2017; Tidemand & Nielsen, 2017) bulunmaktadır. Örneğin Han Tosunoğlu ve İrez (2017) biyoloji öğretmenlerinin SBK ile ilgili anlayışlarının yetersiz düzeyde olduğunu tespit ederken Ekborg ve diğerleri (2009) öğretmenlerin SBK öğretiminde yetersizlikten kaynaklanan özgüven problemi yaşadığını ifade etmektedir. Katılımcılardan SBK tanımı istendikten sonra birkaç tane SBK örneği belirtmeleri istenmiştir. Tanımlamada olduğu benzer şekilde katılımcıların SBK örneklerini vermede de ilk etapta zorlandığı tespit edilmiştir. Ancak mülakatı yapan araştırmacı kavramı açıkladıktan sonra görüşmenin ilerleyen aşamalarında katılımcıların örnekler verebildiği gözlemlenmiştir. Bu noktada katılımcıların sınırlı sayıda SBK örneği (GDO, küresel ısınma, nükleer santraller ve yenilenebilir enerji) verebildiği de söylenebilir. Örnekler incelendiğinde bu konuların medyada ve toplumda sürekli tartışılan konular olduğu görülmektedir. Bu örnekler göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların SBK hakkındaki bilgilerinin yüzeysel kaldığı görülmektedir.

SBK'nin öğretim programında hangi amaçla yer alması olabileceği ve hangi sınıf düzeyinden itibaren yer alması gerektiği sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğu SBK'nin öğrencilere sorgulayabilme becerisi kazandırdığını düşünerek öğretim programında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar SBK'nin doğası gereği tüm toplumu ilgilendirdiği için hayatın oldukça içinde olduğu için SBK öğretimini ilkokuldan itibaren olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca SBK aracılığı ile öğrencilerde bütüncül bir bakış açısı geliştirip, vatandaşlık bilinci oluşturabilme hedeflerinin de olabileceği verilen cevaplar arasındadır. Gray ve Bryce (2006) yaptıkları çalışmada öğrencilerin gelecekteki meslek tercihleri ne olursa olsun günlük yaşamlarında karşılaştıkları bilimdeki gelişmelerle ilgili konularda doğru yorumlar yapabilme ve kararlar verebilmesi için gerekli bilimsel bilgi temel alt yapısına ve sorgulama becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Kim ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada da SBK'nin eleştirel düşünme, informal muhakeme ve sorgulama becerileri kazandırmanın yanında değerler eğitime de (duyarlı olma, çevre bilinci, vatandaşlık bilinci vb.) katkı sağlamada anahtar rol oynadığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların verdiği cevaplar ile alanyazında yer alan çalışmaların vurguladığı noktaların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle katılımcıların SBK'nin ilkokul fen bilgisi öğretim programında bulunma gerekçelerinin farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında SBK'nin yer almasına olumlu bakan katılımcılar SBK'nin sadece fen bilgisi dersi öğretim programıyla sınırlı kalmayıp hem örtük şekilde hem de disiplinlerarası şekilde tüm ilkokul öğretim programına entegre edilebileceği görüşündedirler. Bunun yanında SBK'nin soyut konular olduğu ve ilkokul için uygun olmadığı görüşünde olan katılımcılar da mevcuttur. Katılımcılar bu düşünceye dayanak olarak SBK'nin üst düzey analiz ve sentez becerisi ile karar verme süreci içerdiğini ifade etmiştir. Bir diğer ifade ile SBK'nin yaş grubu olarak ilkokul öğrencilerine ağır gelebileceğine

işaret etmişlerdir. Sadler ve Zeidler (2009) fen okuryazarlığı ile SBK arasındaki ilişkiyi incelediğinde, öğrencilere anlamlı öğrenme ortamları oluşturabilmek için fenle ilgili gerçek hayattan konuları araç olarak kullanmak gerektiğini ve bunun da öğrencide öğrenmek için heyecan ve isteği arttıracaklarını savunmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ilkokulda basit düzeyde kazanımlarla SBK öğretimini başlatılabileceği düşünülebilir. Sosyobilimsel konuların öğretimi için uygun olan yaş ve sınıf seviyesi bilimsel olarak da henüz netleşmemiş bir durumdur.

Araştırmanın ikinci alt problemünde katılımcıların SBK öğretiminde sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar tarafından sınıf içinde tartışma, örneklendirme, anlatım, soru cevap, beyin fırtınası vb. tekniklerin kullanılması gerektiği dile getirilmiştir. Alanyazında SBK tanımları incelendiğinde SBK'nin tartışmalı ve bilimsel konulardan oluştuğu görülmektedir (Sadler & Zeidler, 2005; Topçu, 2017). Katılımcıların tartışma ve soru-cevap tekniklerinin daha fazla kullanılması gerektiğini düşünmeleri SBK'nin tartışmaya açık yapısından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında katılımcılar öğrencinin iletişim ve kendini ifade etme becerilerini sağlayan poster, afiş gibi etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere geziler düzenleyerek ve öğrencilere yaşantı zenginliği ve deneyimler katarak SBK öğretimi yapılması gerektiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu görüşü Saunders ve Rennie (2013) de destekleyerek SBK öğretiminde senaryolar, rol oynama, grup çalışmaları ve geziler gibi çok farklı tekniklerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca katılımcılar mülakatlarda dile getirilen sınırlı sayıdaki yöntem ve tekniğin yeterli olmadığı görüşündedir. SBK öğretimindeki yöntem ve tekniklerin yetersiz bulunması katılımcıların dolaylı bir şekilde kendisine ve sınıf içi uygulamalara yönelik yaptığı bir özeleştirisi gibi düşünülebilir. Bu durumun olması mevcut araştırmada olumsuz bir bulgu gibi görünse de aslında katılımcıların farkındalığını ortaya koyduğu olumlu bir sonuç olarak da düşünülebilir. Bu bağlamda SBK'nin etkili ve nitelikli bir şekilde öğretilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan hizmet içi eğitim programı hazırlayıcılara önemli sorumluluklar düştüğü düşünülmektedir. Saunders ve Rennie (2013) yukarıda bahsedilen durum için öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanabilmeleri ve sınıf içine entegre edebilmeleri için alan bilgisinden, hizmetiçi eğitime kadar birçok noktada desteklenmesi gerektiğini çözüm olarak sunmaktadır.

Mevcut araştırmada SBK öğretiminde sınırlılıklar olduğu gibi SBK'nin ölçme değerlendirme boyutunda da sıkıntılar olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük bir bölümünün sınıfında SBK'yi değerlendirirken geleneksel ölçme araçlarından açık uçlu soruları kullandığı görülmektedir. Açık uçlu sorular bilgilerin özgün bir biçimde organize edilmesini, karşılaştırılmasını ve açıklanmasını da sağlamaktadır. Bundan dolayı da net cevabı olmayan tartışmalı konuların açık uçlu sorularla

ölçülüp değerlendirilmesi sosyobilimsel konuların doğasına uymaktadır (Kim, Anthony & Blades, 2014; Tekbiyık, 2015). Bu bağlamda katılımcıların doğru bir yöntemi tercih ettikleri fakat ölçme değerlendirme bazında sığ bir alanda kaldığı görülmektedir. Daha farklı ve amaca uygun alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri (poster, günlük, performans ödevleri vb.) tercih ederek daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme süreci ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf içi öğretimin bir yönünü de öğretmenlerin öğretim yaparken tavrı belirlemektedir. Bu bağlamda katılımcılara bilgilerini aktarma bakımından sınıf içi tavrını anlamaya yönelik sorular sorulmuş ve cevapları incelenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı sınıf içinde sosyobilimsel konuları anlatırken her yönüyle ele aldıklarını, kendi fikirlerini öğrencilerle paylaşmadıklarını ve esas karara öğrencilerin kendilerinin ulaşmasını istediklerini ifade etmişlerdir. SBK öğretiminin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme vb. yaşam becerilerini kazandırdığı bilinmektedir (Sezer, 2017). Bu açıdan değerlendirildiğin öğretmenlerin tarafsız bir tavırla konuyu işlemeleri öğrencilere beceri kazandırabilmek açısından olumlu değerlendirilebilir. Bunun yanında SBK öğretiminde taraflı olduğunu ve bunu doğru bulduğunu ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle uzun yıllar, çok fazla paylaşımda buldukları ayrıca çocukların yaşları itibari ile de onlarla duygusal bağ kurma durumlarının fazlaca olduğu mülakatlarda dile getirilmiştir (Ö1, Ö8). Araştırmacılar tarafından bu duyuşsal faktörün katılımcıların mülakattaki cevaplarını etkilediği düşünülmektedir. Bir diğer ifade ile sınıf öğretmenleri öğrencilerinin küçük yaş grubu olması sebebiyle anaç/babacan bir tavır gözeterek kendi görüşlerini öğrencilere aktarmayı, öğrencileri aydınlatmak olarak görmektedir ve öğrencileri fazlasıyla sahiplenmektedir. Ancak öğretmenlere göre “aktarmak ya da aydınlatmak” olarak görülen bu durum alanyazına göre “empoze etmek” anlamına gelmektedir (Eilks, 2010; Zeidler vd., 2011). Sadler (2011). Bu konuda, öğretmenin bir otorite olmaktan çok süreci yönetmekten keyif alan ve tartışmaya rehberlik ederek katkı sağlayan bir pozisyonunun olması gerektiği savunulmaktadır. Nitekim alanyazında sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olsa da diğer branşlar ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin SBK öğretiminde tarafsız olması gerektiği ve kendi dünya görüşünü öğrencilere empoze etmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. SBK öğretimi için alanyazında farklı model ve yaklaşımlar (Eilks, 2010; Friedrichsen vd., 2016; Sadler, 2011; Zeidler vd., 2011) mevcuttur. Bahsedilen model ve yaklaşımların neredeyse tamamında öğretmenden beklenen, sınıf içi tartışmalarda sürece rehberlik etmesi, her görüşe eşit mesafede yer alarak farklı düşüncelere saygı duymasındır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretim programı ve ders kitapları SBK bağlamında ele alınmıştır. Ders kitaplarını SBK bağlamında yeterli bulan katılımcılar çoğunlukta yetersiz bulan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı SBK bağlamından bağımsız bir şekilde ilköğretim fen dersi öğretim

programın genel olarak çok yoğun olduğunu ve programda sadeleşmeye gidilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yetersiz bulan katılımcılar kitapların sosyobilimsel konuları ele alış şeklini, örneklerin ve etkinliklerin yetersizliğini eleştirmişlerdir. Öğretim programındaki yoğunluğu da bu durumun içine katarak öncelikle programda sadeleşmeye gidilmesi gerektiğini, ardından SBK ilgili kazanımların artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarını taraflı bulan öğretmenlerle tarafsız bulan öğretmenlerin sayısı da neredeyse eşittir. Taraflı olduğunu düşünen katılımcılar SBK'nin dönemin politikasından, inançlardan veya kültürel yapıdan etkilenecek kitaplarda yer aldığını belirtmişlerdir. Her iki düşüncedeki öğretmen grubundan örnek verilmesi istendiğinde kitaplara bakmadan örnek verememişlerdir. Bu durum katılımcıların kitapların içeriği hakkında önyargılı olabileceğine işaret etmektedir. Ders kitaplarına SBK bağlamında eleştirel yaklaşan katılımcılar öğretim programına yönelik sorularda çok daha az eleştirel bir söylem içerisindedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu SBK'nin yer verildiği ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programını yeterli bulmaktadır. Hatta katılımcılar SBK'ye daha çok yer verilebilmesi için diğer ünitelerin içerik ve kazanımlarında sadeleşmeye gidilmesi gerektiğini, azaltılan kazanımların yerine ise başka SBK kazanımları konulması gerektiğini önermişlerdir.

Mülakatların son kısmında katılımcılardan SBK bağlamında öneriler istenmiştir. Katılımcıların uygulama kapsamındaki önerilerine bakıldığında katılımcılar öncelikle konunun öğrencilere ayrıntılı anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum alan bilgisinin karar verme, yorum yapmadaki önemini açıklamaktadır. Ayrıca katılımcılar tarafından derse aktif katılım sağlayabilecekleri tartışma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, poster ve afiş hazırlama gibi sınıf içi etkinlikler öneri olarak sunulmuştur. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarına da işaret eden katılımcılar alan gezisi gibi öğrencilerin sürece aktif şekilde dahil olarak öğrenebileceği önerilerde de bulunmuşlardır. Katılımcıların öğretim program kapsamındaki önerilerine bakıldığında SBK'nin artırılması gerektiği dile getirilmiştir. Ancak mülakatın bu bölümünde önerilere giden yolda öncelikle ve özellikle problemlere odaklanan katılımcılar zaman sıkıntısına vurgu yapmışlardır. Katılımcılar öğretim programında olan konuları da yetiştirmek zorunda oldukları için yüzeysel ele almak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tartışmalı ve medya yönü güçlü olabilen SBK'de tarafsız, güvenilir içeriklerin yetersiz olduğunu belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu noktaya değinen katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güvenli, interaktif içerikler ve videolar hazırlanıp eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar SBK'nin nitelikli bir şekilde öğretilmesi ve amacına ulaşabilmesi için öğretmen eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ancak burada araştırmanın sıradışı bir bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimi için hizmetiçi kavramı mülakatlarda dile getirilirken katılımcıların kayda değer bir kısmı hizmetiçi eğitimleri etkisiz ve yetersiz bulunduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar

hizmet içi eğitimleri etkili bulan öğretmenler etkisiz bulan öğretmenlerden daha fazla olması sevindirici bir sonuç gibi görünse de bazı öğretmenlerin bu inanç ve düşünce içinde olması araştırmacılar tarafından olumsuz bir sonuç olarak yorumlanmıştır. Hizmetiçi eğitimi etkili bulan ve bulmayan tüm katılımcıların görüşleri incelendiğinde ortak bir sonuca şu şekilde varılabilir. Katılımcıların SBK öğretiminde kendilerini yetersiz gördüğü, kendilerini geliştirmek istediği ve bu sayede daha başarılı olabileceklerini düşündüğü görülmektedir. Ayrıca SBK öğretiminde niteliği arttıran bir diğer faktörün aileler olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda bilim-halk buluşmaları yapılabileceği, ailelerin de eğitim sürecine dahil edilebileceği öneri olarak sunulmuştur.

Araştırmada çıkan sonuçlara göre uygulayıcılara ve konu ile ilgili diğer araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin bu konularda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve kendilerini bu konularda yetersiz gördüğü belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere bu konularda hizmet içi eğitimler veya seminerler yoluyla eğitimler verilerek onların bu eksiklikleri giderilebilir.
- Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri fazla kullanmadıkları ve ilgili ders materyali bulma konusunda sıkıntı çektikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitimi verilerek bu yöntem ve tekniklerin kullanımının önemi anlatılabilir. Aynı zamanda SBK kapsamında güvenli dijital içerikler üretilerek öğretim programına dahil edilebilir.
- SBK bağlamında daha yeterli ve nitelikli öğretmenlerin olabilmesi öğretmen yetiştirme programlarında SBK'nin seçmeli ya da zorunlu ders olarak yer alması tavsiye edilebilir.
- İlkokul fen bilgisi dersi öğretim programında sadeleşmeye gidilip bilgi yükü azaltılabilir. Bununla birlikte ilkokul yaş grubuna uygun SBK içerikleri öğretim programına daha fazla eklenebilir. Bununla birlikte ders kitapları da revize edilerek SBK'ye dair içerikler daha nitelikli hale getirilebilir.
- Katılımcılar genel anlamda SBK'nin öğretim programında az yer aldığını ve bu konulara fazla yer veremediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle SBK'nin amacına ulaşabilmesi için öğretim programındaki yeri artırılabilir ve bu konulara daha fazla zaman ayrılabilir.
- SBK'nin ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygunluk düzeyini araştıran yeni çalışmalar yapılabilir. Sonuçlar uygunluğunu gösterdiği takdirde, disiplinlerarası şekilde daha küçük sınıfların öğretim programına dahil edilebilmesi hususunda çalışmalar ileriye taşınabilir.
- Alanyazına bakıldığında SBK ve ilkokul içeriğinde ulusal kaynakların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencileriyle konuya dair farklı çalışmalar yapılabilir. SBK ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri açısından değerlendirilerek farklı nicel ya da nitel araştırmalar planlanabilir.

Extended Abstract

Introduction

As science and technology progress at a dizzying pace each day, individuals today find themselves navigating through various complex situations and dilemmas. These contentious, adversarial, and pressing issues, often awaiting resolution, are termed socioscientific issues (SSI) (Sadler & Zeidler, 2005). This study aimed to explore classroom teachers' views regarding socioscientific issues (SSI) and their approaches to teaching these matters. It is evident that research on SSI among classroom teachers remains scarce in both national and international literature (Dolan et al., 2009; Kinsley & Zeidler, 2020; Özkara, 2023; Özdemir, 2022). Furthermore, given that students represent the cornerstone of our future and will shape the trajectory of society, it can be inferred that individuals possessing a deeper understanding of SSI will also prioritize the intricate interplay between science, technology, and society. Thus, this study is anticipated to make a valuable contribution to the existing body of literature in this field.

Method

This study was conducted within the framework of a case study, a predominantly qualitative research approach, and involved 15 classroom teachers (6 male, 9 female) employed in a public school affiliated with the Ministry of National Education. The convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Data were gathered through semi-structured interviews, comprising ten questions designed for the research. Following data collection, content analysis was utilized for data interpretation. To ensure the validity and reliability of the research, input from three experts (two specializing in qualitative research and one in classroom teaching) was sought during the formulation of open-ended questions. Subsequently, based on the feedback received, the questions were refined and reorganized to enhance content validity. Upon completion of the interviews, transcripts were independently coded by the researchers, and any disparities in coding were deliberated upon and resolved through consensus. In this study, comparison of the codings agreed upon by the researchers against the total codings yielded a result of 89%.

Results

At the end of the study, it was observed that classroom teachers exhibited a lack of sufficient knowledge regarding SSI and struggled to provide examples of SSI. It was deduced that those teachers who claimed to encounter minimal challenges in teaching SSI predominantly relied on traditional instructional techniques such as lectures and discussions, neglecting contemporary teaching methodologies. Regarding the assessment and evaluation aspect of SSI, it was observed that a majority of teachers favored conventional assessment methods, such as open-ended and multiple-

choice questions, while showing reluctance towards embracing alternative assessment approaches. Similarly, classroom teachers advocating the incorporation of SSI at the elementary level in the primary school science curriculum expressed satisfaction with the existing curriculum content and textbooks. Conversely, there were teachers who perceived bias within the textbooks concerning SSI, advocated curriculum simplification, and emphasized the need to enhance SSI outcomes. Additionally, classroom teachers emphasized the importance of family education, in-service training, and curriculum-related initiatives in facilitating effective SSI instruction, offering recommendations for improvement in these areas.

Discussion

In the first sub-problem of the study, it was noted that participants struggled to provide clear definitions of SSI, with only a few possessing superficial knowledge. Despite SSI encompassing scientific, moral, ethical (Eastwood et al., 2012), personal, and political dimensions (Tidemand and Nielsen, 2017), the fact that the teachers did not mention these aspects underscores their shortcomings in understanding this concept.

The second sub-problem of the study addressed the teaching of SSI, revealing limitations in both instructional practices and the assessment and evaluation dimension of SSI. Rennie (2013) emphasizes the necessity of supporting teachers through field knowledge enhancement and in-service training to effectively implement teaching strategies within the classroom.

In the third sub-problem, the focus shifted to the examination of curriculum and textbooks concerning SSI. While a majority of participants deemed the textbooks adequate in this regard, some expressed dissatisfaction. Many participants noted the overall density of the primary school science curriculum and advocated simplification. These findings suggest a potential for increasing the emphasis on SSI within the curriculum and allocating more instructional time to these subjects. Moreover, there is a call for enhancing the quality of SSI education by training teachers in various instructional methods and techniques, emphasizing their importance. Furthermore, considering the scarcity of national resources on SSI and primary school content, it is advisable to conduct additional studies involving classroom teachers and primary school students to address this gap in the literature.

Pedagogical Implications

The findings suggest a potential for increasing the emphasis on SSI within the curriculum and allocating more instructional time to these subjects. Moreover, there is a call for enhancing the quality of SSI education by training teachers in various instructional methods and techniques, emphasizing their importance. Furthermore, considering the scarcity of national resources on SSI and primary school content, it is advisable to conduct additional studies involving classroom teachers and primary school students to address this gap in the literature.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Bu araştırma, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 05.03.2024 tarih ve 34 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A., Çalık, M., & Yılmaz Tüzün, Ö. (2022). Sosyobilimsel konularda argümantasyon temelli kavram karikatürlerinin geliştirilmesi: Bilim ve sanat merkezleri örneği. *Education & Science*, 47(211), 323-367. doi:10.15390/EB.2022.11327
- Aydın, S., & Karışan, D. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum, görüş ve bu konuların öğretimine yönelik anlayışları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1251-1273. http://dx.doi.org/10.24315/tred.797302
- Burek, K. (2012). The impact of socioscientific issues-based curriculum involving environmental outdoor education for fourth grade students [Doctoral dissertation]. University of South Florida. http://scholarcommons.usf.edu/etd/399
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cebesoy, Ü. B., & Şahin, M. D. (2013). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, 100-117.
- Çalık, M., & Wiyarsi, A. (2021). A systematic review of the research papers on chemistry-focused socioscientific issues. *Journal of Baltic Science Education*, 20(3), 360-372. http://dx.doi.org/10.33225/jbse/21.20.360
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40, 133-148. https://doi.org/10.1007/s11165-008-9104-y
- Dolan, T. J., Nichols, B. H., & Zeidler, D. (2009). Using socioscientific issues in primary classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), 1-12.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 2289-2315. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.667582
- Eilks, I. (2010). *Making chemistry teaching relevant and promoting scientific literacy by focusing on authentic and controversial socio-scientific issues*. [Oral Presentation]. Annual Meeting of the Society for Didactics in Chemistry and Physics, Potsdam, Germany.
- Ekborg, M., Ideland, M., & Malmberg, C. (2009). Science for life—a conceptual framework for construction and analysis of socio-scientific cases. *Nordic Studies in Science Education*, 5(1), 35-46.

- Eş, H., Işık Mercan, S., & Ayas, C. (2016). Türkiye için yeni bir sosyobilimsel tartışma: Nükleer ile yaşam. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 47-59. <http://dx.doi.org/10.19128/turje.92919>
- Friedrichsen, P. J., Ke, L., Sadler, T. D., & Zangori, L. (2021). Enacting co-designed socio-scientific issues-based curriculum units: A case of secondary science teacher learning. *Journal of Science Teacher Education*, 32(1), 85-106. <http://dx.doi.org/10.1080/1046560X.2020.1795576>
- Friedrichsen, P. J., Sadler, T. D., Graham, K., & Brown, P. (2016). Design of a socio-scientific issue curriculum unit: Antibiotic resistance, natural selection, and modeling. *International Journal of Designs for Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.14434/ijdl.v7i1.19325>
- Gray, D. S., & Bryce, T. (2006). Socio-scientific issues in science education: implications for the professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 171-192.
- Han-Tosunoğlu, Ç., & İrez, S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili anlayışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 833-860. <https://doi.org/10.19171/uefad.369244>
- Hofstein, A., Eilks, I. & Bybee, R. W. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education: A pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1459-1483. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-010-9273-9>
- Kim, G., Ko, Y., & Lee, H. (2020). The effects of community-based socioscientific issues program (SSICOMM) on promoting students' sense of place and character as citizens. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 399-418. doi:10.1007/s10763-019-09976
- Kim, M., Anthony, R., ve Blades, D. (2014). Decision making through dialogue: A case study of analyzing preservice teachers' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44, 903-926
- Kinskey, M., & Zeidler, D. (2020). Elementary preservice teachers' challenges in designing and implementing socioscientific issues-based lessons. *Journal of Science Teacher Education*, 32(3), 350-372 <http://dx.doi.org/10.1080/1046560X.2020.1826079>
- Kılıç, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin görüşleri ve bu konuların öğretim ortamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Ladachart, L., & Ladachart, L. (2021). Preservice biology teachers' decision-making and informal reasoning about culture-based socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 43(5), 641-671. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2021.1876958>
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F., & Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(2), 97-117
- Lee, Y. C., & Grace, M. (2012). Students' reasoning and decision making about a socioscientific issue: A cross-context comparison. *Science Education*, 96(5), 787-807. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21021>
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 1201-1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2018 fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Nida, S., Mustikasari, V. R., & Eilks, I. (2021). Indonesian pre-service science teachers' views on socioscientific issues-based science learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(1), em1932. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9573>
- Owens, D. C., Herman, B. C., Oertli, R. T., Lannin, A. A., & Sadler, T. D. (2019). Secondary science and mathematics teachers' environmental issues engagement through socioscientific reasoning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(6), 1-27. <https://doi.org/10.29333/ejmste/103561>
- Özkara, A. N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik karar süreçlerinin insan hakları açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2017). An investigation of prospective science teachers' socio-scientific argumentation processes in terms of metacognition: A causal-comparative study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 547-582.
- Sadler, T. D. (2011). Socio-scientific issues-based education: What we know about science education in the context of SSI. Troy D. Sadler (Eds), *Socio-scientific Issues in the Classroom* içinde (ss. 355-369). Springer Netherlands.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 71-93. <https://doi.org/10.1002/sce.20023>
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488. <https://doi.org/10.1080/09500690600708717>
- Sadler, T. D., Foulk, J. A., & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75-87. <https://doi.org/10.18404/ijemst.55999>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific Literacy, PISA, and socioscientific discourse assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Saunders, K. J., & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43(1), 253-274. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9248-z>
- Sezer, K. (2017). *Görev yapan ve atanmamış fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili öz yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. C. A.: Sage Publications.
- Tekbiyık, A. (2015). The use of jigsaw collaborative learning method in teaching socioscientific issues: The case of nuclear energy. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 237-253
- Tidemand, S., & Nielsen, J. A. (2017). The role of socioscientific issues in biology teaching: from the perspective of teachers.

- International Journal of Science*, 44-61.
<http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2016.1264644>
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zangori, L., Peel, A., Kinslow, A., Friedrichsen, P., & Sadler, T. D. (2017). Student development of modelbased reasoning about carbon cycling and climate change in a socio-scientific issues unit. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(10), 1249-1273. <http://dx.doi.org/10.1002/tea21404>
- Zeidler, D. L., Applebaum, S. M., & Sadler, T. D. (2011). Enacting a socioscientific issues classroom: Transformative transformations. T. D. Sadler (Eds), *Socio-scientific issues in the classroom* içinde (ss. 277-305). Netherlands: Springer.

EK 1

Sosyobilimsel Konuların Öğretimine Yönelik Görüşme Formu

1. Sosyobilimsel konu denildiğinde aklınıza ne geliyor? Örnek verebilir misiniz?
2. Sosyobilimsel konuları öğretirken nasıl bir yol izliyorsunuz? Kullandığınız yöntemler var mı? Örnek verebilir misiniz?
3. Sosyobilimsel konuların ölçme değerlendirme kısmına dair nasıl bir uygulamanız var?
4. Sizce öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde tavrı nasıl olmalıdır? (Tarafsızlık, objektiflik gibi)
5. Sosyobilimsel konular sizce ilkokul Fen Bilgisi dersi müfredatında hangi gerekçelerle yer alıyor? Açıklayabilir misiniz?

6. Sosyobilimsel kapsamdaki konuların öğretimine sizce hangi sınıf düzeyinde başlanmalı? Nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
7. Sosyobilimsel konular ders kitaplarında yeterli bir şekilde yer aldığını düşünüyor musunuz? (İçerik-Objektiflik-Konu Miktarı-Tarafsızlık- Görsellik anlamında)
8. İlkokul Fen Bilgisi müfredatına eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz sosyobilimsel konular var mı? Örnek verebilir misiniz?
9. Sosyobilimsel konuların daha nitelikli öğretilmesi için neler yapılabilir? (Hizmetiçi Eğitim-Teknik Altyapı- Müfredat düzenlemesi vs)
10. Önerileriniz ve eklemek istedikleriniz var mı?

EK 2. Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri





Childhood Experiences of Teacher Candidates and Occupational Perception: A Relationship Analysis[#]

Merve Özer Akkaya^{1,a,*}, Yüksel Büşra Yüksel Aykanat^{2,b}

¹ Anadolu University, Yunus Emre Health Services Vocational School, Eskişehir, Türkiye

² Faculty of Education, Erciyes University, Kayseri, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This article was orally presented at the 10th International Eurasian Educational Research Congress.

History

Received: 24/04/2024

Accepted: 18/02/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

An individual's adult life is impacted by a variety of early childhood experiences, both good and bad. Along with a happy childhood, people can benefit or negatively impact their lives by choosing certain careers. Despite the fact that there are several studies on how people view teachers in the literature, there aren't many that concentrate on good childhood experiences. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the research. 260 aspiring preschool teachers studying in different Turkish provinces provided the study's online data source. The researchers used Perceptions of Teaching Profession Scale, Positive Childhood Experiences Scale, and a demographic data form to collect data. The study revealed that there was no correlation between pre-service teachers' impressions of the teaching profession and their favorable childhood experiences. The average pre-service teachers who graduated from Anatolian High School had lower perceptions of the teaching profession than pre-service teachers who graduated from vocational and technical Anatolian High School which was the high school the students graduated from. On the basis of this, many studies on positive childhood memories in the literature can be suggested.

Keywords: Positive childhood experience, perception of the teaching, profession early childhood, pre-service teacher

Öğretmen Adaylarının Çocukluk Deneyimleri ve Meslek Algısı: Bir İlişki Analizi[#]

Bilgi

[#]Bu makale, 10. International Eurasian Educational Research Congress' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 24/04/2024

Kabul: 18/02/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Erken çocukluk döneminde olumlu ya da olumsuz pek çok yaşantı, bireyin yetişkinlik hayatını etkilemektedir. Olumlu çocukluk yaşantıları kadar bireylerin seçtikleri meslekler de yaşantılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Alan yazında öğretmenlik meslek algısına yönelik pek çok çalışma bulunmakla birlikte olumlu çocukluk yaşantılarına odaklanan sınırlı çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim kademesinin ilk basamağını oluşturmakla birlikte öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantılarına ve öğretmenlik meslek algılarına sahip olmaları, verecekleri eğitimin kalitesini ve sağlıklı bireylerin yetişmesini olumlu etkileyebilecektir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocuk yaşantıları ve öğretmenlik mesleği algılama biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verisi Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören 260 okul öncesi öğretmen adayından çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği, Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimleri Ölçeği ile araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ile öğretmenlik meslek algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin mezun oldukları lise bağlamında; mesleki ve teknik Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamalarının Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarına göre öğretmenlik meslek algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak alan yazında olumlu çocukluk yaşantılarına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu çocukluk yaşantısı, öğretmenlik meslek algısı, okul öncesi, öğretmen adayı

^a merveozzer414@anadolu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-8474-1425>

^b ybusrayuksel@erciyes.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-5685-242X>

Giriş

Birey hayatı boyunca gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek pek çok faktörle karşılaşmaktadır. Bu faktörlerden biri de çocukluk yaşantılarıdır. Erken çocukluk dönemi, bireyin yetişkinlik dönemindeki yaşamını etkileyeceğinden bu dönemin kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle pek çok gelişim kuramcısı erken çocukluk dönemindeki yaşantıların önemine dikkat çekmiştir. Sigmund Freud, çocukluk yaşantılarının, yetişkinlik yaşamına etki ettiğini ifade eden ilk kuramcılardan biridir (Eryavuz, 2006). Erikson (1968) ise bireylerin yetişkinlik hayatında sağlıklı ve mutlu olabilmelerinde erken dönemde birincil bakıcı arasında kurulan temel güven duygusuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde bağlanma kuramını açıklayan Bowlby (2013) ve Ainsworth (1989) anne ve bebek arasında erken dönemde kurulması gereken bağın yaşam boyu diğer bireylerle kuracağı ilişkileri etkilediğini ifade etmiştir. Şema terapi kavramını ortaya koyan Young vd. (2017) ise erken çocukluk deneyimlerinin kişiler arası ilişkileri önemli derecede etkilediğini vurgulamıştır. Richards ve Huppert'in (2011) boylamsal yaptıkları çalışmada çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıların orta yetişkinlik dönemindeki iyilik halinin sürdürülmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar erken çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıların bireyin iyilik hali ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu kuramlardan ve araştırmalar doğrultusunda bireyin geçirdiği olumlu çocukluk yaşantılarının önemli olduğu söylenebilir.

Olumlu çocukluk yaşantıları; bireyin sosyal duygusal, fiziksel, bilişsel, motor gelişimini olumlu etkileyen, mutluluk, sevgi, ilgi, takdir ve güven gibi olumlu duygularla adlandırılabilir bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan ve Yavuz, 2020). Bireylerin olumsuz çocukluk yaşantısına sahip olmaması, bireyin iyi bir çocukluk yaşadığına işaret etmemektedir (Bilgin vd., 2021; Çiçek ve Çeri, 2021). Ayrıca, sağlıklı çocukluk dönemi için olumlu yaşantıların yeterli miktarda yaşanmış olması da önemlidir (Doğan ve Yavuz, 2020). Alanyazında çocukluk döneminde istismar, ihmal gibi olumsuz yaşantılara odaklanan çeşitli çalışmalar olsa da olumlu çocuk yaşantılarına odaklanan çalışmaların daha az olduğu görülmektedir (Çiçek ve Çeri, 2021; Doğan ve Aydın, 2020; Doğan ve Yavuz, 2020; Glaser vd., 2006; Taş ve Yılmaz, 2020; Uyanık vd., 2019). Bu sonuç, olumlu çocukluk yaşantılarına odaklanan daha fazla araştırmanın yapılması gerektiğini göstermektedir.

Doğan ve Aydın (2020) yaptıkları çalışmada olumlu deneyimlerin mutluluk ve yaşam doyumunu olumlu anlamda etkilediğini belirtmiştir. Çiçek (2020) çocuklukta olumlu yaşantılara sahip bireylerin psikolojik sağlamlıklarının yüksek olduğunu, kendilerini olumlu algıladıklarını ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada ise sıcak ve güven ilişkisine dayalı bir çocukluğun, özsaygı ve mutlulukla pozitif anlamda bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir (Cheng ve Furnham, 2004). Coffey vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada ise çocukluk döneminde psikolojik ihtiyaçları karşılama durumunun bireyin iyi oluş, mutluluk gibi durumlarını olumlu etkilediği görülmüştür.

Yine benzer şekilde olumlu çocuk yaşantılarına sahip bireylerin fiziksel açıdan daha sağlıklı oldukları bulunmuştur (Chopik ve Edelstein, 2019). Bu çalışmalardan yola çıkarak olumlu çocuk yaşantılarının bireyin gelişim alanlarını olumlu etkileyerek yaşantısını olumlu etkilediği söylenebilir.

Bireylerin olumlu çocuk yaşantılarına sahip olmaları kadar, seçtikleri meslekler de yaşantılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Gülen, 2020). Meslek, en genel anlamıyla bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için belirli bir eğitim sonucunda kazandıkları bilgi ve becerilerdir (Gömlüksiz, 2004). Öğretmenlik; bireyler tarafından kutsal kabul edilen, insan ilişkilerini temele alan, ahlaki sorumlulukların bulunduğu etik bir meslektir (Şentürk, 2009). Öğretmenlik mesleğinin geçmişi en az insanlık tarihi kadar eskidir. Geçmişten günümüze bireylere eğitim vererek toplumların geleceğinin şekillenmesinde öğretmenlik mesleğine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli çarklarından birinin öğretmen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin bu denli önemli olması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleği nasıl algıladıkları ile de yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleği nasıl algıladıkları, mesleği nasıl gerçekleştireceklerine dair bir ipucu vermektedir (Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019). Öğretmenin mesleğe ilişkin olumlu düşüncelerinin olması, pozitif bir eğitim ortamını oluşturmasını sağlarken aksine olumsuz düşüncelerinin olması ise eğitim ortamının kalitesini düşürecektir (Singh ve Singh, 2016). Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği algısını çeşitli şekillerde inceleyen pek çok çalışma mevcuttur (Atabek vd., 2019; Budak ve Kula, 2017; Çalışkan vd., 2013; Çetin ve Ünsal, 2022; Koç, 2014; Ülper ve Bağcı, 2012; Yeşilyurt, 2011; Yılmaz vd., 2013). Koç (2014) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada adayların öğretmenliğe ilişkin olumlu algıları ile birlikte olumsuz olarak nitelendirilecek algılarının var olduğu sonucuna varmıştır. Olumsuz olarak; öğretmenliği zorlukları, belirsizlikleri ve kuralları olan bir meslek olarak tanımlamışlardır. Yeşilyurt'un (2011) yaptığı çalışmada ise öğretmen adayları kendilerini; ulusal ve evrensel değerlere önem verme açısından "oldukça yeterli", kişisel gelişim açısından "yeterli", mesleki gelişimi sağlama açısından ise "orta düzeyde yeterli" görmektedir. Başka bir çalışmada ise Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu, cinsiyet ve öğrenim durumuna göre öz yeterlik algısı değişmezken akademik başarısı yüksek olan adayların daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Özetle, öğretmen adaylarının öğretmenlik algısının çeşitli değişkenlere göre değiştiği, olumlu algılar kadar olumsuz algılarının da olduğu söylenebilir.

Çocukların eğitim öğretim basamağının ilk aşaması olarak nitelendirilebilecek okul öncesi eğitimde karşılaştıkları ilk öğretmenleri okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle çocuklarda olumlu ya da olumsuz öğretmen

algılarının oluşmasında okul öncesi öğretmenlerinin yerinin büyük olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının, olumlu çocuk yaşantılarına ve olumlu öğretmenlik algılarına sahip olmaları, mesleği severek yapacak olmaları, verecekleri eğitimin kalitesini olumlu anlamda etkileyecektir (Demirtaş vd., 2011). Böylece sağlıklı nesillerin, sağlıklı toplumların yetişmesi de kolaylaşacaktır.

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ile öğretmenlik mesleği algılarına biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekildedir;

1.Öğretmen adaylarının çocukluk çağı olumlu yaşantıları ve öğretmenlik mesleği algılarına biçimleri demografik özelliklere göre (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba öğrenim düzeyi) farklılık göstermekte midir?

2.Öğretmen adayların çocukluk çağı olumlu yaşantıları ile öğretmenlik mesleği algılarına biçimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2014). Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukluk dönemine ait olumlu yaşam deneyimleri ile öğretmenlik mesleği algılarına biçimleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bağımsız değişkenler; cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, mezun olunan okul türü, anne baba eğitim düzeyi olarak belirlenirken bağımlı değişkenler; olumlu çocuk yaşantıları ve öğretmenlik meslek algısıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden 1-4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Monette vd., 2013). Bu doğrultuda çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin çeşitli illerinde okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı 260 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Tablo 1’de çalışma grubunun demografik bilgileri ile ilgili frekans ve yüzde dağılım bilgilerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgileri toplamak amacıyla demografik bilgi formu, katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarını belirlemek amacıyla “Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği” ve katılımcıların öğretmenlik mesleğine dair algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğini Algılama Biçimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formuyla katılımcıların yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise

türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, çocukluklarını geçirdikleri yer, anne ve baba eğitim düzeyi hakkında bilgiler bulunmaktadır.

Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği (ÇÇOY):

Bu ölçek Doğan ve Aydın (2020) tarafından bireylerin olumlu çocukluk çağı yaşantılarını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek, tek boyutlu olup 22 maddeden oluşmaktadır. Bu doğrultuda ölçekten maksimum 110, minimum 22 puan alınabilmektedir. Yüksek puanın alınması bireylerin olumlu çocuk yaşantılarına sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri incelendiğinde .40 ve .86 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 ve bileşik güvenilirlik kat sayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlik Mesleğini Algılama Biçimleri Ölçeği (ÖMAB):

Demir ve Demir (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini algılama biçimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5 faktörlü, 26 maddeden oluşan 5li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin boyutları; “Mesleğin Niteliği ve Gereksinimlerine Yönelik Algılar”, “ Mesleğin Sosyo-Ekonomik İmkanlarına Yönelik Algılar”, “Mesleğin Olumsuz Yönlerine Yönelik Algılar”, “Mesleğin Olumlu Yönlerine Yönelik Algılar” ve “Mesleğin Toplumdaki Yeri ve Kariyerine Yönelik Algılar” dır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tesadüfi örnekleme ile seçilen 306 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .47 ve .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak belirlenmiştir. Bu açıdan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

İşlem

Bu araştırma yürütülürken “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” doğrultusunda aşamalar takip edilmiştir. Öncelikle kullanılması planlanan ölçekler için ilgili kişilerden izin alınmıştır. Ardından araştırmanın yapılabilmesi için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 29/11/2022 tarihli 514 sayılı yazı ile etik kurul izni alınmıştır. Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği (Doğan ve Aydın, 2020) ve Öğretmenlik Mesleğini Algılama Biçimleri Ölçeği (Demir ve Demir, 2016) çevrim içi ortama aktarılıp öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarına araştırma kapsamında vermiş oldukları kişisel bilgilerin araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacağı, verilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve onayları doğrultusunda onam formlarını işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca araştırma hakkında soru sormak istemeleri halinde araştırmacıların e-posta adresleri formda paylaşılmıştır. Bu doğrultuda 14.11.2022 ve 30.12.2022 tarihleri arasında 260 okul öncesi öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS 25 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri, Olumlu Çocukluk Yaşantıları ölçeği ile Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimleri ölçeğinden elde edilen toplam puanlardır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise, çocukluk döneminin geçirildiği yer ile anne ve baba öğrenim düzeyini içermektedir. Verilerin analizinde, normallik testi, t-testleri ve ANOVA testleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, $p=0,05$ anlamlılık düzeyi temel alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, sırası ile çizelgeler ile paylaşılmış ve yorumlanmıştır.

Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantıların ve Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının çocukluk çağı olumlu yaşantılarının ve öğretmenlik mesleğini algılama biçimlerinin cinsiyete göre incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 260 kişi ($n \geq 50$) olduğundan Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılmıştır. Çizelge 2 incelendiğinde ÇÇÖY için kız öğrencilerin ($p=0,002 < 0,05$) normal dağılım göstermediği, erkek öğrencilerin ($p=0,200 > 0,05$) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Kız öğrencilerin çarpıklık değeri $-0,466$, basıklık değeri ise $,021$ ’dur. Bu değerler incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

ÖMAB için ise kız öğrencilerin ($p=0,200 > 0,05$) ve erkek öğrencilerin ($p=0,200 > 0,05$) verilerinin normal dağıldığı görülmüştür. Her iki ölçme aracının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır (Çizelge 3). Çizelge 3’de verilen analiz sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adayları arasında her iki ölçme aracında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [$p(\text{ÇÇÖY})=,114 > 0,05$; $p(\text{ÖMAB})=,384 > 0,05$] görülmüştür.

Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantıların ve Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ve öğretmenlik mesleği algılama biçimlerinde mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığına karar vermek için normallik

dağılımına bakılmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır.

Çizelge 4 incelendiğinde ÇÇÖY için verilerin mesleki ve teknik lise ($p=0,200 > 0,05$), anadolu lisesi ($p=0,200 > 0,05$), anadolu imam hatip lisesi ($p=0,200 > 0,05$) ve diğer lise ($p=0,200 > 0,05$) türlerine göre normal dağılım gösterdiği görülürken temel lisede ($p=0,005 < 0,05$) normal dağılım göstermediği görülmektedir.

ÖMAB için ise mesleki ve teknik lise, anadolu lisesi ($p=0,200 > 0,05$), anadolu imam hatip lisesinin ($p=0,070 > 0,05$) ve diğer lise ($p=0,200 > 0,05$) türlerinde normal dağılım görülürken, temel lise ($p=0,012 < 0,05$) türünde normal dağılmadığı görülmektedir. Ancak temel lise türünün çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında bu lise türünün de normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Veriler normal dağılım gösterdiğinden Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılmadan önce ÇÇÖY ve ÖMAB için homojenlik testi kontrol edilmiştir. Homojenlik testi sonuçlarına göre ÇÇÖY ($P=0,641 > 0,05$) ve ÖMAB ($p=0,369 > 0,05$) homojen dağılmaktadır. Öğretmen adaylarının çocukluk çağı olumlu yaşantılarının ve öğretmenlik meslek algılama biçimlerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı Çizelge 4’de görülmektedir.

Çizelge 5’de görüldüğü üzere Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar ölçeği için yapılan ANOVA sonuçlarına göre ($F=0,154$; $p=0,961 > 0,05$) ölçeğin ortalaması lise türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimleri ölçeği için yapılan ANOVA sonuçlarına göre ise ($F=3,167$; $p=0,015 < 0,05$) mesleki ve teknik liseden mezun olan öğretmen adaylarıyla anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu lise türlerinin ortalamalarına bakıldığında (Çizelge 4) mesleki ve teknik anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{X}=102,42$) anadolu lisesinden mezun olan ($\bar{X}=98,48$) öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantıların ve Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimlerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ve öğretmenlik mesleği algılama biçimlerinde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığına karar vermek için normallik dağılımına bakılmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Normallik testi sonuçları Çizelge 6’de verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde ÇÇÖY için verilerin 1. sınıf ($p=0,012 < 0,05$) ve 2. sınıf öğrencileri için ($p=0,43 < 0,05$) normal dağılmadığı ancak çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Diğer sınıf düzeylerinin ise hem ÇÇÖY’de hem de ÖMAB’da normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çizelge 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Alt kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	236	90,8
	Erkek	24	9,2
Mezun olunan okul türü	Mesleki ve Teknik Lise	40	15,4
	Anadolu Lisesi	144	55,4
	Temel Lise	8	3,1
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	41	15,8
Sınıf düzeyi	Diğer	27	10,4
	Birinci sınıf	52	20
	İkinci sınıf	138	53,1
	Üçüncü sınıf	36	13,8
Kardeş sayısı	Dördüncü sınıf	34	13,1
	0-2 kardeş	136	52,3
	3-4 kardeş	78	30
Çocukluğunu geçirdiği yer	5 kardeş ve üzeri	46	17,7
	İl	168	64,6
	İlçe	68	26,2
Anne eğitim düzeyi	Köy	24	9,2
	İlkokul	151	58,1
	Ortaokul	46	17,7
	Lise	45	17,3
	Önlisans	4	1,5
	Lisans	14	5,4
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	95	36,5
	Ortaokul	67	25,8
	Lise	58	22,3
	Önlisans	9	3,5
Toplam	Lisans	28	10,8
	Lisansüstü	3	1,2
		260	100

Çizelge 2. Kolmogorov-Smirnov Normallik analizi ve betimsel istatistikler

Ölçek	Cinsiyet	İstatistik	Sd	P	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÇÇÖY	Kız	0,077	236	0,002	78,22	19,26	-.466	0,021
	Erkek	0,136	24	0,200	71,70	17,96	-.388	-.579
ÖMAB	Kız	0,051	236	0,200	99,16	7,12	-.011	-.262
	Erkek	0,119	24	0,200	100,50	7,68	-.070	-.692

Çizelge 3. Cinsiyete göre ÇÇÖY ve ÖMAB T Testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
ÇÇÖY	Kız	236	78,22	19,26	1,587	258	0,114
	Erkek	24	71,70	17,96			
ÖMAB	Kız	236	99,16	7,12	-871	258	0,384
	Erkek	24	100,5	7,68			

Çizelge 4. Kolmogorov Smirnov Normallik analizi

Ölçek	Okul türü	İstatistik	Sd	p	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÇÇOY	Mesleki ve teknik lise	0,090	40	0,200	78,12	20,70	-.297	-.917
	Anadolu lisesi	0,091	144	0,200	77,62	19,07	-.470	-.312
	Temel lise	0,205	8	0,005	72,75	15,35	-1,027	0,744
	Anadolu imam hatip lisesi	0,113	41	0,200	77,39	20,48	-.574	-.392
	Diğer	0,084	27	0,200	78,62	17,66	-.593	0,872
ÖMAB	Mesleki ve teknik lise	0,089	40	0,200	102,42	6,32	0,246	-.650
	Anadolu lisesi	0,062	24144	0,200	98,48	7,36	-.105	-.424
	Temel lise	0,327	8	0,012	96,75	8,97	0,807	-.923
	Anadolu imam hatip lisesi	0,132	41	0,070	100,36	6,55	-.290	-.581
	Diğer	0,105	27	0,200	98,00	6,48	0,340	1.539

Çizelge 5. ÇÇOY ve ÖMAB Ölçeklerinin mezun olunan liseye göre ANOVA sonuçları

Ölçek	İstatistik	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
ÇÇOY	Gruplar Arası	229,626	4	57,407	0,154	0,961	-
	Gruplar İçi	95299,677	255	373,724			
ÖMAB	Gruplar Arası	630,179	4	157,545	3,167	0,015*	mesleki ve teknik anadolu lisesi- anadolu lisesi
	Gruplar İçi	12686,759	255	49,752			

*p<0.05

Çizelge 6. Cinsiyete göre ÇÇOY ve ÖMAB T Testi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	İstatistik	Sd	p	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÇÇOY	1. sınıf	0,141	52	.012	78,67	20,51	-.593	-.682
	2. sınıf	0,077	138	.043	79,06	17,94	-.464	-.062
	3.sınıf	0,064	36	.200	70,02	20,26	.062	-.572
	4. sınıf	0,086	34	.200	78,17	19,95	-.389	-.460
ÖMAB	1. sınıf	0,086	52	.200	100,78	6,61	.026	-.275
	2. sınıf	0,060	138	.200	98,55	7,15	-.009	-.193
	3. sınıf	0,070	36	.200	98,49	6,83	-.253	-.580
	4. sınıf	0,095	34	.200	98,35	8,03	-.334	-.265

Çizelge 7. ÇÇOY ve ÖMAB ölçeklerinin sınıf düzeylerine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	İstatistik	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
ÇÇOY	Gruplar Arası	2431,535	3	810,512	2,229	0,085	-
	Gruplar İçi	93097,769	256	363,663			
ÖMAB	Gruplar Arası	630,179	3	101,572	1,998	0,115	-
	Gruplar İçi		256	50,829			

Çizelge 8. ÇÇOY ve ÖMAB ölçme araçlarının Korelasyon Testi

Ölçek	Korelasyon	p
ÇÇOY	1	.110
ÖMAB	1	.110

Veriler normal dağılım gösterdiğinden Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılmadan önce ÇÇÖY ve ÖMAB için homojenlik testi kontrol edilmiştir. Homojenlik testi sonuçlarına göre ÇÇÖY ($P=0,413>0,05$) ve ÖMAB ($p=0,435>0,05$) homojen dağılmaktadır. Öğretmen adaylarının çocukluk çağı olumlu yaşantılarının ve öğretmenlik meslek algılama biçimlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Çizelge 6' da görülmektedir. Çizelge 6 incelendiğinde çocukluk çağı olumlu yaşantılar ölçeği ile Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği'nde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve Öğretmenlik Meslek Algılama Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu çocukluk yaşantıları ve öğretmenlik mesleği algılama biçimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için veriler normal dağılım göstermediği için Spearman's rho korelasyon analizi yapılmıştır. Çizelge 7'de analiz sonuçları görülmektedir.

Çizelge 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının çocukluk çağı olumlu yaşantıları ve öğretmenlik mesleği algılama biçimleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,110>0,005$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Olumlu çocukluk yaşantıları alanyazında yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bethell vd., 2019). Özellikle 21. yüzyılda pozitif psikolojinin ortaya çıkması ile olumlu deneyimlere odaklanılmaya başlanılmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008). Alanyazında olumlu çocukluk yaşantıları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı çalışma grupları ile benzer olumlu sonuçların olduğu görülmektedir. Ergül-Havan (2022) yaptığı çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarının psikolojik sağlamlığı ve bilinçli farkındalığı anlamlı ve olumlu yönde yordadığını bulmuştur. Toraman (2022) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin olumlu çocukluk yaşantıları ile öz duyarlılıkları arasında orta, pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2021) ebeveynler ile yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocukluk yaşantıları düzeyleri ile çocuklarının arkadaşlık ilişkileri arasında bir belirleyici bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Chopik vd., (2019) ise erken çocukluk döneminde ebeveynleri ile doyurucu ilişkilere sahip olan çocukların daha az depresyon yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda bu durum, çocuğun sosyal ilişkilerini olumlu etkileyerek çevreye uyum becerilerini arttırmaktadır (Ensor vd.,2011). Crandall vd., (2019) yaptığı çalışma sonucunda olumlu çocukluk yaşantılarının bireylerin iyi oluş düzeyini etkilediği, sağlıklı bireyler olmalarına katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Merz ve Jak (2013) tarafından yapılan çalışmada ise olumlu çocukluk yaşantılarına sahip bireylerin aile bağlarının güçlü olduğu, daha az yalnızlık duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Taş (2022) yaptığı çalışmada olumlu çocuk yaşantılarının

bireysel yaratıcılığı olumlu etkilediğini bulmuştur. Dilber vd., (2022) okul müdürleri ile yaptığı çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarına sahip müdürlerin öz liderlik algılama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalar, olumlu çocukluk yaşantılarının bireyin yetişkinlik hayatına ışık tuttuğunu ve yetişkinlik hayatında olumlu yansımalarının olabileceğini göstermektedir (Alshehri vd., 2020; Bethell vd., 2019; Oliveira vd., 2016; Özaslan ve Yıldırım, 2021). Aksi takdirde madde kullanımı, ölüm, boşanma, hastalık, istismar, ihmal edilme gibi travmatik yaşantılar ise olumsuz yaşantılar olarak ifade edilmektedir. Bu olumsuz yaşantıların ilerleyen yaşlarda bireylerde psikolojik rahatsızlıklar geliştirmesi olasıdır (Gündüz ve Gündoğmuş, 2019). Bethell vd., (2019) yaptığı çalışmada olumsuz çocukluk yaşantılarının motivasyon, odaklanma, olumlu benlik imajında sorunlara neden olduğunu ifade etmektedir. Bir diğer çalışmada ise çocukluk dönemindeki travmatik yaşantıların depresyon gelişimine etki edebileceği, travmatik yaşantılar, psikolojik sağlamlığın zayıf olmasının yetişkinlik döneminde olumsuz etkilere yol açabileceği ifade edilmiştir (Aydın, 2018).

Bilgin vd., (2021) yaptığı çalışmada cinsiyet, olumlu çocuk yaşantılarına etki etmezken anne baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey arttıkça olumlu çocukluk yaşantılarının arttığı görülmüştür. Tunca (2022) yaptığı çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarına sahip kadınların mutluluğunu olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Doğan ve Yavuz (2020) ise yaptıkları çalışmada erkeklerin olumlu yaşantı deneyimlerinin kadınlara göre daha yüksek bulmuştur. Bu sonuç ise kültürel bağlamda değerlendirilmiş olup erkek çocuklarının aileleri tarafından daha çok destek görmesi ile ilişkilendirilmiştir. Aksine Doğan ve Aydın'ın (2020) yaptıkları çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarının cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Huzurlu ve güvenli bir ortamda yetişen, duygusal ihtiyaçları karşılanan çocukların meslek algılarının da olumlu olabileceği, hayata daha olumlu bakabilecekleri düşünülmektedir. Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik algılarının diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla yapılmış, öğretmenliği sevgi kavramı ile ilişkilendirdikleri, öğretmenliğe dair olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Kozan ve Şahin-Zeteroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin metaforlarının olumlu olduğu ve en sık kullanılan metaforun ebeveyn olduğu görülmüştür. Yılmaz vd., (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada katılımcıların öğretmen kavramını anne-baba, aile, bahçıvan, rehber, ışık, çoban gibi metaforlarla açıkladıkları, öğretmenliği kutsal, yol gösterici, bilgi kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Çalışkan vd., (2013) yaptığı çalışmaya göre ideal öğretmeni öğretmen adayları; bol örnek veren, dersi zevkli işleyen, öğrencilerini seven, sayan, tatlı sert, dersi sevdiren gibi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Benzer şekilde Budak ve Kula'nın (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlik yol gösterici, fedakârlık dolu, topluma yön veren bir meslek olarak algılanmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra Koç (2014) sınıf öğretmen

adaylarının öğretmenlik meslek algısını incelediği çalışma sonucunda algılarının olumlu olduğu ancak olumsuz olarak öğretmenliği belirsizlikleri olan, kurallı bir meslek olarak gördüklerini belirlemiştir. Karaman vd., (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler diğer mesleklerle kıyasladığında öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğunu, meslek saygınlığının gün geçtikçe azaldığını ifade etmiştir. Murat vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada 16 öğretmen adayından sadece iki öğretmen adayı isteyerek bölümü seçtiğini ve mesleği ideal meslek olarak gördüğünü belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlik meslek algısına yönelik alanyazında olumlu algılar kadar olumsuz algıların da olduğu görülmektedir. Bu durum, yaş, cinsiyet, mesleği seçme durumu gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebilir.

Psikoloji alanının olumsuz yaşantılar kadar olumlu yaşantılara odaklanması, bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Alan yazında olumlu çocukluk yaşantılarını öğretmenlik meslek algısı açısından inceleyen başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada olumlu çocukluk yaşantılarına sahip okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek algılarının olumlu olacağı hipotezinden yola çıkılmıştır. Ancak araştırma sonucunda olumlu çocukluk yaşantıları ile öğretmenlik meslek algısı arasında herhangi bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bunun dışında mesleki ve teknik liseden mezun olan öğretmen adaylarının anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarına göre öğretmenlik algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum meslek liselerinde meslek derslerinin daha ağırlıkta olması, öğretmenlik mesleğine yönelik meslek liselerinde bölümlerin olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular alan yazına önemli katkılar sağlamasına rağmen çalışmanın bazı noktalarda sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın verileri yalnızca çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Çevrimiçi ortamda verilerin toplanmış olması katılımcıların sorulara ne şekilde cevapladığına dair bilgi sunmamaktadır. Ayrıca veriler sadece nicel yolla toplanmıştır. Bu nedenle katılımcıların çocukluk yaşantılarını ve öğretmenlik mesleğini algılama biçimlerine ilişkin nitel veri toplama tekniklerinin kullanılması gerektiği söylenebilir. İleriki çalışmalara yönelik olarak ise olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği farklı değişkenler ve ölçekler açısından ele alınabilir. Benzer çalışma farklı öğretmenlik programı okuyan öğretmen adayları ile yapılarak sonuçlar karşılaştırmalı incelenebilir.

Extended Abstract

Introduction

Positive childhood experiences encompass various aspects positively affecting an individual's social, emotional, physical, cognitive, and motor development, characterized by happiness, love, interest, appreciation, and trust. Notably, the absence of negative childhood

experiences doesn't guarantee a positive childhood; a sufficient presence of positive experiences is vital for a healthy upbringing (Doğan & Yavuz, 2020). While literature extensively covers negative childhood experiences like abuse and neglect, research on positive childhood experiences remains relatively scarce (Çiçek & Çeri, 2021; Doğan & Aydın, 2020; Doğan & Yavuz, 2020; Glaser et al., 2006; Taş & Yılmaz, 2020; Uyanık et al., 2019). The scarcity underscores the need for more research in this area. Doğan and Aydın (2020) found that positive experiences enhance happiness and life satisfaction. Çiçek (2020) linked positive childhood experiences to psychological resilience and positive self-perception. Coffey et al. (2015) demonstrated that fulfilling psychological needs in childhood positively influences well-being and happiness. Moreover, individuals with positive childhood experiences tend to enjoy better physical health (Chopik & Edelstein, 2019). Collectively, these studies highlight the substantial impact of positive childhood experiences on various aspects of development and overall life satisfaction. Apart from childhood experiences, the choice of profession significantly shapes one's life. Teaching, a revered profession rooted in human relationships and ethical responsibilities (Şentürk, 2009), plays a crucial role in society. The perception of the teaching profession by teachers and prospective educators influences education quality. Teachers with positive perceptions tend to create a positive learning environment, while those with negative perceptions may compromise education quality (Singh & Singh, 2016). Although there are studies on the perception of teaching profession in the literature, there is no study examining the relationship between perception of teaching profession and positive childhood experiences. From this point of view, this study investigates the relationship between pre-service preschool teachers' positive childhood experiences and their perceptions of the teaching profession.

The research addresses two questions:

1. Do demographic characteristics like age, gender, high school type, grade level, number of siblings, childhood environment, and parental education levels significantly differ in reports of positive childhood experiences and perceptions of the teaching profession among preservice teachers?
2. Is there a significant relationship between preservice teachers' positive childhood experiences and their perceptions of the teaching profession?

Method

This research adopts a relational survey model involving preservice early childhood educators from various Turkish regions during the 2022-2023 academic year. Data collection involved 260 participants, and instruments included demographic forms, the "Positive Childhood Experiences Scale" (Doğan & Aydın, 2020), and the "Perceptions of the Teaching Profession Scale" (Demir & Demir, 2016). Data collection spanned from November

14, 2022, to December 30, 2022, ensuring confidentiality and ethical standards.

Results

Demographically, most participants were female (90.8%) and attended Anatolian high schools (55.4%). Regarding grade levels, 53.1% were in the second year, 32.7% in the first, and 14.2% in the third. Sibling numbers varied, with 52.3% having one or two siblings, 29.2% three or four, and 18.5% five or more. Childhood environments included 64.6% urban and 35.4% rural. Parental education levels varied, with most mothers having completed primary school (58.1%) and fathers having finished primary school (36.5%). Analysis of positive childhood experiences showed that participants reported high levels, with no significant differences based on demographic characteristics. Similarly, perceptions of the teaching profession were generally positive, with no significant demographic variations. Correlation analysis revealed a significant positive correlation between positive childhood experiences and perceptions of the teaching profession ($r = 0.678$, $p < 0.01$). This finding indicates that preservice early childhood educators with more positive childhood experiences tend to hold more positive perceptions of the teaching profession.

Discussion

In conclusion, this research underscores the profound influence of positive childhood experiences on individuals' perceptions of their future careers, particularly in education. Preservice early childhood educators reported high levels of positive childhood experiences and generally positive perceptions of the teaching profession. Moreover, a positive correlation was identified between positive childhood experiences and perceptions of the teaching profession, emphasizing the role of early experiences in shaping career attitudes. Recognizing and nurturing these positive experiences can significantly impact the quality of teacher education and, consequently, early childhood education quality. Understanding the link between positive childhood experiences and perceptions of the teaching profession holds crucial implications for teacher training programs and the broader field of early childhood education. As educators continue to shape future generations, acknowledging the role of positive childhood experiences in shaping career perceptions can contribute to more dedicated and motivated educators, ultimately benefiting society. Further research into positive childhood experiences and their effects on various life aspects, including career choices and well-being, is essential as society evolves. The role of educators in shaping future generations remains paramount, emphasizing the need to nurture and harness positive early experiences for the benefit of individuals and society as a whole.

Pedagogical Implications

In the light of the results obtained from the research, the following recommendations can be listed.

The study can be conducted with a larger number of student groups. Comparative studies can be planned with students studying in different departments.

Considering that there are limited studies on positive childhood experiences, various studies can be planned by considering different variables.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Alshehri, N. A., Yildirim, M. & Vostanis, P. (2020). Social support and mental health problems. *Arab Journal of Psychiatry*, 31(2), 130-143.
- Atabek-Yiğit, E. & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 20-39. <https://doi.org/10.21666/muefd.460666>
- Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantıların psikolojik sağlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J. & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA Pediatr*, 173(11), 1110. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2019.300
- Bilgin, O., İnce, M., Çolakoğlu, Ö. M. & Yeşilyurt, E. (2021). Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *ZfWT*, 13 (3), 251-264. DOI: 10.46291/ZfWT/130315
- Bingöl, T. Y. (2018). Determining the predictors of self-efficacy and cyberbullying. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 138-143. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175143>
- Bowlby, J. (2013). *Bağlanma*. (Çev:T. V. Soylu). Pinhan Yayıncılık.
- Budak, Y. & Kula, S.S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 311-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59416/853291>
- Cheng, H. & Furnham, A. (2004) Perceived parental rearing style, self-esteem, and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000021704.35267.05>

- Chopik, W.J. & Edelstein, R.S. (2019). Retrospective memories of parental care and health from mid-to late life. *Health Psychol*, 38, 84- 93. <https://doi.org/10.1037/hea0000694>
- Chopik, W. J., Edelstein, R. S. & Grimm, K. J. (2019). Longitudinal changes in attachment orientation over a 59-year period. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 598–611. DOI: 10.1037/pspp0000167
- Coffey, J. K., Warren, M. T. & Gottfried, A. W. (2015). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1401-1421. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/insanvetoplum/issue/71117/1136771>
- Crandall, A., Miller, J. R., Cheung, A., Novilla, L. K., Glade, R., Novilla, M. L. B., ... & Hanson, C. L. (2019). ACEs and counter-ACEs: How positive and negative childhood experiences influence adult health. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104089. DOI: 10.1016/j.chiabu.2019.104089
- Çalışkan, M., Işık, A. N. & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Elementary Education Online*, 12(2), 575-584. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8585/106661>
- Çetin, Y. C. & Ünsal, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 1-15. <https://doi.org/10.21764/mauefd.872532>
- Çiçek, İ. (2020). *Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. Eğitim Kitabevi.
- Çiçek, İ. & Çeri, V. (2021). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Humanistic Perspective*, 3(3), 643–659. <https://doi.org/10.47793/hp.980149>
- Demir, E. & Demir G., C. (2016). Öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri ölçeği: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *International Conference on New Horizons in Education*. Viyana, Avusturya.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/59837/864669>
- Dilber, Y., Güngör, H. & Güner-Eşerler, İ. (2022). Investigation of school principals' perceptions on self- leadership and positive childhood experiences. *International Journal of Educational Spectrum (IJES)*, 4(4), 147-162. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1203735>
- Doğan, T. & Aydın, F.T. (2020). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1925>
- Doğan, T. & Yavuz, K. E. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 12(1), 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- Ensor, R., Spencer, D. & Hughes, C. (2011). You feel sad? Emotion understanding mediates predictors of prosocial behavior: Findings from 2-to 4-years. *Social Development*, 20(1), 93–110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x>
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. New York, NY: WW.
- Ergül-Havan, M. (2022). *Üniversite öğrencilerinde olumlu çocukluk yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracı rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 182-191. <https://doi.org/10.1080/17439760801999461>
- Glaser, J. P., Van Os, J., Portegijs, P. J. & Myin-Germeys, I. (2006). Childhood trauma and emotional reactivity to daily life stress in adult frequent attenders of general practitioners. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(2), 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.04.014>
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. Mehmet Taşpınar (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 152). Üniversite Kitabevi.
- Gülen, S. (2020). Çocuk gelişimi okuyan bireyin sahip olmak istediği meslek ve tercihlerinin nedenleri ile beraber incelenmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 15(3), 1893-1906. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.4199>
- Gündüz, A. & Gündoğmuş, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile otomatik düşünceler, ara inançlar, uyumsuz şemalar, anksiyete ve depresif belirti şiddeti ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(4), 424-435. DOI: 10.5505/kpd.2019.72621
- Kararımak, Ö. & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif 53 psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21450/229750>
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. & Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle "öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı". *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Nobel Yayıncılık.
- Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. DOI: 10.17679/iuefd.79408
- Kozan, D. & Şahin- Zeteroğlu, E. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1029-1040. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-481646>
- Marta-Simões, J., Ferreira, C. & Mendes, A. L. (2018). Self-compassion: An adaptive link between early memories and women's quality of life. *Journal of Health Psychology*, 23(7), 929-938. <https://doi.org/10.1177/1359105316656771>
- Merz, E. M. & Jak, S. (2013). The long reach of childhood. Childhood experiences influence close relationships and loneliness across life. *Advances in Life Course Research*, 18(3), 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2013.05.002>
- Monette, D. R., Sullivan, T. J. & Dejong, C. R. (2013). *Applied social research*. A tool for the human services. CA: Brooks/Cole.
- Murat, M., Ünişen, A. & Kanadalı, S.(2010). Eğitim fakültesine yeni başlayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini algılayışları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 226-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6147/82533>
- Oliveira, S., Ferreira, C. & Mendes, A. L. (2016). Early memories of warmth and safeness and eating psychopathology: The

- mediating role of social safeness and body appreciation. *Psychologica*, 59(2), 45-60. https://doi.org/10.14195/1647-8606_59-2_3
- Özaslan, A. & Yıldırım, M. (2021). Internalized stigma and self esteem of mothers of children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 50(3), 312–324. <https://doi.org/10.1080/02739615.2021.1891071>
- Richards, M. & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 75-87. DOI: 10.1080/17439760.2011.536655
- Singh, O.P. & Singh, S.K. (2016). A study on the attitude of primary school teachers towards teaching profession in Varanasi district of Uttar Pradesh. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(8), 119-129. <https://garph.co.uk/IJARMSS/Aug2016/8.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10 (111), 25-31.
- Taş, S. (2022). Olumlu çocukluk yaşantılarının bireysel yaratıcılıkla ilişkisinde öz-saygının aracılık etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 296–310. <http://doi.org/10.25287/ohuibf.946365>.
- Taş, M. A. & Yılmaz, N. (2020). Çocukluk deneyimleri, azim ve girişimcilik niyeti ilişkisi: Sağlık yönetimi öğrencileri üzerinde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 1089–1106. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.778696>
- Tekay-Kara, R. (2022). *Olumlu çocukluk çağı yaşantısı olan bireylerin duygusal zekaları ve duygularını yönetebilme becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gedik Üniversitesi.
- Toraman, C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin olumlu çocukluk yaşantıları ile öz duyarlılıkları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Tunca, A. (2022). Kadınların mutluluğunun yordayıcıları olarak öz-Şefkat ve olumlu çocukluk yaşantıları. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 535-545. DOI: 10.11616/asbi.1091282
- Uyanık, G., Sezer, T., Karabulut, A. & Koçak Sazlı, E. (2019). 5-6 yaşında çocuğu olan annelerin çocukluk deneyimleri ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 177–193. DOI: 10.23863/kalem.2019.124
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039>
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100, 72-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26101/275009> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, F., Göçen, S. & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181569> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, G. (2021). Ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantıları düzeylerinin, çocuklarının arkadaşlık ilişkilerine yansımaları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Young, J., Klosko, J.S. & Weishaar, M.E. (2017) *Şema terapi* (Çev. Tuğrul Veli Soylu). Litera Yayıncılık.



Examining the Relationship Between Fifth Grade Students' Attitudes and Beliefs Towards Mathematics

Hatice Nur Konaklı^{1,a,*}, Davut Köğçe^{2,b}

¹ Ministry of National Education Osmaniye, Türkiye

² Faculty of Education, Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

This study is produced the first author's master's thesis conducted under the supervision of the second author.

History

Received: 25/04/2024

Accepted: 27/08/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of fifth grade percentage gains on the correlational relationship between teaching with creative drama activities and students' attitudes and beliefs towards mathematics. For this purpose, the study was conducted according to the single group pretest-posttest experimental model, one of the quantitative methods. The study was conducted with fifth-grade students studying at a secondary school affiliated with the Ministry of National Education in Osmaniye province in the 2021-2022 academic year. A fifth-grade class consisting of 30 people selected by simple random sampling method was determined as the sample of the study. The data of the research were collected using the Attitude Scale towards Mathematics and the Mathematics Belief Scale, prepared in a 5-point Likert type. The analysis of the research data was subjected to correlation analysis according to the results of the normality analysis performed in the SPSS program. As a result of the correlation analysis, it was revealed that there was a positive, moderate and statistically significant relationship between fifth grade students' attitudes and beliefs towards mathematics. For this reason, it is recommended that mathematics teachers prepare and implement teaching activities in a way that will increase affective learning such as attitudes and beliefs.

Keywords: Mathematics teaching, creative drama activities, correlation analysis attitude, belief

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum ve İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilgi

#Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 25/04/2024

Kabul: 27/08/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmanın amacı beşinci sınıf yüzde kazanımlarının yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasındaki korelasyonel ilişkiye etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışma nicel yaklaşım kapsamında tek grup ön test-son test deneysel model seçilerek yürütülmüştür. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde bulunan ve MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 30 kişiden oluşan bir beşinci sınıf şubesi araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 5'li likert tipinde hazırlanmış Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Matematik İnanç Ölçeği kullanılarak toplanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS programında gerçekleştirilen normallik analizi sonuçlarına göre korelasyon analizlerine tabi tutulmuştur. Korelasyon analizleri sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve inanç gibi duyuşsal öğrenmelerini artıracak şekilde öğretim etkinlikleri hazırlamaları ve uygulamaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, yaratıcı drama etkinlikleri, korelasyon analizi, tutum, inanç

^a haticenurkonakli@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-9614-8362>

^b kogced@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-3475-2740>

How to Cite: Konaklı, H.N., & Köğçe, D. (2025). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 14(1):139-150

Giriş

Matematik kavramı, insanların yaşamı ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaya yönelik çabalarından oluşan evrensel bir uğraş alanını ifade etmesinin yanı sıra her insanın formal eğitim sürecine girdiği andan itibaren uğraştığı, bazen korktuğu, sevmediği veya nefret ettiği derslerden birisi (Umay, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bu tarz duyuşsal duyguları, matematiksel kazanımlara ulaşmalarını büyük ölçüde etkilediğinden Mcleod (1992) duyuşsal duygularının matematik öğretiminde merkezi bir rol oynadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Neale (1969) tutum adı verilen bir duygunun matematik öğrenmede çok önemli bir rol oynadığına inandığını belirtmiştir.

Tutum, insanların çevresiyle alakalı karşılaştığı şeylere karşı olumlu veya olumsuz tepkiler vermeye yönelik duyuşsal yönelimlerin bir ifadesidir. Tavşancıl'ın (2010) bireylerin hayatlarının belirli bir döneminde etkisini gösteren benzer tepkiler ortaya koyma eğilimi olarak tanımladığı tutumlar, bireysel yaşantı deneyimlerinin bir yansımasıdır. Bu nedenle bireyin geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak da tanımlanabilen tutumlar, bireyin şu anki ya da gelecekteki davranışlarının düşünsel oluşumuna yön verir (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012 s.322). Tutum kavramına matematik perspektifinden bakıldığında öğrencilerin matematik alanına ilişkin uğraşlar içerisinde olmaktan hoşlanma ya da matematiğin adını duyduğunda bile uzaklaşmak isteme gibi matematikle alakalı her şeye yönelik olumlu ya da olumsuz tepkilerde bulunma yönelimi olarak tanımlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde olumlu tutumun daha yüksek akademik başarıya olumsuz tutumların düşük matematik başarıları ile ilişkilendirildiği (Elalmış, Demirkıran ve Doğan 2023; Kara ve Özkaya, 2022; Ma, 1997; Taşdemir, 2009; Tuncer, Berkant ve Güner, 2015) görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme yaşantılarına dayanan matematiksel tutumların yeni öğrenmeleri destekleme ya da engelleme özelliği göstererek matematik başarıları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu düşünce kapsamında matematik tutumu olumlu olan öğrencinin daha yüksek öğrenme motivasyonu göstererek daha yüksek ders notlarına sahip olması ve matematiğe yönelik tutumu olumsuz olan öğrencinin öğrenmeye ilişkin düşük motivasyon ve düşük başarı sergilemesi ihtimaldir (Kara ve Özkaya, 2022). Çünkü tutumların davranışa yansıyan, bir süre sonra da belirli bir konuda kendisini yeterli ya da yetersiz görme ile ilgili inançlar geliştirmeye neden olan bir yönü vardır (Yenilmez ve Özabacı, 2003, s.132). Bu noktada bireysel deneyimlerin yansıtılması yoluyla geliştirilen (Morkoyunlu ve Saltık Ayhanöz, 2023) ve doğru olduğu kabul edilen kodlanmış bilişsel/duygusal yapılandırmalar olarak tanımlanan inançların (Goldin, 2002), tutum duygusuyla sürekli etkileşim halinde olması (Sumpter, 2013) bakımından matematik öğretim sürecini etkileyen bir başka önemli duyuşsal değişkendir. Bu ifadeden hareketle öğrencilerin tutum ve inançların matematik

öğrenmelerini etkileyen duyuşsal duygular olduğu söylenebilir. Öyle ki öğrencilerin önemli bir kısmı matematik dersini zor ve başarısız olarak görmekte (Yüksel ve Dede, 2004, s.228) ve matematiksel zorluklarla karşılaştıklarında çaba bile harcamadan pes etme (Kotaman, 2008, s.115) gibi çeşitli tutum ve inançlar geliştirerek matematikten uzaklaşmakta ve bunun sonucunda başarısız olmaktadır. Öğrencilerin matematiğe yönelik bu tarz olumsuz tutum ve inanç geliştirmelerini tek bir nedene bağlı olarak açıklamak güçtür. Bu nedenlerden bazıları öğrencinin akademik performansı, öğrenme konularına ilişkin hazır bulunuşluğu, derse devam durumu, matematiğe karşı tutumu, matematik öğrenmeye ilişkin inancı, matematiğin insan yaşamındaki rolü ve önemine ilişkin düşünceleri, öğretmenin matematiksel kavramları anlatım biçimi, öğretim sürecini planlama ve uygulama yetkinliği, sınıf yönetimi becerisi, dersinde kullandığı öğretim yöntemi ve öğrencilere yaklaşımı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal değişkeler olarak ifade edilebilir. Ancak bu durumun yaşanmasının en büyük olası nedeni matematiksel kavramların yapı özelliği olabilir. Bilindiği üzere matematik kavramları doğasından kaynaklı olarak soyut özelliktedir. Bu soyut yapısından dolayı öğrencilerin matematik kavramlarını algılamaları oldukça zordur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s.7). Bu durum bazı öğrencilerin matematiği anlaşılması zor konulardan oluştuğunu düşünmesine (Çakıroğlu ve Baki, 2016, s.134) sürükleyerek matematik öğretim programının amaçlarına ulaşmasını da engellemektedir.

Türkiye'de 2005 yılından bu yana uygulanmaya başlanan matematik dersi öğretim programlarında öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve devinışsel alanlardaki gelişimlerinin de önemsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğretim sürecinde aktif katılım sağlayarak kendi bilgilerini oluşturmalarısavunan yapısalıcı öğrenme ortamları oluşturulmaya başlanmıştır. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin desteklenmesi özel amaç olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda programın uygulayıcısı olan öğretmenlere ünite içeriklerine bağlı olarak oyunlaştırma etkinliklerine de yer vermeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018, s.9). Yaratıcı drama, oyunlu süreçlerin de içerisinde kullanıldığı yapısalıcı öğrenme yaklaşımına uygun etkinlik ve aktivitelerle yapılandırılmış, aktif katılıma dayalı öğretim yöntemlerinden birisidir (Aykaç ve Ulubey, 2008, s.28). Yaratıcı drama yöntemi, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bu yöntemin kavramsal ve uygulamalı yönlerinin öğretmenlere tanıtılması kapsamında gerçekleştirilen kitap hazırlama çalışmalarına da konu olmuştur. Bu kitapta öğrenme kazanımlarının drama aşamalarına göre nasıl kurgulanacağına ilişkin etkinlik ve uygulama içerikleri sunulmuştur. Bu içerikler kapsamında öğretmenlerin derslerinde bu yöntemini aktif bir biçimde kullanmalarının önemi üzerinde de durulmuştur (MEB

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü [MEB ÖYGM], 2019, s.5). Bu açıdan bakıldığında yaratıcı dramın, yapısalcı öğrenme yaklaşımını temel alan matematik öğretim sürecinde kullanılabilecek aktif bir öğretim yöntemi olarak ön plana çıktığı ifade edilebilir (Köğçe, 2019).

Yaratıcı drama yöntemi; eğitmen rolündeki öğretmen rehberliğinde öğrencilerin kendi yaşantılarına dayalı olarak soyut bir kavram ya da durumu drama teknikleri kullanılarak oyunsu süreçlerde canlandırmadır (San, 2002, s.81). Bu doğrultuda yaratıcı drama yönteminin soyut matematiksel kavramların öğrenci yaşantılarıyla somutlaştırılabilmesine olanak sağlamanın yanı sıra barındırdığı oyunsu öğelerle de eğlenceli bir öğrenme ortamı sunabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı soyut yapıda olması nedeniyle öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları ve bundan dolayı matematiğe yönelik olumsuz tutum ve inanç geliştirdikleri kavramların öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum ve inançlar geliştirmelerini sağlayabilir.

Yüzde ve yüzde sembolü günlük hayatta geniş kullanım alanı bulan soyut matematiksel kavramlardan birisidir. İndirim afişlerinde, teknolojik ürünlerin ekranlarında, endüstriyel gıda paketlerinin üzerinde, hava olaylarının gerçekleşme ihtimalinin ifade edilmesi gibi daha birçok gündelik uğraşta yüzde bulunmaktadır. Fakat kullanım alanının yaygınlığına rağmen öğrenciler bu kavramı öğrenmekte zorlanmakta ve kavrama ilişkin olumsuz tutum ve inanç sergileyebilmektedir (Konaklı, 2022, s.3). Bu olumsuz durum matematik öğretim programının amaçları bağlamında düşünüldüğünde “*Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyacaktır.*” (MEB, 2009 s.9) hedefi ile çalışmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yüzde kavramına ilişkin yaşadıkları zorlukları ve başarısızlıkları aşmalarında ve matematiğe yönelik olumlu tutum ve inanç geliştirmelerinde yapısalcı yaklaşımının ruhuna uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması önem arz etmektedir (Aykaç ve Köğçe, 2014, s.910). Alan yazın incelendiğinde matematik öğretiminde yaratıcı drama yöntemini içeren deneysel çalışmaların daha çok farklı örneklem gruplarında ayrı ayrı incelendiği ve tutum ve inanç duyuşsal değişkenlerine etkilerini inceleyen çalışmalara (Günhar Cantürk ve Özen, 2010; Kaşıkçı 2015; Konaklı, 2022) rastlanıldığı halde tutum ve inanç değişkenleri arasındaki ilişkinin tek bir örneklem üzerinde birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretimin tek bir örnekleme uygulanarak grubun matematiğe yönelik tutumları ve inançları arasındaki ilişkinin korelasyonel olarak birlikte incelenmesi düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu düşünce kapsamında çalışmada ortaokul matematik öğretim programında yer

alan yüzde kazanımlarının yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerle öğretilmesinin beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasındaki korelasyonel ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın, yüzde kavramı özelinde matematik kazanımların yaratıcı drama etkinlikleri ile öğretimine yönelik matematik öğretmenlerine ve matematik eğitimcilerine örnekler sunması bakımından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, alan yazında rastlanılmayan yaratıcı drama etkinliklerine göre öğretimin tutum ve inanç arasındaki korelasyonel ilişkiyi incelemesiyle de ilgili alana önemli ölçüde özgün katkılar getirmesi beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda “Beşinci sınıf yüzde kazanımlarının yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretiminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir ilişki oluşturmakta mıdır?” problemine cevap aranmıştır. Bu temel problem kapsamında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Matematiğe yönelik tutum ölçeği (MYTÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Matematik inanç ölçeği (MİÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkili var mıdır?
3. Matematiğe yönelik tutum ölçeği (MYTÖ) ön test puanları ile matematik inanç ölçeği (MİÖ) ön test puanları arasında anlamlı bir ilişkili var mıdır?
4. Matematiğe yönelik tutum ölçeği (MYTÖ) son test puanları ile matematik inanç ölçeği (MİÖ) son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde yöntem ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yaklaşım kapsamında yürütülmüştür. Nicel yöntem, gerçekliğin araştırmacıdan bağımsız bir şekilde nesnel olarak incelenmesine dayanan pozitivist çalışmalardır. Bu çalışmalarda araştırmacının amacına göre tarama, korelasyonel karşılaştırma, nedensel karşılaştırma, deneysel ve meta-analiz modelleri kullanılır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019). Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda tek grup ön test-son test deneysel modele göre yürütülmüştür. Bu modellerin seçilmesinde yüzde kazanımlarının öğretimin yaratıcı drama etkinlikleriyle yapıldığı öğrenme ortamında beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve inanç değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi etkili olmuştur. Araştırma modeli Çizelge 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Çizelge 1. Araştırmanın deseni

Grup	Ön Test	Deney	Son Test
Çalışma Grubu	MYTÖ MiÖ	Yüzde Kazanımlarının Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Öğretimi	MYTÖ MiÖ

Çalışma Grubu

Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde bulunan ve MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 30 kişiden oluşan bir beşinci sınıf şubesi araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Önal'ın (2013) geliştirdiği Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Yıldız ve Çiftçi (2020)'nin geliştirdiği Matematik İnanç Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği (MYTÖ)

Araştırmada kullanılan Tutum Ölçeği (MYTÖ) ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik gibi 4 alt bileşeni içeren ve 22 maddelik 5'li likert tipinde bir ölçektir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak Cronbach Alpha değerini 0,90 olduğu belirlenmiştir. Uygulama izni alınan MYTÖ, 30 beşinci sınıf öğrencisine uygulanarak araştırma örneklemafrindeki güvenilirlik katsayısı 0,885 olarak hesaplanmıştır. MYTÖ Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,70'den büyük bir değer olarak bulunmuştur. Bu nedenle tutum ölçeğinin örnekleme ilişkin güvenilir veri sağladığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı MYTÖ, araştırma örnekleme öğrencilerine yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretim yapılmadan önce ön test, öğretim süreci sonrasında son test olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Matematik İnanç Ölçeği (MiÖ)

Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan Matematik İnanç Ölçeği (MiÖ) 5'li likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. 24 inanç ifadesi bulunan ölçek "Faydalılık, Kaygı, Çaba ve Sınırlılık" olmak üzere 4 alt faktörden oluşmaktadır. Yıldız ve Çiftçi (2020) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçeğin her bir faktör için güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,81, 0,80, 0,78 ve 0,74 olarak bulunmasından dolayı ölçeğin güvenilirliği sağladığı ifade edilmiştir. Bu çalışmada kullanılmak üzere uygulama izinleri alınan MiÖ 30 öğrencinin yer aldığı örnekleme uygulanarak ilgili örneklemedeki güvenilirliği de belirlenmiştir.

MiÖ Cronbach Alpha değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının 0,70'ten büyük olması

nedeniyle ölçeğin bu araştırma örnekleminde de güvenilir olduğu saptanmıştır. Bu yönüyle güvenilir

ölçümler yapabilen ölçek, beşinci sınıf öğrencilerine yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretimden önce ön test, öğretim sonrası son test şeklinde uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanması sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Adım: Ortaokul matematik öğretim programı incelenilerek beşinci sınıf yüzde kazanımlarının belirlenmesi,
2. Adım: Alan yazın taramaları yapılarak yaratıcı drama yöntemiyle matematik öğretimini çalışmaların incelenmesi,
3. Adım: Yüzde kazanımlarının öğretimine ilişkin yaratıcı drama etkinliklerinin hazırlanması,
4. Adım: Yaratıcı drama etkinliklerinin uzman görüşüne sunulması,
5. Adım: Uzmanların görüşleri ve dönütleri sonrasında etkinliklerin pilot uygulamaya hazırlanması,
6. Adım: Yaratıcı drama ders planlarının pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi,
7. Adım: Pilot uygulama sürecinde elde edilen deneyimlerden yola çıkılarak yaratıcı drama etkinliklerine son halinin verilmesidir.

Deneysel Süreç

Araştırma kapsamında yüzde kavramıyla ilgili kazanımlarının öğretim sürecinde kullanılması planlanan yaratıcı drama yöntemine ilişkin ilk önce farklı kaynaklar incelenerek yöntem hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda incelenen kaynaklarda "Yaratıcı dramanın aşamaları nelerdir? matematiksel kazanımlar yaratıcı dramanın aşamalarına göre nasıl planlanabilir? Yaratıcı drama etkinliklerinde soyut ve somut materyal kullanımını nasıl olmalı? Canlandırma aşamasına ilişkin dramatik durumlarda öğrencilerin öğrenme zorluklarını içeren dramatik durumlar nasıl kurgulanabilir?" sorularına cevap aranmıştır. Ardından ortaokul matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) beşinci sınıf düzeyinde yer alan kazanımların öğretimine yönelik olarak beş farklı yaratıcı drama etkinliği hazırlanmıştır. Bu bağlamda tasarlanan yaratıcı drama etkinlikleri bir matematik eğitimcisi ve bir yaratıcı drama eğitimcisinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinliklerde revize işlemleri yapılarak pilot uygulamaya gidilmiştir. Pilot uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklar ve deneyimlere dayalı olarak düzenlenmiş asıl çalışmada beş hafta süreyle örnekleme uygulanmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi Microsoft Excel ve SPSS 23 programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak likert tipi ölçeklerden elde edilen öğrenci yanıtları puanlanarak Microsoft Excel programında kodlanmıştır. Bilgisayarda bir veri seti olarak dosyalanan bu puanlar, SPSS 23 programına taşınarak normallik testlerine tabi tutulmuştur. Ön ve son test puanları, Shapiro-Wilks, Histogram, Q-Q Plot grafiği, çarpıklık ve basıklık sonuçları birlikte değerlendirildiğinde MYTÖ ön test, MYTÖ son test ve MiÖ son test puanlarının normallikten uzaklaştığı; MiÖ ön test puanlarının ise normalliğe yaklaştığı görülmüştür. Bu nedenle korelasyon analizi yapılacak MYTÖ ile MiÖ arasındaki testlerden her ikisinin de normalliği sağladığı durumda parametrik Pearson korelasyon analizi diğer durumlarda ise non parametrik Spearman's korelasyon analizi %95 güven aralığında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin ulaşılan bulguların sunumu çizelge ve resimler halinde sunularak açıklanmıştır. Matematiğe yönelik tutum ölçeği (MYTÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman's Korelasyon Analizi bulguları Çizelge 2'de sunulmuştur:

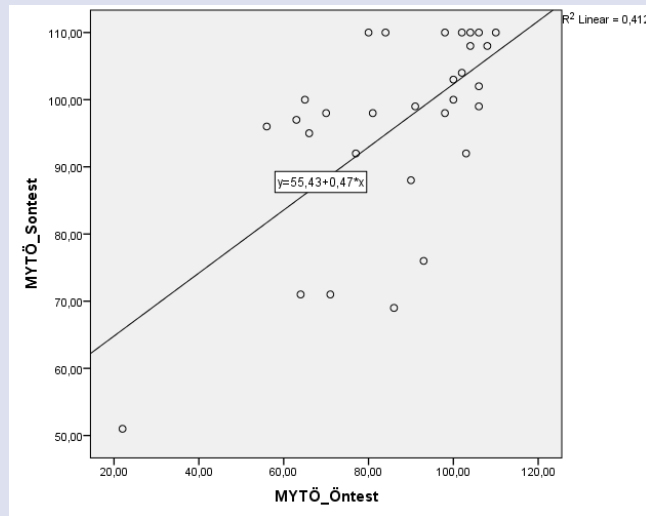
Öğrencilerin MiÖ ön ve son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman's Korelasyon Analizi bulguları Çizelge 3'te sunulmuştur:

Çizelge 3'e göre MiÖ ön test ile son test puanları arasında orta düzeyde pozitif ($\rho=0,442$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki vardır. Yani örneklem öğrencilerinin matematiğe yönelik ön test inanç puanları ile son test inanç puanları orta bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır.

Çizelge 2. MYTÖ ön test ile son test arasındaki ilişki

		MYTÖ_Sontest
MYTÖ_Öntest	Spearman's rho	0,592*
	p	0,001
	n	30

*Korelasyon $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

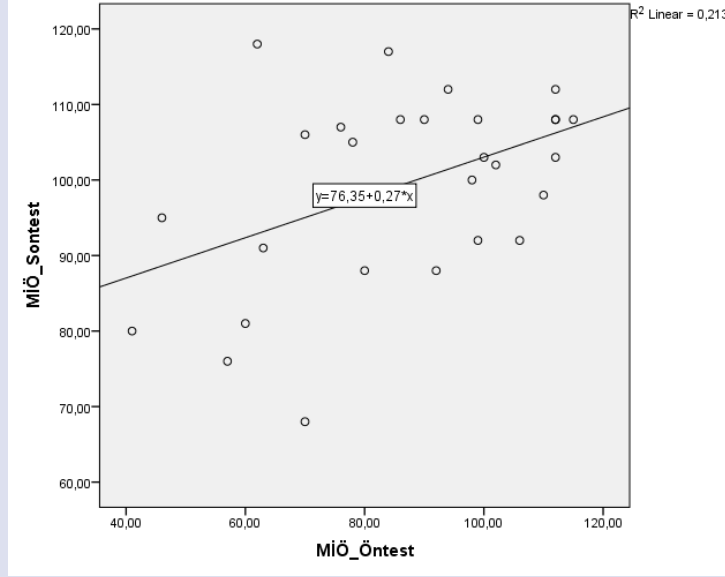


Resim 1. MYTÖ ön test ile son test saçılım(dağılım) grafiği

Çizelge 3. MiÖ ön test ile son test arasındaki ilişki

		MiÖ_Sontest
MiÖ_Öntest	Spearman's rho	0,442*
	p	0,014
	n	30

* Korelasyon $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

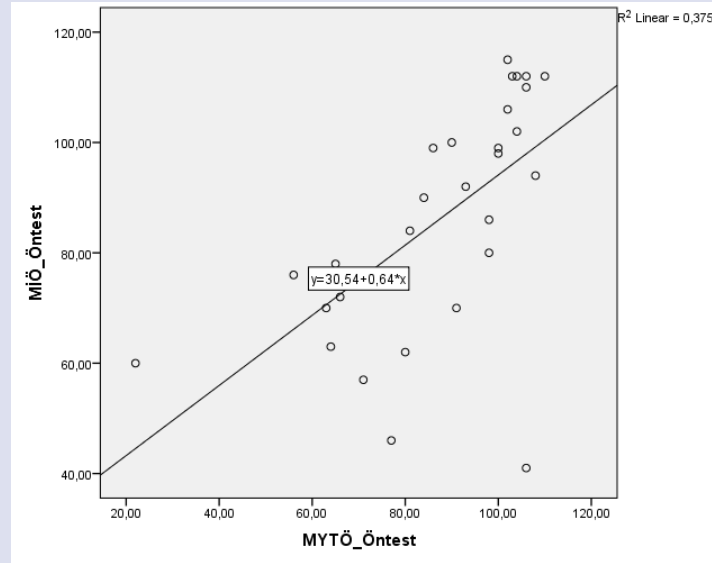


Resim 2. MIÖ ön test ile son test saçılım (dağılım) grafiği

Çizelge 4. MYTÖ ön test ile MIÖ ön test arasındaki ilişki

		MIÖ_Öntest
MYTÖ_Öntest	Spearman's rho	0,682*
	p	0,000
	n	30

* Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.



Resim 3. MYTÖ ön test ile MIÖ ön test saçılım(dağılım) grafiği

Resim 2’de grafik göz önüne alındığında MIÖ ön test puanları ile MIÖ son test puanlarının pozitif yönde birlikte arttığı görülmektedir. Yani öğrencilerin matematiğe yönelik sahip oldukları inançlarını ölçen ön test inanç puanları ile yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretim uygulamasından sonraki son test inanç puanları aynı yönde ve birlikte artmaktadır. Öğrencilerin MYTÖ ön test

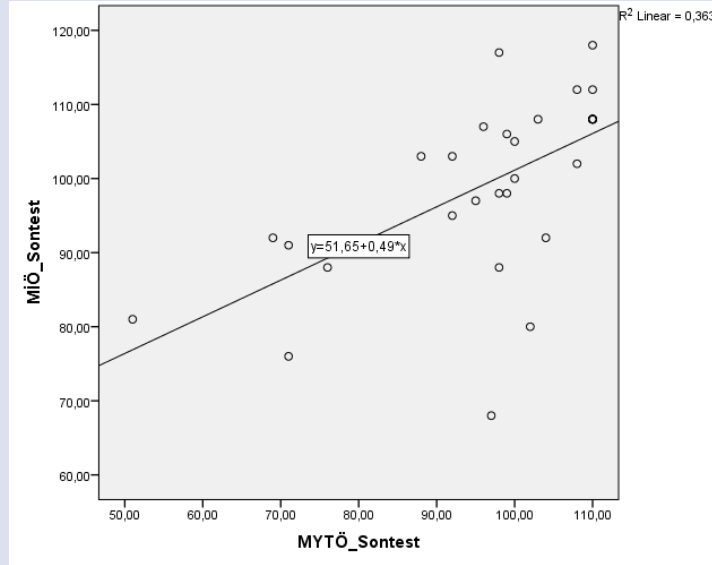
ve MIÖ ön test puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Spearman’s Korelasyon Analizi bulguları Çizelge 4’te sunulmuştur:

Çizelge 4 incelendiğinde MYTÖ ön test ile MIÖ ön test puanları arasında orta düzeyde pozitif ($\rho=0,682$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çizelge 5. MYTÖ son test ve MİÖ son test arasındaki ilişki

		MIÖ_Sontest
MYTÖ_Sontest	Spearman's rho	0,687 *
	p	0,000
	n	30

* Korelasyon $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.



Resim 4. MYTÖ son test ile MİÖ son test saçılım(dağılım) grafiği

Yani örneklem öğrencilerinin ($n=30$) matematiğe yönelik ön test tutum puanları ile ön test inanç puanları orta bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Ayrıca korelasyon analizine tabi tutulan değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans değeri %46,51 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ön test inanç puanlarının %46,51'i ön test tutum puanlarından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir. Bu ilişki Resim 3'te saçılım(dağılım) grafiği ile gösterilmiştir.

Çizelge 5'teki Spearman's korelasyon analizi bulgularına göre MYTÖ son test ile MİÖ son test puanları arasında orta düzeyde pozitif ($\rho=0,687$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki vardır. Yani örneklem öğrencilerinin ($n=30$) matematiğe yönelik son test tutum puanları ile son test inanç puanları orta bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Ayrıca korelasyon analizine alınan değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans değeri %47,19'dur. Bu bağlamda ön test inanç puanlarının %47,19'u ön test tutum puanlarından kaynaklanıyor olabilir. Bu ilişki Resim 4'te saçılım(dağılım) grafiği ile gösterilmiştir. Öğrencilerin MYTÖ son test ve MİÖ son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman's Korelasyon Analizi bulguları Çizelge 5'te sunulmuştur:

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci alt problemle ilgili bulgular incelendiğinde MYTÖ ön test ile son test puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu

açığa çıkmıştır. Bu bağlamda beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik sahip oldukları ön test tutum puanlarının yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretim sonrası son test tutum puanları ile orta bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşması yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci yaşantılarına dayalı olarak eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratması ile ilişkilendirilebilir. Çünkü öğrencilerin matematiksel öğrenmede yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerin duyuşsal bir çıktısı olan tutum, matematik kazanımlara uygun olarak kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinde önceki tutumlarına da bağlı olarak yeni deneyimlerle desteklenebilir. Bu nokta da soyut matematik kavramları kendi yaşantılarıyla somutlaştıran ve eğlenerek öğrenen öğrenci matematiğe yönelik zor yargısı başta olmak üzere birçok ön yargısını kırılabilme potansiyelini taşıdığı için derse yönelik tutumlarında da artışlar yaşanabilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç yaratıcı drama etkinlik ve uygulamalarını içeren öğretim yönteminin öğrenci tutumlarını arttırdığı (Ceylan, 2014; Debreli, 2011; Gümüş 2017; Kaşıkçı, 2015; Konaklı 2022; Çalışma1 2022; Makas Soylu 2017; Terzi 2019) çalışma sonuçları ile desteklenmesine rağmen yaratıcı drama yönteminin öğrenci tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı (Geçim, 2012 ve Koçlar, 2019) çalışma sonuçları ile desteklenmediği görülmektedir. Bu durum yaratıcı drama çalışmalarının sınırlı bir zaman aralığında gerçekleştirilmesine bağlı olarak araştırma süresinin öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrenme yaşantılarıyla kazanılan olumsuz

tutumların tüm eğitim hayatına yansması nedeniyle süreklilik gösteren (Sırmacı, 2007) olumsuz tutumları kırmada etkisiz kalmasından kaynaklanmış olabilir. Benzer şekilde bireyin sahip olduğu tutumu hayatının belirli bir döneminde taşıması da (Tavşancıl, 2010) öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamış olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin ulaşılan bulgulara göre MİÖ ön test ile MİÖ son test puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik sahip oldukları MİÖ ön test inanç puanlarının yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretim sonrası MİÖ son test inanç puanları ile orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni soyut matematiksel kavramların yaratıcı drama etkinlikleri ile öğretiminin yapılması ve öğretim sürecinde eğlenerek günlük yaşamla ilişkilendirilmiş somut deneyimler yaşamaları olabilir. Bu düşüncenin çıkış noktası, öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde soyut kavramları zihinlerinde doğru bir şekilde somutlaştırarak öğrenebilmelerine bağlı olarak matematiğin doğası hakkındaki inanç puanlarında önceki inançlarına da bağlı olarak artmasıdır. Alan yazında Konaklı ve Köğçe (2022) yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yönelik inanç gelişimini destekleyen bir öğretim süreci sunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu açıdan, çalışmada yaratıcı dramanın öğrencilerin matematiğe yönelik inançlarını olumlu yönde arttırdığı şeklinde ortaya çıkan bu sonucun Konaklı ve Köğçe (2022) tarafından ortaya konulan sonuçla örtüştüğü söylenebilir. Aynı şekilde Kaşıkçı'nın (2015) matematik tarihi dersinin yaratıcı drama öğretim süreciyle verilmesinin matematiğe karşı inançlarda geleneksel öğretim süreçlerine göre daha da etkili olduğu şeklindeki sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Fakat Günhar Cantürk ve Özen'in (2010) geometri öğretiminde kullandığı yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin öz yeterlik inançlarında beklenen etkiyi oluşturmadığı çalışma sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın olası nedenlerinden birisi yaratıcı drama etkinliklerinin sadece belirli matematiksel konu ve kazanımlara yönelik olarak planlaması ve araştırma takvimine bağlı olarak yürütülen uygulama zamanının inançların kararlılık (Boyes ve Chandler, 1992) ve süreklilik gösteren (Pajares, 1992) yapısında hedeflenen etki için yeterli zaman aralığı tanıyamaması olabilir. Ayrıca araştırma örnekleme yönelik yaratıcı dramaya hazır bulunuşluk çalışmalarının yapılmaması, pilot çalışma yapılmadan asıl çalışmaya geçilmesi, yaratıcı drama etkinlik yönergelerinin öğrencilere uygunluğunun test edilmeden uygulanması, örneklem grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerine katılım noktasında devamsızlık yapması gibi olası nedenler de öğrencilerin inançlarında beklenen etkinin oluşmasını engellemiş olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin ulaşılan bulgulara göre MYTÖ ön test ile MİÖ ön test puanları

arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile öğretim uygulaması öncesi matematiğe yönelik tutum ve inançlarının orta bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttığı belirlenmiştir. Bu tespit öğrencilerin matematiğe yönelik öz değerlendirmelerine dayanan inançlarının matematik dersine yönelik yaklaşımlarını da yön verme özelliğinden kaynaklanmış olabilir. Benzer şekilde öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve inanç gibi duyuşsal duyguların sürekli birbiriyle etkileşim içerisinde olması (Sumpter, 2013), öğrencilerin matematiğe yönelik sahip oldukları inançların matematiğe yönelik tutumlarını yordaması (Ateş ve Bozkurt, 2023; Durmaz 2019; Yılmaz, 2011), matematik öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin matematik öğretimi öz-yeterlik inanç puanlarının da yüksek olması (Göloğlu Demir, 2011), alan yazında tutum ve inanç arasında pozitif bir ilişkinin saptandığı çalışma (Usta, 2021; Uğuroğlu, 2008) bulguları ile de ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin ulaşılan bulgulara göre MYTÖ son test puanları ile MİÖ son test puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretim uygulaması sonrası matematiğe yönelik tutum ve inançlarının orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada öğrencilerin matematiksel kavramları tanımlama sürecine eğlenceli bir öğrenme ortamı sunan yaratıcı drama etkinlikleriyle katılım sağlamaları neden olmuş olabilir. Çünkü öğrenciler bu öğrenme ortamında matematiksel kavramları kendi öğrenme yaşantılarıyla keşfederek tanımlayabilir. Dolayısıyla kendisini öğrenme sürecinin bir parçası olarak gören ve öğrenme sürecinden zevk alan öğrencinin matematiğe yönelik tutumları ve bu tutumlarla ilişkili olarak inançlarında da artışlar olabilmektedir. Bu sonuç matematik tarihi derslerinin drama yöntemi ve içerdiği etkinliklerle yürütülmesinin öğrencilerinin tutum ve inanış puanlarına katkı sağladığı (Kaşıkçı, 2015), yaratıcı drama etkinliklerinin matematiğe yönelik olumlu tutum ve inanç geliştirmede etkili olduğu (Konaklı, 2022) ve yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde olumlu duyuşsal özellikleri geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlayarak matematiğe yönelik olumlu tutum ve inanç gelişimini desteklediği (Çalışma1 2022) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yukarıdaki paragraflarda belirtildiği gibi beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerine dayanan tutum ve inançların pozitif yönde birlikte arttırılmasını sağlayabilecek bir öğretim süreci sunmasına rağmen kararlılık ve süreklilik gösteren olumsuz tutum ve inançların kırılmasında araştırma süresinin yeterli zaman aralığı oluşturmadığı şeklinde özetlenebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerin geçmiş olumsuz öğrenme deneyimlerine dayanan olumsuz tutum ve inançlarının olumlu yönde birlikte artırılmasına olanak sağlayan bir öğretim süreci sunmaktadır. Bu nedenle matematik öğretmenleri öğrenme ortamlarında yaratıcı drama etkinlik ve uygulamalarına yer verebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve inançları arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle matematik öğretmenleri öğrenme ortamlarında öğrencilerin tutum ve inanç duyuşsal alanını dikkate alan bir öğretim süreci planlayabilmelidir.
- Bu araştırmada yaratıcı drama yöntemiyle öğretimin öğrencilerinin sadece matematiğe yönelik tutum ve inançları arasındaki korelasyonel ilişkiye etkisi incelenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının alt boyutları ile inançlarının alt boyutları arasındaki korelasyonel ilişkiyi inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma süresinin tutarlılık gösteren olumsuz tutum ve inançların kırılmasında yeterli zaman aralığı oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaokul kademesinde tutum ve inanç ve değişkenlerinin beşinci sınıftan başlanılarak 6., 7. ve 8. sınıfta her eğitim öğretim yılı incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma beşinci sınıf öğrenci örnekleme ve yüzde kazanımlarıyla sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının daha kapsamlı ve genellenebilir olması için farklı sınıf düzeyinde ve farklı matematik kazanımlara ilişkin yaratıcı drama etkinliklerini içeren yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma bağlamında araştırmacılar tarafından hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri, matematik kazanımlarının yaratıcı drama aşamalarına göre nasıl kurgulanabileceği ve uygulanabileceği noktasında eğitimcilere, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına örnek uygulamalar sunulabilir.

Araştırmanın Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışmanın etik kurul izin belgesi 05.07.2021 tarih ve E-79970 sayısı ile Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics is a universal language that people use to understand the world. However, the majority of students see mathematics as a difficult subject (Yüksel & Dede, 2004, p.228) and move away from mathematics by developing various attitudes and beliefs such as giving up without even trying in the face of mathematical difficulties they encounter (Kotaman, 2008, p.115). and

as a result they fail. In the mathematics curriculum that has been implemented in Turkey since 2005, constructivist learning environments have begun to be created, advocating that students' cognitive development as well as their development in affective and psychomotor areas should be taken into consideration. In these environments, a specific purpose has been determined to support students in developing positive attitudes towards mathematics through their experiences. In this context, it was emphasized that teachers, who are the implementers of the program, should include games and activities depending on the unit contents (Ministry of National Education [MoNE], 2018, p.9). Creative drama is one of the teaching methods based on active participation, structured with activities and activities suitable for the constructivist learning approach, in which playful processes are used (Aykaç and Ulubey, 2008, p.28). Percentage and the percent symbol are one of the abstract mathematical concepts that find wide use in daily life. However, despite the widespread use of the field, students have difficulty in learning this concept and may exhibit negative attitudes and beliefs regarding the concept (Konaklı, 2022, p.3). This negative situation is reflected in the mathematics curriculum, "Ability to develop a positive attitude towards mathematics and feel self-confident." (Ministry of National Education [MoNE] 2009 p.9) contradicts its goal. When the literature is examined, it is seen that experimental studies involving the creative drama method in mathematics teaching are examined separately in different sample groups and studies examining the effects of attitude and belief affective variables (Günhar Cantürk and Özen, 2010; Kaşıkçı 2015; Konaklı, 2022). It was determined that no study was found in which the relationship was examined together on a single sample. In this context, the idea of examining the relationship between the group's attitudes and beliefs towards mathematics in a correlational manner by applying teaching with creative drama activities to a single sample has emerged. Within the scope of this idea, the study aimed to examine the relationship between teaching percentage gains in the secondary school mathematics curriculum with creative drama activities and fifth grade students' attitudes and beliefs towards mathematics. In this context, expected to make significant original contributions to the relevant field by examining the correlational relationship between attitudes and beliefs in teaching according to creative drama activities, which are not encountered in the literature.

Method

In this study, a single group pretest-posttest experimental model was used within the scope of quantitative research method. Thus, 30 fifth grade students selected by simple random sampling method were determined as the study group. The Attitude Scale towards Mathematics developed by Önal (2013) and the

Mathematics Belief Scale developed by Yıldız and Çiftçi (2020) were used as data collection tools in the study.

Results

As a result of this research, a moderately positive and statistically significant relationship was found between fifth grade students' attitudes and beliefs towards mathematics. In addition to this result, it has also been revealed that although creative drama activities offer a teaching process that can increase students' attitudes and beliefs based on their past learning experiences in a positive direction, the research period cannot provide a sufficient time interval in breaking negative attitudes and beliefs that show stability and continuity.

This result shows that conducting history of mathematics courses with the drama method and the activities it contains contributes to the attitude and belief scores of students (Kaşıkçı, 2015), that creative drama activities are effective in developing positive attitudes and beliefs towards mathematics (Konaklı, 2022), and that creative drama activities have positive effects on students' mathematics learning process. It is similar to the research findings that it supports the development of positive attitudes and beliefs towards mathematics by providing a learning environment where they can develop affective characteristics (Konaklı & Köğce 2022). One of the possible reasons for this difference is that creative drama activities are planned only for certain mathematical subjects and achievements, and the application time carried out depending on the research calendar does not provide enough time for the targeted effect on the stability (Boyes & Chandler, 1992) and continuity (Pajares, 1992) structure of beliefs. it could be. In addition, possible reasons such as not conducting creative drama readiness studies for the research sample, starting the main study without conducting a pilot study, applying creative drama activity instructions without testing their suitability for the students, and absenteeism of the students in the sample group at the point of participation in creative drama activities may have prevented the expected effect on students' beliefs.

- It was determined that there was a moderately positive and statistically significant relationship between fifth grade students' attitudes and beliefs towards mathematics. For this reason, mathematics teachers should be able to plan a teaching process that takes into account students' attitudes, beliefs and affective domains in learning environments.

- In this study, only the relationship between fifth grade students' attitudes and beliefs towards mathematics was examined. For this reason, new studies can be conducted examining the correlational relationship between the sub-dimensions of students' attitudes towards mathematics and the sub-dimensions of their beliefs.

- It was determined that this research period did not provide a sufficient time period to break consistent negative attitudes and beliefs. In this context, longitudinal studies can be conducted in secondary

school where attitudes and beliefs and their variables are examined every academic year, starting from the fifth grade and continuing through the 6th, 7th and 8th grades.

- In the context of this research, creative drama activities prepared by the researcher can offer exemplary practices to educators, teachers and teacher candidates on how mathematics achievements can be constructed and implemented according to creative drama stages.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Ateş, B. K., & Bozkurt, E. (2023). Matematiğe karşı tutum ve matematik öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiye dair sınıf öğretmenleri adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 906-932. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1213343>
- Aykaç, M., & Köğce, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 907-938. <https://doi.org/10.14225/joh445>
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapısalılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 25-44. <http://dx.doi.org/10.21612/yader.2008.009>
- Boyes, M. C., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (3), 277-304.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, Ç.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, H. (2014). *6. sınıf matematik dersi eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, Ü. & Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesneleri kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 134-153. <https://doi.org/10.17943/etku.80290>
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and attitude towards mathematics* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirkıran, F., Elalmış, S. & Doğan, E. E. (2023). Matematik dersine yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişki: Bir TIMSS çalışması. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 145-157.

- Durmaz H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik algılanan araçsallıkları ve öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançları ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230.
- Geçim, A. D. (2012). *The effect of creative drama-based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept and their attitudes toward mathematics* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göloğlu Demir C. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, H. G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Günhar Cantürk, B., & Özen, D. (2010). Prizmalar konusunda yaratıcı drama yönteminin uygulanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2011), 111-122.
- Kara, Y. & Özkaya, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin matematik motivasyonları, tutumları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9 (1), 33-48. <https://doi.org/10.17278/ijesim.1032457>
- Kaşıkçı, M. (2015). Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırmızı, F. & Beydemir, A., (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 319-337.
- Koçlar, N. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle cebirsel ifadelerin öğretimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Konaklı, H. N. & Köğce, D. (2022). Yüzdeler Konusunun Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Tutum Ve İnançlarının Kalıcılığına Etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 441-464. <https://doi.org/10.29228/cucar.64804>
- Konaklı, H.N. (2022). *Yüzdeler konusunun yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve inançlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 111-133.
- Köğce, D. (2019). *Yaratıcı drama ile matematik öğretimi: örnek bir ders planı*. 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education, (26-28 September 2019), İzmir.
- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 221-229.
- Makas Soylu F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- McLeod, D. B. (1992). *Research on affect in mathematics education: A reconceptualization*. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 1, 575-596.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü (2019). *Eğimde drama*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Matematik öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Morkoyunlu, Z. & Saltık Ayhanöz, G. (2023). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel inançları ve matematiksel dayanıklılıkları üzerine ilişkisel bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 426-450. <https://doi.org/10.29299/kefad.1189717>
- Neale, D. C. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *Arithmetics Teacher*, 16 (8), 631-640.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (4), 938-948.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- San, İ. (2002). *Yaratıcı drama 1985-1995 yazıları*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Sırmacı, N. (2007). A study on the investigation of the university students' anxiety and attitudes toward mathematics: Erzurum sample. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 53.
- Sumpter, L. (2013). Themes and interplay of beliefs in mathematical reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5 (11), 1115-1135. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9392-6>
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci akdeme öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2009), 89-96.
- Tavaşncı, E., 2010. *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, İ. (2019). *Ortaokul 6. sınıf matematik dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tuncer, M., Berkant, H. G., & Doğan, O. Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 260-266.
- Uğurluoğlu E., (2008). *İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Umay, A. (2002). *Öteki matematik*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2002 (23), 275-281.
- Usta E., (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları, matematik dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir

- araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (14), 132-146.
- Yıldız, P., & Çiftçi, Ş. (2020). Matematik inancı ölçeği: Yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 121-138. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.649705>.
- Yılmaz Ç. (2011). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik güdüsü, kaygısı, öz yeterlik inancı ve öz kavramı ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler: Şereflikoçhisar örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Validity and Reliability Study of the Contribution of Supervision to Teachers' Professional Development Scale[#]

Sevda Seven Şarkaya^{1,a}, Fatma Çobanoğlu^{2,b,*}

¹Ministry of National Education, Denizli, Türkiye

²Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

"This study is a part of the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author."

History

Received: 29/04/2024

Accepted: 09/12/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Supervision in educational organizations is a process carried out to evaluate the performance of teachers and support their professional development. In this context, the main purpose of this research is to develop a "valid and reliable measurement tool" that is capable of measuring the contribution of supervision to the professional development of teachers. For this purpose, a draft scale with 48 items of 5-point Likert type was prepared. As a result of 15 expert opinions received to ensure content validity, the number of items in the item pool was increased to 64. A pilot application was conducted with 30 teachers to measure the understandability of the items. "Exploratory factor analysis (EFA)" and "confirmatory factor analysis (CFA)" were provided with data taken from two separate sample groups. In order to increase variance and diversity by using the unknown probability method, 1313 teachers for EFA and 1018 teachers for CFA were reached among the teachers working at all levels in public schools throughout Turkey. In terms of EFA, the KMO measurement of the data was .92 and the Bartlett test measurement was 7592.919 ($p < .001$). As a result of EFA analysis, it was determined that the scale was one-dimensional and consisted of 5 items. The total variance explained by the scale is 88.125% and the internal consistency (alpha) measurement is .96. As a result of the CFA analyses, it was determined that the item factor loadings were $> .70$ and the goodness of fit indices (X^2/Sd , NFI, RFI, CFI, IFI, GFI, RMSEA) of the model were quite good and at an acceptable level. According to these results, it was decided that the contribution of supervision to teachers' professional development scale is a "measurement tool with measurement reliability".

Keywords: Professional development, scale development, supervision, teacher

Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bilgi

"Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir parçasıdır."

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 29/04/2024

Kabul: 09/12/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Eğitim örgütlerinde denetim, öğretmenlerin performanslarını değerlendirme ve mesleki gelişimlerini destekleme amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını ölçebilme yeterliliğine sahip "geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı" geliştirmektir. Hedeflenen bu amaç doğrultusunda 5'li Likert tipinde 48 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alınan 15 uzman görüşü sonucunda madde sayısı 64'e çıkarılmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla 30 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. "Açımlayıcı faktör analizi (AFA)" ve "doğrulamalı faktör analizi (DFA)" iki ayrı örneklem grubundan alınan veriler ile sağlanmıştır. Olasılığı bilinmeyen yöntem kullanılarak varyansı ve çeşitliliği artırmak amacıyla Türkiye genelinde resmi okullardaki tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerden AFA için 1313, DFA için 1018 öğretmene ulaşılmıştır. Verilerin AFA açısından KMO ölçümü .92 ve Barlett test ölçümü 7592.919 ($p < .001$) olarak ölçülmüştür. AFA analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve 5 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %88.125 ve iç tutarlılık (Alpha) ölçümü .96'dır. Yapılan DFA analizleri sonucunda, madde faktör yüklerinin $> .70$ olduğu ve modele ait uyum iyiliği indekslerinin (X^2/Sd , NFI, RFI, CFI, IFI, GFI, RMSEA) oldukça iyi ve kabul edilebilir seviyede olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ölçeğinin "ölçüm güvenirliliğine sahip bir ölçme aracı" olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, mesleki gelişim, öğretmen, ölçek geliştirme,

^a sevdaseven98@hotmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-3507-7705>

^b fcobanoglu@pau.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-3584-0814>

Giriş

Örgütler sosyal sistemlerdir ve her geçen gün sürekli ve hızlı değişimlere ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve yapay zekanın günümüzde geldiği nokta karşısında örgütlerin entropi ile mücadele edebilmesinin en önemli çözüm noktası güçlü bir denetim mekanizması kurabilmesidir. Nitekim, Başaran (2000) denetimin evrensel bir özellik taşıdığını ve örgütlerin varlığını devam ettirebilmesinin anahtarı olduğunu belirtmektedir. Örgütün amacı, türü ve kuruluşuna bakılmaksızın örgütün denetim olmadan entropi ile başa çıkamayacağını, varlığını devam ettiremeyeceğini vurgulamaktadır. Denetim sürecinin sektöre uğraması durumunda, örgütlerde düzensizlik, kapalılık, durağanlık gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Esen, 2021). Denetim, örgütün iç kaynaklarını verimli kullanabilme derecesini ve örgütün çevresi ile uyumunu (Güney, 2017), diğer bir anlatımla etkinliğini belirlemeyi amaçlar. Eğitim denetiminin temel amacı ise, eğitimin niteliğini arttırmak ve eğitim örgütünün belirlenen hedeflere en üst düzeyde ulaşmasını sağlamaktır (Kel ve Uğur, 2021). Glickman'a (1990:sf. 4-5) göre "Her başarılı okulun arkasında etkili bir denetim programı vardır." ve denetim başarılı bir okulu bir arada tutmaya yarayan bir yapıştırıcı, bir birleştirici güçtür. Okulun varlığını, kimliğini ortaya koyan bir vizyondur. Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında denetimin örgütün varlığının garantisi olduğu söylenebilir.

İlk zamanlar denetim, "genel yönetim, idare, kontrol ve gözetimi" amaçlayan bir süreç olarak algılanmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2015). Ancak günümüzde çağdaş denetim yaklaşımlarıyla birlikte denetime ilişkin algı değişmiştir. Denetim, "süreci geliştirme, rehberlik ve mesleki yardım" süreci olarak kabul görmeye başlamıştır (Memduhoğlu ve diğerleri, 2014). Denetim, eksiklikleri bulma ya da belirli olguların varlığını veya yokluğunu sorgulama anlayışından öğretmenin gelişimini destekleme ve öğretim etkinliklerini iyileştirme anlayışına doğru evrilmiştir. Bununla birlikte, denetim kamu yararını gözetilen bir kontrol mekanizmasıdır (Kemethofer ve diğerleri, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, birçok çalışmanın denetimin mesleki gelişim üzerindeki rolüne vurgu yaptığı görülmektedir (Della-Dora, 1987; Dollansky, 1997; Kartini ve diğerleri, 2020; Kemethofer ve diğerleri, 2017; Memduhoğlu ve diğerleri, 2014; Özdemir ve Yirci, 2015). Della-Dore (1987), denetmenlere denetimi nasıl ve ne şekilde uygulayacaklarına ilişkin önerilerinde, denetmenlerin temel öğretim yöntemlerini, aileleri ve öğrenci başarısını etkileyen öğretme ve öğrenme stratejilerini iyi bilmelerini, karşılaşılan duruma uygun bir dizi denetim stili geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, denetmenlerin rolünün, her öğretmenin kendi kendisini yönlendirebilmesini ve öz sorumluluğunu artırmasını sağlayacak bir denetim süreci uygulamak olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen hangi kidede olursa olsun, doğru, etkili ve verimli bir denetim yaklaşımı

uygulanarak tüm öğretmenlerin gelişebileceğine inanılmalıdır. Dollansky (1997) de, denetimin hem öğretimin geliştirilmesinde hem de öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir katkı sağladığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda Özdemir ve Yirci (2015) denetimin, eğitimin niteliğini artırma, eğitim çalışanlarının sürekli gelişimini sağlama, mevcut eksikliklerin ortaya konulması ve giderilmesi, eğitimde güncel gelişmelerin takip edilebilmesi ve okulda işbirliğinin sağlanabilmesi açısından zorunlu olduğunu belirtmektedirler. Kartini vd. (2020) denetim, mesleki gelişim ve öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye vurgu yaptıkları çalışmalarında, iyi bir denetimin öğretmenin mesleki yeterliklerini geliştireceğini ve bunun da öğretmenin performansını iyileştireceğini ortaya koymaktadırlar. Bu durum, denetimin mesleki gelişimin bir aracı durumuna geldiğini ve denetimin rolünün öğretmenin mesleki gelişimini sağlama süreci olduğunu göstermektedir.

Alanyazında mesleki gelişime ilişkin ortak bir tanım sözü konusu değildir. Hassel (1999) mesleki gelişimi, öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda seçkin sonuçlara ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin ihtiyacına uygun becerilerin ve yeteneklerin iyileştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda, bir mesleği icra eden kişinin ortaya çıkan bir bilgiye sahip olma ihtiyacı duyduğunda, mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren ve sürekli olarak öğrenmeyi içeren bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Hoque ve diğerleri, 2011). Öğretmenin kendini geliştirmesinin "personel geliştirme", "hizmetçi eğitim", "mesleki gelişim" ve "sürekli mesleki gelişim" gibi kavramlar adı altında da adlandırıldığı görülmektedir (İlğan, 2017). Diğer taraftan, Eroğlu (2019) mesleki gelişimi tanımlayabilmenin öncelikle etkili öğretmeni tanımlamakla mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Stronge (2007) etkili öğretmen niteliklerini "kişilik özellikleri", "sınıf yönetimi", "öğretimi planlama", "öğretim", "öğrenci ilerlemesini izleme" ve "profesyonellik" olarak sınıflandırmaktadır (akt. Gündoğdu ve Korkmaz, 2019). Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından güncellenen öğretmen yeterlilikleri, "mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi)", "mesleki beceri (öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini iyileştirme, ölçme ve değerlendirme)" ve "tutum ve değerler" alt boyutlarında ele almaktadır. Bu durum, mesleki gelişimin oldukça kapsamlı bir çalışma alanı olduğunu ve ilişkili olduğu birçok değişken bulunduğunu göstermektedir. Bu anlamda, bu çalışmada mesleki gelişim Stronge (2007) tarafından sınıflandırılan "sınıf yönetimi", "öğretimi planlama", "öğretimin yönetimi", "öğrenci ilerlemesini izleme" ve "profesyonellik" alt boyutları temel alınarak yürütülmüştür.

Hem ulusal hem de uluslararası alanyazın incelendiğinde, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimini ölçmeye yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu

görülmüştür. Bu çalışmalarda mesleki gelişimin daha çok genel hatlarıyla ele alındığı ya da denetleyicinin müfettiş veya müdür olmasının mesleki gelişime katkısına yönelik olduğu tespit edilmiştir (Kartini ve diğerleri, 2020; Kemethofer ve diğerleri, 2017; Korkmaz, 2015; Özdemir ve Yirci, 2015; Uğurlu, 2021). Mesleki gelişim bir çatı kavramdır ve birçok alt boyuta sahiptir. Bu bakımdan mesleki gelişime yönelik yapılacak çalışmalarda bu alt boyutların ele alınarak daha derinlemesine bir inceleme yapılması konuya daha kapsamlı bakılması açısından ve alanyazına katkı sağlamada çok daha önem arz etmektedir. Ancak denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde “fiziksel çevre”, “planlama”, “öğretimin süreci”, “öğrenci ilerlemesini izleme”, “ilişkilerin yönetimi”, “davranışların yönetimi”, “zaman yönetimi” ve “profesyonellik” alt boyutlarında katkısını ölçmeye çalışan bir ölçme aracına araştırmacılar tarafından rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik mesleki gelişimi birçok alt boyutta ele alan “geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı” geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme, aslında ölçülmesi hedeflenen değişkene ilişkin işevuruk bir tanım yapılabilmesi işlemidir. Bu tanımlama ortaya konulan maddelere verilen tepkiler sonucunda oluşur (Erkuş, 2012). Bu bağlamda “Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği (DÖMGKÖ)” geliştirmek amacıyla sırasıyla taslak ölçeğin hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulama, ölçeğin uygulanması, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizlerin yapılarak ölçeğe son halinin verilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini gerçekleştirebilmek için iki farklı gruptan veriler toplanmıştır. Olasılığı bilinmeyen yöntem kullanılarak varyansı ve çeşitliliği artırmak amacıyla Türkiye genelinde resmi okullardaki tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Örneklem grubunun evreni temsil etme özelliği, amaca uygunluğu ve madde sayısı bakımından ölçek geliştirme sürecinde örneklem sayısının ne kadar olması gerektiğine dair farklı yaklaşımlar söz konusudur. Comrey ve Lee (1992) 100 kişilik bir örneklem grubunun zayıf, 200 kişilik orta, 300 kişilik iyi, 500 kişilik çok iyi, 1000 kişilik bir örneklem grubunun ise mükemmel olduğunu vurgulamıştır (akt. Şahin ve Öztürk, 2018). Bununla birlikte Bryman ve Cramer (2001) aynı zamanda da Tabachnick ve Fidell, (2007) ise, örneklem sayısının madde sayısı ile bağlantılı hesaplanması gerektiğini vurgulayarak örneklem sayısının madde sayısına oranlandığında en az 5 katı oranında bir örnekleme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için Türkiye geneli 76 ilde bulunan resmi okullardaki tüm kademelerde görev yapan 25 farklı branştan 1313 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 471'i (%35,9) erkek, 842'si (%64,1) kadındır. Okul türü açısından öğretmenlerin 203'ü (%15,5) okul öncesinde, 413'ü (%31,5) ilkokulda, 375'i (%28,6) ortaokulda ve 322'si (%24,5) lisede görev yapmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise, Türkiye geneli 61 ilde bulunan resmi okullardaki tüm kademelerde görev yapan 25 farklı branştan 1018 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 323'ü (%31,7) erkek, 695'i (%68,3) kadındır. Okul türü açısından öğretmenlerin 262'si (%25,7) okul öncesinde, 314'ü (%30,8) ilkokulda, 217'si (%21,3) ortaokulda ve 225'i (%22,1) lisede görev yapmaktadır. Bu çalışmada 5 maddelik bir veri toplama aracının DFA için 1018 öğretmenden veri toplanmıştır. Bunun nedeni χ^2 istatistiğinin örneklem büyüklüğünden doğrudan etkilenmesidir. Bundan dolayı DFA için büyük örneklemle çalışılması istenir. Buradaki amaç χ^2 istatistiğine ait p değerinin manidarlık değerinden (ör: .05) büyük çıkması yani bu değer manidar olmamasını sağlamaktır. Bunu sağlamak amacıyla χ^2 değeri modelin serbestlik derecesine bölünerek, χ^2 'nin örneklem büyüklüğü etkisi azaltılmaya çalışılır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, modelin serbestlik derecesinin örneklem büyüklüğünden değil modeldeki gözlenen değişken ve parametre sayısından etkilendiğidir. Bundan dolayı, χ^2 istatistiğinin modelin serbestlik derecesine bölünmesi kullanışlı bir uyum indeksi değildir (Kline, 2011). Hair ve diğerleri (2014) de χ^2/sd oranının uyum indeksi olarak kullanılmasındaki sınırlılıklara değinmiştir. Dolayısıyla, bu veriler araştırmanın örneklem yeterliliği açısından uygun olduğunu ve örneklem grubunun mükemmel olduğunu göstermektedir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

DÖMGKÖ'nin geliştirilmesi süreci DeVellis (2003) ve Erkuş (2012) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak yürütülmüştür. İlk aşamada geliştirilecek ölçek ile “ne ölçülmek istendiği” belirlenmiş ve ölçülmek istenen denetim ve mesleki gelişime ilişkin değişkenlere ait kuramsal yapı detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Ardından alanyazın taraması (Altun ve Şarkaya, 2021; Glickman, 1990; Gündoğdu ve Korkmaz, 2019; İlğan, 2017) sonucunda 48 maddeden oluşan bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ölçme aracı 5'li Likert formatında düzenlenmiştir. Dördüncü aşamada ise oluşturulan madde havuzu maddelerin ölçülen yapıyı temsil yeti gücü, anlaşılabilirliği, kapsam geçerliğinin sınanması açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretimi (4), Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması (9), ölçme-değerlendirme (1) ve dil alanında öğretim görevlisi (1) olmak üzere 15 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler eklenmiş ve bazı maddelerde de düzeltmeler yapılmıştır. Böylece, 64 maddelik 5'li Likert tipinde ‘Tamamen katılıyorum (5)’ ve ‘Hiç katılmıyorum (1)’ olarak taslak form oluşturulmuştur.

Uzman görüşünün ardından hazırlanan taslak form pilot uygulama için 30 öğretmene uygulanarak madde geçerliliğinin sağlanması aşamasına geçilmiş ve beşinci aşamada, ölçek Türkiye genelinde resmi okullarda görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam AFA için 1313 ve DFA için 1018 öğretmene uygulanmıştır. Ardından madde değerlendirmesi aşamasında madde toplam korelasyonları, madde varyansları, madde ortalamaları, faktör analizi ve Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 16.10.2023 tarih ve 68282350/2023/21 sayılı kararıyla etik onay almıştır.

Bulgular

Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliği

Kapsam geçerliği, ölçeğin kendisinin ve aynı zamanda ölçekte yer alan her bir maddenin ölçülmek istenen amaca ne oranda hizmet ettiği (Karakoç ve Dönmez, 2014). Kapsam geçerliğinin, ölçeğin ve ölçekte yer alan maddelerin yapıyı temsil etme derecesinin ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacı ile konu ile ilgili uzman görüşlerinden yararlanılabilir (DeVellis, 2003). Bu çalışmada, ilgili alan yazın doğrultusunda 48 maddeden oluşan bir taslak madde havuzu oluşturularak ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği, yapıyı temsil edebilme gücü ve kapsamı açısından değerlendirilmek üzere Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Ölçme-Değerlendirme ve Dil alanında öğretim görevlisi olmak üzere toplam 15 uzman görüşüne sunulmuştur. Sonraki

aşamada taslak ölçek formundaki maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla resmi okulların farklı kademelerinde görev yapan 30 öğretmenden görüş alınarak pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri, pilot uygulama ve ilgili alan yazın dikkate alınarak 64 maddeden oluşan taslak ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Yapı Geçerliği

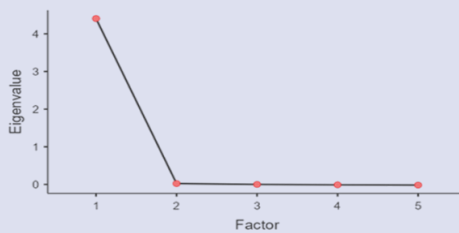
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

İlk olarak örneklem büyüklüğünün uygunluğunu, verilerin normal dağılıp dağılmadığını ve ölçeğin faktör analizine uygunluğunu saptamak amacı ile veriler üzerinden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı belirlenmiş ve Bartlett's testi uygulanmıştır. KMO katsayısı, ölçeğin faktör analizine uygunluğunu saptamak ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğunu sınamak için belirlenir. KMO katsayısının .60'dan büyük olması verilerin faktör analizine uygunluğunu (Büyüköztürk, 2016); .80'nin üstünde değer alması ise mükemmel veriye ulaşıldığını gösteren bir ölçüttür (Yaşlıoğlu, 2017). Bartlett's testi sonucunun anlamlı çıkması verilerin normal dağılıp dağılım gösterdiğinin bir kanıtıdır (Büyüköztürk, 2016). KMO ve Bartlett's testine ilişkin bulgular Çizelge 1'de verilmektedir.

Faktör sayısının belirlenmesi amacı ile özdeğer bileşen çizgi (scree plot) grafiği kullanılmıştır. Grafiğe göre, dikey eksenin olduğu bölüm öz değer miktarlarını verirken, yatay eksenin olduğu bölüm ise faktörleri vermektedir. Yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin görüldüğü kırılma noktaları önemli faktör sayılarını belirler. Yatay eksen ise, faktörlerin sahip olduğu ek varyansların birbirine yakın bir katkıya sahip olduğunu gösterir. Bu durum, faktörlerden birinin alınması halinde diğerlerinin de alınmasını zorunlu kılar (Büyüköztürk, 2016). Özdeğer bileşen çizgi (scree plot) grafiği Resim 1'de verilmiştir. Resim 1 incelendiğinde, Özdeğer Bileşen Grafiği'nde sadece 1 önemli kırılma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, ölçeğin tek faktörden oluştuğu yani tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Çizelge 1. KMO ve Bartlett's test sonuçları

Uygulanan Test		
KMO Örneklem Yeterliği		.922
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	7592.919
	Serbestlik Derecesi	10
	p	< .001



Resim 1. Denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ölçeğine ilişkin özdeğer bileşen çizgi grafiği (scree plot)

Özdeğer Bileşen Çizgi Grafiği (Scree Plot) ile Correlation Matrix incelendiğinde ise, maddeler arası korelasyonun .90 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin tek bir madde ile de ölçülmek istenilen niteliği ölçebileceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik öğretmen algılarının 64 madde veya 1 madde ile ölçülmesi arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, bir ölçme aracının geçerliği sadece yapı geçerliği ile sağlanmaz. Aynı zamanda ölçme aracının kapsam, yordama, görünüş geçerliğini de sağlaması gerekir. Bir ölçme aracının tüm bu özelliklere sahip olması ancak ölçeğin geçerliğini artırabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu bağlamda, ölçeğin kapsam geçerliği ve bu çalışmanın temel dayanağını oluşturan Stronge'un (2007) mesleki gelişim sınıflandırması olan "sınıf yönetimi", "öğretimi planlama", "öğretimin yönetimi", "öğrenci ilerlemesini izleme" ve "profesyonellik" değişkenleri dikkate alınarak bir ölçme aracı belirlenmiştir. Bu bağlamda, 64 madde içerisinde Stronge'un sınıflandırdığı 5 değişkeni en kapsamlı şekilde ele alan 5 madde seçilmiştir. Bu 5 değişkenle ilişkili olan diğer alt maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Bu anlamda, "Öğretim uygulamalarını zenginleştirmem konusunda bana yol gösterdi (m17)" öğretimin yönetimi; "Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmam konusunda bana yol gösterdi (m30)" öğrenci ilerlemesini izleme; "Kendimi sürekli geliştirmemde destekleyici oldu (m49)" profesyonellik; "Etkili bir öğretim için planlı biri olmama katkı sağladı (m6)" öğretimi planlama ve "Öğrencilerimin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde sınıf ortamını (sınıfın sıcaklığı, aydınlatılması, havalandırılması vs.) düzenlememde bana yol gösterdi (m1)" sınıf yönetimi değişkenlerini en kapsamlı şekilde ele alan maddeler olarak belirlenmiştir.

Özdeğer Bileşen Çizgi Grafiği (Scree Plot) ve Correlation Matrix dikkate alınarak belirlenen 5 maddeye ilişkin ölçek maddelerinin faktör yükü, açıklanan toplam varyans yüzdesi, Cronbach's Alpha ve madde-toplam korelasyon katsayısı değerleri Çizelge 2'de verilmiştir.

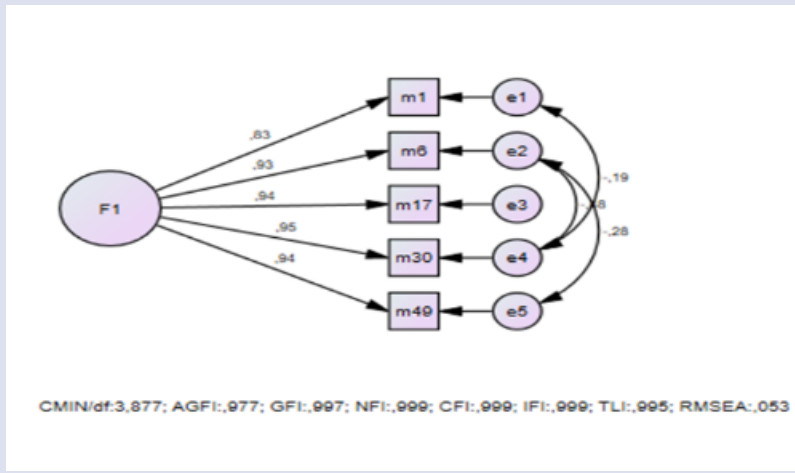
Çizelge 2 incelendiğinde, maddelere ait faktör yükleri ".885" ile ".966" arasında değişim göstermektedir. Ölçeğe ait toplam varyansı açıklama oranı %88.125 olarak hesaplanmıştır. Kline (1994), açıklanan toplam varyansın %40'ın üzerinde değer almasının yapı geçerliğinin sağlanmasında önemli bir gösterge olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) ise .96 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik iç tutarlılık katsayısının $.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında bir değerde olması ölçeğin üst düzeyde güvenilirliği olduğuna işaret eden bir kanıttır (Özdamar, 1999; Stangor, 2010). Bundan dolayı DÖMGKÖ'nin üst düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).

AFA sonucunda 5 madde ve tek boyut olarak belirlenen DÖMGKÖ'nin faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla Amos 24 yazılımından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ulaşılan yapının DFA ile sınanması için farklı bir örneklem grubunun kullanılması yapının doğrulanması açısından önemlidir. Aynı örneklem grubundan elde edilen verilere önce AFA ardından DFA yapılması veya örneklemin yapay şekilde bölünerek yarısına AFA diğer yarıya ise DFA yapılması ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan hatalar olduğu vurgulanmaktadır (Erkuş, 2016). Bu nedenle de bu çalışmada, yapının doğrulanması için DFA'da AFA'dan farklı bir örneklem grubundan veriler toplanarak analiz yapılmıştır. Türkiye geneli resmi okullardaki tüm kademelerden 1018 öğretmenden veri toplanarak DÖMGKÖ'nin faktör yapısının doğruluğu sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde AFA sonucunda ulaşılan modelin doğruluğunun sınanması amacıyla uyum iyiliği istatistiklerinden Ki-Kare (χ^2), Ki-Kare'nin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/df), RMSEA (Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü indeksi), GFI (iyilik uyum indeksi), AGFI (Düzeltilmiş iyilik uyum verisi), NFI (Normlaştırılmış uyum indeksi), CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi), IFI (Artan uyum indeksi) ve TLI (Şimşek, 2007) kullanılmıştır.

Çizelge 2. Ölçek maddelerinin faktör yükü ve Cronbach's Alpha değerleri

Madde	Faktör Yükü
1. (m17) Öğretim uygulamalarını zenginleştirmem konusunda bana yol gösterdi.	0.966
2. (m30) Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmam konusunda bana yol gösterdi.	0.963
3. (m49) Kendimi sürekli geliştirmemde destekleyici oldu.	0.955
4. (m6) Etkili bir öğretim için planlı biri olmama katkı sağladı.	0.923
5. (m1) Öğrencilerimin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde sınıf ortamını (sınıfın sıcaklığı, aydınlatılması, havalandırılması vs.) düzenlememde bana yol gösterdi.	0.885
Açıklanan Toplam Varyans (%): 88,125	
Cronbach's Alpha (İç Tutarlılık Katsayısı): .96	



Resim 2. Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi path diyagram

Çizelge 3. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri

Uyum İyiliği Değerleri	Test Edilen Model Modifikasyon		Referans Değerler	
	Öncesi	Sonrası	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2	16,200	7,755		
χ^2/ sd	8,100*	3,877	<5	<3
RMSEA	,166*	,053	$0.06 \leq RMSEA < 0.08$	$0 < RMSEA < 0.05$
GFI	,936	,997	$0.90 \leq GFI \leq 0.96$	$0.95 \leq GFI \leq 1$
AGFI	,809*	,977	$0.90 \leq AGFI \leq 0.96$	$0.95 \leq AGFI \leq 1$
NFI	,976	,999	$0.90 \leq NFI \leq 0.96$	$0.95 \leq NFI \leq 1$
CFI	,979	,999	$0.90 \leq CFI \leq 0.96$	$0.97 \leq CFI \leq 1$
IFI	,979	,999	$0.90 \leq IFI \leq 0.96$	$0.95 \leq IFI \leq 1$
TLI	,957	,995	$0.90 \leq TLI \leq 0.96$	$0.95 \leq TLI \leq 1$

5 maddeye ilişkin ilk analiz sonucu modelde, bazı uyum iyiliği indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyin dışında olduğu görülmüştür (Çizelge 3). Bu nedenle modifikasyon indeksleri incelenip iyileştirme yapılmıştır. Buna göre, modelde artık değerlerden en yüksek kovaryansa sahip olanlar arasında Resim 2’de verildiği gibi yeniden kovaryanslar oluşturulmuştur.

İkinci analizde yapılan iyileştirme sonucunda üç modifikasyonla uyum indeksleri için kabul edilebilir değerler elde edilmiştir. Bu değerler, uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilebilir değerleri (Çobanoğlu ve diğerleri, 2023; Çokluk ve diğerleri, 2018; Kline, 2016; Şimşek, 2007) ile birlikte Çizelge 3’de verilmektedir.

Çizelge 3 incelendiğinde, ilk analiz sonucunda elde edilen χ^2/ sd , RMSEA ve AGFI uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyin dışında oldukları görülmektedir. Ancak, modifikasyon indeksleri iyileştirme önerilerine dayanarak ikinci analizde yapılan iyileştirmeler sonucunda tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler içinde yer aldıkları görülmektedir. Buna göre, χ^2/ sd değerinin kabul edilir uyum iyiliğine sahip olduğu; RMSEA, GFI, AGFI, NFI, CFI, IFI ve TLI değerlerinin ise mükemmel

uyum ölçütlerine uyum sağladıkları görülmektedir. İlk analizden elde edilen sonuçlara göre modele ilişkin hataların giderilmesi yönünde önerilen kovaryans düzeltmeleri yapılmıştır. Buna göre Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi yenilenen uyum endeksleri ile birlikte Path diyagramı, Resim 2’de sunulmaktadır. Resim 2 irdelendiğinde, madde 1 ile madde 4, madde 2 ile madde 5 ve madde 2 ile madde 4 için kovaryanslar oluşturulmuştur. Bu düzeltmeler modele eklenerek model yeniden sınanmıştır. 5 maddenin her birinin faktör yüklerinin .70’den büyük olduğu ve .83 ile .95 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ayrıca, modelde yeniden oluşturulan uyum istatistikleri değerleri ($\chi^2=7,755$, $\chi^2/sd=3,877$; RMSEA = ,053; CFI = ,999; GFI= ,997; AGFI= ,977; NFI= ,999; IFI= ,999; TLI= ,995) dikkate alındığında, tüm değerlerin alanyazında kabul edilen referans değerleri sağladığı ve modelin bu haliyle kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca Çizelge 3 ve Resim 2 incelendiğinde, ölçeğin açılıcı faktör analizi sonucuna göre belirlenen tek faktörlü yapısının veri ile yüksek düzeyde bir uyum gösterdiği görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışmasına İlişkin Bulgular.

Bu araştırmada, ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla başvurulan ve güvenirlik belirleme yöntemlerinden biri olan iç tutarlılığın tespit edilmesinde kullanılan Cronbach Alpha Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan uyum düzeylerini görmektir. Bir ölçme aracının güvenilirliğinden söz edebilmek için Cronbach Alpha değerinin en az 0,70 ve üzeri bir değer alması beklenir (Seçer, 2017). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular Çizelge 4’te sunulmaktadır.

Çizelge 4 incelendiğinde, ölçeğe ait güvenirlik katsayısının ,96 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ölçekteki maddelerin ayırt edici özelliğini belirlemek amacıyla toplam madde korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam madde korelasyon değerlerinin 0,814-0,922 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonundan elde edilen değerlerin pozitif yönlü ve yüksek olması durumu maddelerin birbiriyle benzer davranışlar sergilediğini bu da ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade eder. Genellikle, madde-toplam korelasyonu .30 ve üzeri olan

maddelerin bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği, .20-.30 arasındaki maddeler zorunluluk durumunda ölçüğe alınabileceği ya da maddede düzeltmeye gidilmesi gerektiği, .20’den daha düşük değer alan maddelerin ise ölçekten çıkarılması gerektiği kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2016). Elde edilen bu bulgular ölçeğin güvenilir ve maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin istenilen düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeğine ilişkin ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri Çizelge 5’te sunulmaktadır.

Çizelge 5 incelendiğinde, ölçekteki maddeler arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Eğer maddeler aynı özelliği test ediyorsa, maddeler arasındaki korelasyon doğrusal ve pozitif yönde olur (Alpar, 2017). Büyüköztürk (2016), korelasyon katsayısı değerlerinin 0.00 ile .30 arasında olmasının düşük; .30 ile .70 arasında olmasının orta; .70 ile 1.00 arasında olmasının ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi ortaya koyduğunu belirtmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, DÖMGKÖ’de yer alan maddelerin aynı özelliği test etme özelliğine sahip olduğu ve maddeler arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu öne sürülebilir. DÖMGKÖ’den elde edilen verilerin puan aralığı, derecelendirme ve düzeyi Çizelge 6’da sunulmaktadır.

Çizelge 4. Güvenirlik analizi değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach’s Alfa İç tutarlık Katsayısı
Madde 1	,814	
Madde 6	,886	
Madde 17	,922	
Madde 30	,908	
Madde 49	,911	
Ölçek Toplam		,96

Çizelge 5. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri

	m1	m6	m17	m30	m49
m1	-----				
m6	,785	-----			
m17	,776	,863	-----		
m30	,757	,829	,896	-----	
m49	,773	,835	,885	,896	-----

Çizelge 6. DÖMGKÖ verilerinin puan aralığı, derecelendirme ve düzeyi

Puan Aralığı	Maddeler İçin Derecelendirme	Ölçek Düzeyi
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük
1,81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
2,61-3,40	Kısmen Katılıyorum	Orta
3,41-4,20	Katılıyorum	Yüksek
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik öğretmen algılarını belirlemeye yönelik 5 maddeden oluşan "Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği (DÖMGKÖ)" geliştirilmiştir. Elde edilen ölçek tek boyutlu bir yapıya sahiptir. 5'li Likert tipinde tasarlanan bu ölçekte 5 puan 'Tamamen katılıyorum', 1 puan 'Hiç katılmıyorum' şeklinde derecelendirilmiştir.

Varyansı ve çeşitliliği artırmak amacıyla Türkiye geneli uygulanan bu çalışmada, 1313 katılımcıdan toplanan veriler ile ilk iş olarak "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları neticesinde verilerin faktör analizine uygun, normal bir dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca DÖMGKÖ'nin tek boyutlu ve üst düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdeğer Bileşen Çizgi Grafiği (Scree Plot) incelendiğinde ölçeğin tek boyuttan oluştuğu görülmektedir. Diğer taraftan Correlation Matrix incelendiğinde maddeler arası korelasyonun .90 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin tek bir madde ile de ölçülmek istenilen niteliği ölçebileceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik öğretmen algılarının 64 madde veya 1 madde ile ölçülmesi arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak bir ölçme aracının geçerliği sadece yapı geçerliği ile sağlanmaz. Aynı zamanda ölçme aracının kapsam, yordama, görünüş geçerliğini de sağlaması gerekir. Bir ölçme aracının tüm bu özelliklere sahip olması ancak ölçeğin geçerliğini artırabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Kapsam geçerliği, ölçeğin kendisinin ve aynı zamanda ölçekte yer alan her bir maddenin ölçülmek istenen amaca ne oranda hizmet ettiği (Karakoç ve Dönmez, 2014). Diğer bir ifade ile, kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için bir ölçme aracının ölçülmek istenen niteliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerine sahip olması gerekir. Bir ölçme aracı, ölçülmek istenen amaç ile ilgili tüm hedef davranışları kapsmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Tüm bu bilgiler ışığında, ölçme aracının geçerliğini artırabilmek için denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin geliştirilen bu ölçeğin de kapsam olarak mesleki gelişimin tüm değişkenlerini bulundurması gerekmektedir. Çünkü mesleki gelişim oldukça kapsamlı bir çalışma alanı olması nedeniyle ilişkili olduğu birçok değişken bulunmaktadır. Bu çalışmada da ölçek maddelerinin oluşturulmasında mesleki gelişim uzman görüşleri ve Stronge (2007) tarafından sınıflandırılan "sınıf yönetimi", "öğretimi planlama", "öğretimin yönetimi", "öğrenci ilerlemesini izleme" ve "profesyonellik" değişkenleri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği geliştirilirken ölçme aracının geçerliğini artırmak amacıyla yapı geçerliğinin yanında kapsam geçerliğinin de sağlanabilmesi için 64 madde içerisinden Stronge'un ele aldığı 5 değişkeni en kapsamlı şekilde

temsil eden 5 maddelik bir ölçme aracı ortaya konulmuştur.

1018 katılımcıdan elde edilen veriler ile yapılan "doğrulayıcı faktör analizi" sonucunda Ki-Kare değeri anlamlı bulunmuştur. RMSEA = .053, CFI = .999, GFI=.997, AGFI= .977, NFI= .999, IFI= .999, TLI= .995 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .96 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucundaki bulgular ise ortaya koyulan modelin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu veriler ışığında, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeğin tek boyutlu ve 5 maddeden oluşan "geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı" olduğu öne sürülebilir. Geliştirilen ölçek, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik öğretmen algılarını ortaya koymaktadır.

Araştırmacılara, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişime katkısına ilişkin sekiz alt boyuta göre tasarlanan ve ekte sunulan 64 maddeden oluşan madde havuzundan yararlanarak bir ölçek geliştirme çalışması yürütmeleri önerilebilir. Ayrıca, sekiz alt boyuttan sadece bir alt boyuta ilişkin ölçek geliştirme çalışması da yürütülebilir. Bu sayede ele alınan alt boyutun daha derinlemesine ve kapsamlı incelemesi alana katkı sağlayabilir. Buna ek olarak, geliştirilen bu ölçek farklı değişkenler ile çalışılabilir.

Extended Abstract

Introduction

The fundamental aim of educational supervision is to improve the quality of education and ensure that educational institutions achieve the set goals to the highest level (Kel and Uğur, 2021). According to Glickman (1990: p. 4-5), "Behind every successful school, there is an effective supervision program." Supervision is a glue that holds a successful school together, providing a unifying force. It's the vision that defines the existence and identity of the school. Initially, supervision was perceived as a process aimed at "general administration, management, control, and supervision" (Sullivan and Glanz, 2015). However, with modern supervision approaches, the perception of supervision has changed. Supervision has begun to be accepted as a process of "process improvement, guidance, and professional assistance" (Memduhoğlu et al., 2014). Supervision has evolved from an understanding of finding deficiencies or questioning the presence or absence of specific phenomena to supporting teacher development and improving teaching activities.

A review of the literature shows that many studies emphasize the role of supervision in professional development (Della-Dora, 1987; Dollansky, 1997; Kartini et al., 2020; Kemethofer et al., 2017; Memduhoğlu et al., 2014; Özdemir and Yirci, 2015). Della-Dore (1987), in his suggestions to inspectors on how and in what form to apply supervision, indicates that inspectors should know basic teaching methods, the teaching and learning strategies affecting families and student success, and

develop a set of supervision styles appropriate for the situation. Furthermore, they should implement a supervision process that allows each teacher to guide themselves and increase their self-responsibility. Regardless of the teacher's seniority, it should be believed that all teachers can develop through a correct, effective, and efficient supervision approach. Similarly, Dollansky (1997) emphasizes that supervision plays a significant role in both improving teaching and teachers' professional development. Özdemir and Yirci (2015) indicate that supervision is essential to improve the quality of education, ensure continuous development for educational staff, identify, and address existing deficiencies, follow current educational developments, and foster collaboration in schools. Kartini et al. (2020) highlights the relationship between supervision, professional development, and teacher performance, showing that good supervision improves a teacher's professional competencies, thereby enhancing their performance. This indicates that supervision has become a tool for professional development, and its role is to support teachers' professional growth.

In both national and international literature, there are limited studies measuring the impact of supervision on teachers' professional development. However, researchers have not come across a measurement tool that assesses the contribution of supervision to teachers' professional development in various sub-dimensions, such as "physical environment," "planning," "teaching process," "monitoring student progress," "relationship management," "behavior management," "time management," and "professionalism." Therefore, this research aims to develop a "valid and reliable measurement tool" to assess the contribution of supervision to teachers' professional development across several sub-dimensions.

Method

In this study, data were collected from two different groups to conduct exploratory and confirmatory factor analyses. Data were collected from teachers serving at all levels in public schools across Turkey, aiming to increase variance and diversity by using a non-probability method. The data for the Exploratory Factor Analysis (EFA) were collected from 1,313 teachers across 25 different subjects serving at all levels in public schools from 76 provinces in Turkey. Of these teachers, 471 (35.9%) were male, and 842 (64.1%) were female. In terms of school type, 203 (15.5%) teachers were in preschool, 413 (31.5%) were in elementary schools, 375 (28.6%) were in middle schools, and 322 (24.5%) were in high schools. For the Confirmatory Factor Analysis (CFA), data were collected from 1,018 teachers across 25 different subjects from 61 provinces in Turkey. Among these teachers, 323 (31.7%) were male, and 695 (68.3%) were female. Regarding school type, 262 (25.7%) were in preschool, 314 (30.8%) were in elementary schools, 217 (21.3%) were in middle schools, and 225 (22.1%) were in high schools.

The development process for the "Scale of Contribution of Supervision to Teachers' Professional Development (SCSTPD)" was carried out considering the scale development stages recommended by DeVellis (2003) and Erkuş (2012). In the initial stage, the objective of the scale was defined, and the theoretical framework for the variables related to supervision and professional development was established in detail. Following this, a draft item pool consisting of 48 items was created based on a literature review. In the third stage, the measurement tool was organized in a 5-point Likert format. In the fourth stage, the item pool was presented to experts to evaluate the items for representativeness, clarity, and content validity. As a result, a draft form of 64 items in a 5-point Likert format ranging from 'Strongly agree (5)' to 'Strongly disagree (1)' was created. After expert review, the draft form was piloted on 30 teachers to ensure item validity, moving to the fifth stage where the scale was applied. During the item evaluation stage, item-total correlations, item variances, item averages, factor analysis, and alpha coefficients were calculated to refine the scale and give it its final form.

Results

In this study, conducted nationwide across Turkey to increase variance and diversity, data were collected from 1,313 participants across Turkey, and "Exploratory Factor Analysis (EFA)" was conducted as the first step. The results of the factor analysis showed that the KMO value was .92, and Bartlett's test was 7,592.919, with a p-value < .01. The single-dimensional scale identified by the exploratory factor analysis explained 88.125% of the total variance, and the item loadings ranged from .885 to .966. When examining the Scree Plot, the scale was observed to consist of a single dimension. Additionally, upon analyzing the Correlation Matrix, the inter-item correlations were found to be .90 or higher. This suggests that the scale could potentially measure the desired attribute with just a single item. In other words, there was no significant difference between measuring teacher perceptions regarding the contribution of supervision to their professional development with 64 items or just one item. For enhancing the validity of the scale, the "Scale of Contribution of Supervision to Teachers' Professional Development" was developed with content validity by incorporating all variables of professional development. This is because professional development is a comprehensive field with many related variables. When constructing the scale items, expert opinions on professional development and Stronge's (2007) classification of variables, such as "classroom management," "instruction planning," "teaching administration," "monitoring student progress," and "professionalism," were considered. Thus, to improve the scale's validity, a measurement tool containing Stronge's five variables was created. After conducting "confirmatory factor analysis" with data from 1,018 participants, the Chi-square value was found to be significant. The RMSEA was .053, CFI was .999, GFI was .997, AGFI was .977, NFI was

.999, IFI was .999, and TLI was .995. The Cronbach Alpha reliability value for the scale was calculated as .96. The findings from the CFA indicated that the proposed model was acceptable.

Discussion

Based on the data, it can be argued that the scale developed to measure the contribution of supervision to teachers' professional development is a "valid and reliable measurement tool" with a single dimension and consisting of 5 items. This developed scale reveals teacher perceptions regarding the contribution of supervision to teachers' professional development.

Pedagogical Implications

Researchers may be advised to conduct a scale development study using the item pool containing 64 items designed according to eight sub-dimensions, provided in the appendix, to measure the contribution of supervision to teachers' professional development. Additionally, researchers can develop a scale focusing on just one of the eight sub-dimensions, allowing for a deeper and more comprehensive examination of that specific sub-dimension, thereby contributing to the field. Moreover, the developed scale can be used in conjunction with other variables to explore further relationships and insights.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (5. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Altun, B., & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Aylar, F., & Evcı, N. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *The Journal of Social Sciences*, 4(10), 389-412. <http://doi.org/10.16990/SOBIDER.3386>
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Feryal Matbaası.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Basım). Pegem Akademi.
- Comrey, A.L., & Lee, H. L. (1992). *A first course in factor analysis*, Hillsdale. Erlbaum.

- Çobanoğlu, F., Yıldırım, Ö., Seven Şarkaya, S., & Sertel, G. (2023). The mediating effect of work-life balance in the relationship between job stress and career satisfaction. *European Journal of Educational Management*, 6 (2), 83-99. <https://doi.org/10.12973/eujem.6.2.83>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (Second Edition). SAGE Publication, Inc
- Dollansky, T. D. (1997). *Rural Saskatchewan elementary K-6 teacher's perceptions of supervision and professional development* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan). UCL Discovery. <https://harvest.usask.ca/server/api/core/bitstreams/938a3577-85ef-4f55-b697-6b4d00b79f89/content>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Pegem Atf İndeksi, 0, 1221-1234. <http://doi.org/10.14527/9786053183563b02.074>
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Malatya İnönü Üniversitesi.
- Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (Second Edition). Allyn & Bacon.
- Gündoğdu, K. ve Korkmaz, Z.S. (2019). Öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri. HH. Şahan ve A. Küçüköğlü (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Mikro Öğretim* (1-24) içinde. Pegem Akademi.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış* (4. Basım). Nobel.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Hassel, E. (1999). Professional development: Learning from the best. A Toolkit for schools and districts based on the national awards program for model professional development. NCREL, 1900 Spring Road, Suite 300, Oak Brook, IL 60523-1480. <https://eric.ed.gov/?id=ED438255>
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9107-z>
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Karakoç, F., Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası* 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kartini, D., Kristiawan, M., Fitria, H., Negeri, S., & Sugihan, M. (2020). The influence of principal's leadership, academic supervision, and professional competence toward teachers' performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1), 156-164. <http://ijpsat.ijshjournals.org>
- Kel, M. A., & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>

- Kemethofer, D., Gustafsson, J., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319-337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and practice of structural equation modeling* (4. Baskı). The Guilford Press.
- Korkmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul yöneticileri ve denetmenlerin etkililiğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 55-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40013/475691>
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Muhyettin, A. (2014). Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1535-1552. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209795>
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi
- Özdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 56-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5286871>
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.
- Stangor, C. (2010). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers* (Second Edition). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015) *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (A. Ünal, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2013).
- Şahin, M. G., ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 297-318. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/63331/860934>
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuisletme/issue/32177/357061>



Investigation of the Relationship Between Classroom Teachers' Attitudes Towards Illustrated Children's Books and Their Attitudes Towards Values Education[#]

Zehra Yaşar Sağlık^{1,a,*}, Nurgül Erbağcı^{1,b}

¹Faculty of Education, Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is presented as a paper at the 21st International Classroom Teacher Education Symposium

History

Received: 06/05/2024

Accepted: 18/10/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Children's picture books are among the materials frequently utilized by classroom teachers in the process of values education. This study aimed to examine the relationship between classroom teachers' attitudes towards picture books and their attitudes towards values education. The research was designed as a correlational study within a descriptive model. The sample of the study, selected using a convenience sampling method, consisted of a total of 258 classroom teachers, including 154 females and 104 males, working in private and public elementary schools affiliated with the Ministry of National Education. Data for the study were collected using the "Attitude Scale for Classroom Teachers towards Illustrated Children's Books" and the "Values Education Attitude Scale." The data were analyzed using arithmetic mean, simple linear regression analysis, and Pearson product-moment correlation coefficient. The results revealed that classroom teachers had very high attitudes towards picture books and high attitudes towards values education. Additionally, a positive and moderately significant relationship was found between classroom teachers' attitudes towards picture books and their attitudes towards values education. Furthermore, it was determined that 27% of the total variance in classroom teachers' attitudes towards picture books could be explained by their attitudes towards values education

Keywords: Classroom teachers, picture children's books, values education, attitude, primary education.

Sınıf Öğretmenlerinin Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutumları ile Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilgi

[#]Bu çalışma 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda bildiriler olarak sunulmuştur

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 06/05/2024

Kabul: 18/10/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Resimli çocuk kitapları, değerler eğitimi sürecinde sınıf öğretmenleri tarafından sıkça kullanılan materyallerden biridir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel modelde tasarlanmış korelasyonel (ilişkisel) bir çalışmadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet ilkokullarında görev yapan 154 kadın, 104 erkek olmak üzere toplam 258 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "Sınıf Öğretmenleri İçin Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, basit doğrusal regresyon analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının çok yüksek, değerler eğitimine yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarına ilişkin toplam varyansın %27'sinin değerler eğitime yönelik tutumları ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, resimli çocuk kitapları, değerler eğitimi, tutum, ilkökul.

^a zehra.yasglik@hku.edu.tr

^{ID} <https://orcid.org/0000-0001-5626-4660>

^b nurgul.erbagci@hku.edu.tr

^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-7411-6781>

How to Cite: Yaşar Sağlık, Z., & Erbağcı, N. (2025). Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):162-172

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanlar içinde buldukları topluma uyum sağlamak için, davranışlarına yön verecek belirli ölçütlere ihtiyaç duyarlar. Değerler, bireylerin bu ihtiyaçlarına cevap verir ve bireylerin davranışlarına yön vermelerine yardımcı olur (Sağlam, 2019). Değerler, bireylerin birlik içerisinde yaşamasına olanak sağlayarak toplumları meydana getiren, temel yapı taşlarıdır (Pilav ve Orhan, 2020). Ancak değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi hiç de kolay değildir. Çocukların temel insani değerleri benimsemelerini sağlamak okulların başlıca görevlerindedir (Aydın ve Öksüz, 2021). Öğrencilere birtakım değerlerin öğretilmesi için en etkili dönem ise öğrencilerin karakterlerinin şekillenmeye başladığı ilkökul dönemidir. Toplumun bir parçası olan çocukların, doğruları öğrenmeleri ve hangi davranışların diğer bireyler tarafından kabul edilebilir olduğunu kavramaları için, ilkökul döneminden itibaren desteklenmeleri gerekir.

İlkokul döneminde kitaplar, eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak, değerler eğitiminde de şüphesiz ki önemli bir rol oynarlar. Özellikle resimli çocuk kitapları, çocuğun hayal dünyasından gerçek dünyaya açılan en kıymetli pencerelerden birini sunar. Çocuk kitapları keyif, hayal gücü ve ilham, dolaylı deneyimler, anlayış ve empati, miras ve ahlaki muhakeme gibi kişisel değerleri barındırır (Short, Lynch-Brown ve Tomlinson, 2013) ve genellikle hedef kitlesi çocuklar olan edebi eserler olarak tanımlanır (Santosa, Djatmika ve Khrisna, 2021). Resimli çocuk kitapları ise hikâyeleri anlatan metinle birlikte iç içe geçmiş resimlerin bir kombinasyonunu içerir (Brown ve Tomlinson 1999; Huck, Hepler ve Hickman, 1987) ve bu resimlerle metin arasında iletilen mesajlar arasında bir ilişki bulunur (Yulistia, 2019).

Çocuk kitapları, içerdikleri karakterler ve onların sergilediği güzel davranışlar aracılığıyla çocuklara, gerçek dünyayla tanışma fırsatı sunar (Aydın ve Öksüz, 2021). Wulandari'ye (2015) göre, edebi metinler toplumun temel değerlerini araştırır, böylece öğrencilere gerekli değerleri aktarır ve karakterlerini şekillendirir. Dolayısıyla, resimli çocuk kitaplarını ilke, tutum ve davranışların duyarlık süzgecinden geçip ileti ve değerlere dönüştüğü karakter eğitimi kaynakları olarak değerlendirmek mümkündür (Karagöz, 2018). Çocuk kitapları içerisinde yer alan öyküler, onlara değerler eğitimi açısından doğru iletiler sunabilir (Aydın ve Öksüz, 2021). Öyküler çocuklara düşünebilecekleri ve kendi yorumlarını yapabilecekleri bir alan sağlar. Çocuklar öyküyle bir bağ geliştirir ve özdeşleşme gerçekleştirir (Cihan, 2016). Çocuk kitaplarında yer alan resimler ise çocukların kitapta anlatılanları somutlaştırmalarını ve anlamlandırmalarını kolaylaştırır. Çocuklar resimli çocuk kitaplarında, okunan öyküyü resimlere bakarak zihinde netleştirir (Pilav ve Orhan, 2020). Çocukların gördüklerini daha fazla hatırlamasından dolayı çocuk kitaplarında bulunan resimler, kitapların değerler eğitimi bakımından etkisini artıracığı söylenebilir. Örneğin Azano, Tackett ve Sigmon (2017) otizm spektrum bozukluğu ile ilgili resimli

kitapların, öğrencilerin sınıfta otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla karşılaştıklarında onları daha kolay kabul edip anlayabilmeleri için zengin bir bağlam sağladığını ifade etmiştir. Resimli çocuk kitapları, çocukların kitapta yer alan karakterlerin davranışlarını gözlemleyerek birtakım değerleri kolaylıkla benimsemelerine olanak tanır (Rush ve Lipski, 2009; Uzmen ve Mağden, 2002). Bu bağlamda resimli çocuk kitapları, değerler eğitiminin vazgeçilmez unsurlarından biri olarak öne çıkar.

Çocuk edebiyatının çocukların temel değerlerinin geliştirilmesine yönelik önemli fırsatlar sunduğunu gösteren alan yazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Almerico, 2014; Karatay, 2007a; Karatay, 2007b; Karatay, 2011; Karatay, Destebaşı ve Demirbaş, 2015; Körükçü, Acun-Kapıkıran ve Aral, 2016; Lubis ve Wangid, 2019; O'Sullivan, 2004; Yılmaz, 2016; Wulandari, 2015). Karatay, Destebaşı ve Demirbaş (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, edebiyat temelli karakter eğitiminin öğrencilerin karakter gelişimi ve değer aktarımı üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin sevgi, saygı, çalışma, sorumluluk, sabır, hoşgörü, anlayışlı olma, dürüstlük, misafirperverlik, temizlik, diplomasi, iletişim kurma ve kurallara uyma gibi davranışlarında olumlu değişiklikler gözlemlendiği de ifade edilmiştir. Lubis ve Wangid (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, artırılmış gerçeklik destekli resimli hikâye kitaplarının ilkökul öğrencilerine değer aktarımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Almerico (2014) çocuk edebiyatından yararlanılarak karakter eğitiminin sınıflarda ele alınması gerektiğini vurgulamış, çocukların ve gençlerin bir kitabın sayfalarında tanıştıkları karakterlerin, onlar üzerinde neredeyse tanıdıkları ve tanıştıkları gerçek insanlar kadar güçlü bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Yine Karatay (2007b) çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların millî ve evrensel değerleri, farkında olmadan benimsemelerini sağladığını ifade etmiştir.

Almerico (2014) çocuk kitaplarındaki karakterlerin genellikle iyi ya da kötü, ahlaki ve entelektüel niteliklere sahip olarak değerlendirildiğini bu karakterlerin dürüstlük, hoşgörü, güven, eşitlik, nezaket, cömertlik, farklılıklara saygı gibi temel ilkeleri ve değerleri yansıttığını belirtmiştir. O'Sullivan (2004) ise, doğru seçilmiş bir kitabın karakterlerinin genç okurların anlayabileceği durumlarda çeşitli özellikler sergileyebileceğini ve bu özellikleri uygulama fırsatı bulacağını ifade etmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde, kültürümüzün özelliklerini taşıyan, çocuğa olumlu değerler aşılayan, eğlendiren ve öğreten kitapları belirlemeleri ve kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Kuru ve Keklik, 2016).

Nitekim Visikoknox Johnson (2016) "Cinderella" ve "Külkedisi" gibi kötü karakterlerin yer aldığı resimli çocuk kitaplarının küçük çocuklar için tehlikeli olduğunu ve bu tür kitapların gelecekte çocukların hayatlarını olumsuz etkileyebileceğini savunmuştur. Benzer şekilde Karagöz'ün (2018) araştırması, Christine Beigel'in "Anne Tavuk Anlatıyor" serisindeki resimli çocuk kitaplarının,

değerleri bozabilecek ve insan ilişkilerini zayıflatabilecek hazcı bir yaşam tarzına dair mesajlar içerdiğini ve çocuk okuyucuya şiddet, tehdit, sınırsız tüketim ve cinsiyet rollerini yanlış bir şekilde aktardığını ortaya koymuştur. Bağcı (2013) ise çocuk edebiyatçıların eserlerinin değerler eğitimi konusunda mükemmel, eksiksiz ve kusursuz olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Yılmaz (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, çocuk kitaplarının genellikle olumlu mesajlar ilettiği, incelenen eserlerin az bir kısmında ise çocuk okurun olumsuz davranışlar sergilemesine neden olabilecek iletilere rastlandığı belirtilmiştir. Sönmez ve Yorulmaz (2022) göç temasına odaklanan resimli çocuk kitaplarında özellikle dürüstlük, dostluk, sevgi, estetik kültürel mirasa sahip çıkma, saygı ve adalet gibi değerlerin ön plana çıktığını belirtmiş; bunun yanı sıra savaş, misafirperverliğe aykırılık, güvensizlik, ırkçılık, tutsaklık, ölüm gibi değerlere aykırı durumların kitaplarda sıkça yer aldığını ifade etmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarıyla ilgili bilgi sahibi olmaları, resimli çocuk kitaplarını titizlikle seçmeleri, çocuğa verilecek kitapların içeriğinin değerler eğitime uygunluğunu bilerek seçim yapmaları, bu alandaki yenilikleri takip etmeleri ve öğrencilere nitelikli eserler okutmaları önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi bağlamında nitelikli kitaplar seçebilmelerinin, çocuk kitaplarına ve değerler eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilemelerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, çocuk kitaplarına ve değer eğitime ilişkin tutumlarını anlamak önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarına yönelik olumlu tutuma (Yaşaroğlu, 2014) ve olumlu algıya (Gözüküçük, 2023) sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Karamustafaoğlu ve Amanat, 2017; Yaşaroğlu, 2014; Yılmaz ve Yılmaz, 2017), çocuk kitaplarına veya çocuk edebiyatına (Bozkurt, 2016; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Gözüküçük, 2023), resimli çocuk kitaplarına (Turan ve Ulutas, 2016; Watts, 2023) verdikleri öneme ve bu kitapları ne ölçüde sınıflarında kullandıklarına yönelik çalışmalar yapıldığı da anlaşılmaktadır.

Batmaz ve Erdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin önemli olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Bozkurt (2016) ise sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken, kitapların değerleri ele almasına dikkat ettiklerini ortaya koymuştur. Alan yazınında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ve çocuk kitaplarına yönelik görüşlerini inceleyen birçok çalışma bulunmasına rağmen, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiye dair somut nicel veriler içeren bir çalışma eksikliği görülmektedir. Batmaz ve Erdoğan'ın (2019) değerler eğitime verdiği öneme dair belirtisi ve

Gözüküçük (2023) ile Yaşaroğlu'nun (2014) sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarına olumlu algı ve olumlu tutuma sahip olduğu sonuçları, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlar ile değerler eğitime yönelik tutumlar arasında potansiyel bir ilişki olduğunu düşündürmektedir. Bu ilişkinin nicel veriler ile belirlenmesi öğretmenlerin değerler eğitimi ve resimli çocuk kitaplarına ilişkin tutumlarına yönelik yapılan çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda, çalışmada sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları, değerler eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek olduğu için, araştırmada nicel bir yaklaşım olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da mevcut durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup, bu yaklaşımda araştırmanın konusu olan olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). İlişkisel (korelasyonel) tarama ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Neuman, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de çeşitli illerde görev yapan 258 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçiminde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para ve iş gücü gibi sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabılır ve uygulama yapılabilir birimlerin seçilmesini gerektiren bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	154	60
	Erkek	104	40
Unvan	Başöğretmen	14	6
	Uzman öğretmen	140	54
	Öğretmen	104	40
	1 yıldan az	8	3
	1-5 yıl	33	13
Mesleki Deneyim	6-10 yıl	55	21
	11-15 yıl	42	16
	16-20 yıl	48	19
	21 yıl ve üzeri	72	28

Veri Toplama Araçları

Veriler, Ateş ve Altuner-Çoban (2022) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenleri için Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Tutum Ölçeği” ve Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Sınıf öğretmenleri için resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum ölçeği (SÖİRCYKTÖ)

Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde Ateş ve Altuner Çoban (2022) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 20 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, eğilim boyutunda 7, ilgi boyutunda 7 ve kaçınma boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Kaçınma boyutundaki maddelerin tamamı ters kodlanması gereken maddelerdir. 5’li likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 20 maksimum puan ise 100’dür. Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizlerinden DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde, ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir [$\chi^2/df=1.75$ ($p=.000$); RMSEA=.050; NFI=.91; CFI=.95; AGFI=.89; GFI=.91; IFI=.95; TLI=.95]. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91, birinci faktör güvenirlik katsayısı .90 ve bileşik güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, ikinci faktör için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89 ve bileşik güvenirlik .88; üçüncü faktör için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .80 ve bileşik güvenirlik .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde-toplam test korelasyon katsayıları birinci faktörde (eğilim) .59 ile .80 arasında; ikinci faktörde (ilgi) .66 ile .72 arasında ve üçüncü faktörde (kaçınma) .48 ile .58 arasında değişmektedir (Ateş ve Altuner Çoban, 2022). Bu çalışmada ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve birinci faktör için .88 ikinci faktör için .90 üçüncü faktör için .91 ve tüm maddeler için .90 hesaplanmıştır.

Değerler eğitime yönelik tutum ölçeği (DEYTÖ)

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesinde Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin 10 maddesi ters madde olmak üzere 22 maddesi bulunmaktadır. 5’li likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi

1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek

minimum puan 22 maksimum puan ise 110’dur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 30.10.2023–31.12.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama süreci, hem yüz yüze görüşmeler hem de çevrimiçi Google Formlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin araştırmaya gönüllülük esasına dayalı katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için 26/10/2023 tarihli ve E-97105791-050.01.01-45063 sayılı etik kurul belgesiyle Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay, ayrıca uygulama için Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama araçları, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde doğrudan öğretmenlere, çevrimiçi formlar ise dijital platformlar üzerinden öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmaları ortalama olarak 10 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında Gaziantep il merkezinde bulunan 3 farklı ilkökulda çalışan 128 sınıf öğretmenine yüz yüze, Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan 135 sınıf öğretmene ise çevrimiçi ortamda ulaşılmıştır. Veri kalitesinin sağlanması amacıyla, veri toplama araçlarının titizlikle doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Üç öğretmenin veri toplama araçlarına eksik ve özensiz cevap vermesi nedeniyle bu öğretmenlerden toplanan veriler analiz dışı bırakılmıştır. Bu şekilde, toplamda 258 sınıf öğretmenine ait veriler analize dahil edilmiştir.

Veri toplama sürecinin her aşamasında, araştırmanın bilimsel ve etik ilkelerine uygunluk gözetilmiş, verilerin güvenliği ve katılımcıların gizliliği korunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS-20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve

basıklık değerleri, Mayers (2013) tarafından belirtilen +3,29 ile -3,29 aralığında olduğu için, verilerin normal dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır. Buna göre verilerin analizinde, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma vb.), bağımsız örneklem t-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Ölçeklerin betimsel analizinde puanların değerlendirme aralıkları 1-1.80: “Kesinlikle Katılmıyorum/Çok Düşük”; 1.81-2.60: “Katılmıyorum/Düşük”, 2.61-3.40: “Kararsızım/Orta”, 3.41-4.20: “Katılıyorum/Yüksek”, 4.21-5.00: “Kesinlikle Katılıyorum/Çok Yüksek” şeklinde hesaplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 1 olması mükemmel ilişki, .99-.71 arasında olması yüksek düzeyde ilişki; .70-.30 arasında olması orta düzeyde ilişki; .29-.01 arasında olması düşük düzeyde ilişki, 0 olması ise ilişki yok olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, öncelikle SÖİRÇKYTÖ ve DEYTÖ ölçeklerinin ölçek geliştirme süreçleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, her iki ölçeğin de geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır. Ayrıca güvenilirlik çalışmaları kapsamında, ölçeklerin tüm maddeleri ve alt boyutları için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayılarının yüksek çıkması, ölçeklerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, araştırmanın etik kurallar çerçevesinde yürütülmesi sağlanmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için ilgili araştırmacılardan, yüz yüze gerçekleştirilen veri toplama süreci için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacılar tarafından gönüllü sınıf öğretmenlerine ölçekler uygulanarak yanıtların doğru ve eksiksiz bir şekilde alınması sağlanmıştır. Veri toplama

süreci boyunca katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Toplanan veriler, SPSS programı kullanılarak düzenlenmiş, eksik veriler belirlenmiş ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimiye yönelik tutumları ne düzeydedir?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan betimsel istatistikleri Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2’nin incelenmesinde, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının (\bar{x} =4.26) değerler eğitimiye yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamalarından (\bar{x} =4.02) yüksek olduğu görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumların alt boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise, eğilim alt boyutunun (\bar{x} =4.35), ilgi (\bar{x} =3.64) ve kaçınma (\bar{x} =4.09) alt boyutlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumlarının yüksek, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının ise çok yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına karşı çok yüksek düzeyde eğilimlerinin ve yüksek düzeyde ilgilerinin olduğu, yine resimli çocuk kitaplarına karşı yüksek düzeyde kaçınma eğilimlerinin olduğu söylenebilir. Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimiye yönelik tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan t-testi sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 2. Sınıf öğretmenlerinin SÖİRÇKYTÖ ile DEYTÖ puanlarının tanımlayıcı istatistikleri (n=258)

Değişkenler	Min	Max	\bar{X}	Ss
DEYTÖ	1.36	5.00	4.26	.68
SÖİRÇKYTÖ	1.40	5.00	4.02	.62
Eğilim	1.00	5.00	4.35	.73
İlgi	1.71	5.00	3.64	.75
Kaçınma	1.00	5.00	4.09	.92

n=258

Çizelge 3. Sınıf öğretmenlerinin SÖİRÇKYTÖ ile DEYTÖ puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
DEYTÖ	Kadın	154	4.34	.63	256	2.24	.00
	Erkek	104	4.14	.74			
SÖİRÇKYTÖ	Kadın	154	4.14	.56	256	3.79	.00
	Erkek	104	3.85	.65			
Eğilim	Kadın	154	4.45	.65	256	2.72	.00
	Erkek	104	4.20	.80			
İlgi	Kadın	154	3.76	.71	256	3.11	.00
	Erkek	104	3.46	.76			
Kaçınma	Kadın	154	4.22	.85	256	2.92	.00
	Erkek	104	3.88	.97			

Çizelge 4. SÖİRÇKYTÖ ile DEYTÖ puanları arasındaki korelasyon sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
DEYTÖ	-				
SÖİRÇKYTÖ	.42**	-			
Eğilim	.39**	.88**	-		
İlgi	.09	.73**	.56**	-	
Kaçınma	.49**	.73**	.52**	.17**	-

Çizelge 5. Basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart hata _B	β	t	p
Sabit	2.5	.24	-	10.11	.00
Eğilim	.24	.07	.26	3.43	.00
İlgi	-.11	.06	-.12	-1.8	.08
Kaçınma	.28	.05	.36	5.92	.00

$R=0.52$, $R^2=0.27$

$F=31.73$, $p=.00$

Çizelge 3 incelendiğinde, kadın sınıf öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının ($\bar{x}=4.34$), erkek sınıf öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{x}=4.14$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yine resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumların ($\bar{x}=4.14$) ve eğilim ($\bar{x}=4.45$), ilgi ($\bar{x}=3.76$), kaçınma ($\bar{x}=4.22$) alt boyutlarının da kadın sınıf öğretmenlerin lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, kadın sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ve değerler eğitime yönelik tutumlarının erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan Pearson korelasyon testi sonuçları Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasında; resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumun alt boyutları olan eğilim ($r=.39$; $p<.01$) ve kaçınma ($r=.49$; $p<.01$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı, ilgi ($r=.09$; $p<.01$) ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamsız, toplam öğretmen tutumu ($r=.42$; $p<.01$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları, değerler eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5’e göre, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumun değerler eğitime yönelik tutumu pozitif yönde yordadığı ($R=0.52$, $R^2=0.27$, $F(1,256)=31.73$, $p<.01$) ve değerler eğitime yönelik tutumun toplam varyansının %27’sinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlarının yüksek, resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının ise çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına karşı büyük bir ilgi ve eğilim göstermelerine karşı aynı zamanda kaçınma eğilimi sergiledikleri görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir (Büyükkavas-Kuran ve Ersözlü, 2009; Gözüküçük, 2023; Sönmez, Durmaz, Topçam ve Çetinkaya, 2021). Sönmez vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik görüşlerinin incelendiği Büyükkavas-Kuran ve Ersözlü (2009) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatının öneminin farkında oldukları ve bu alana önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, aynı çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına olan ilgilerinin düşük olduğu ve güncel çocuk edebiyatı eserlerini takip etmedikleri ifade edilmiştir. İyison ve Fırat (2023) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ancak çocuk edebiyatına yüksek düzeyde değer verdikleri ve çocuk edebiyatını yüksek düzeyde kabullendikleri ifade edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutumlarının duyuşsal ve davranışsal boyutta farklılaştığı ifade edilebilir. Diğer taraftan, alan yazında yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir (Akpınar ve Özdaş, 2013; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Erbaş ve Başkurt, 2022; Vatansever-Bayraktar ve Karakülçe, 2019; Yaşaroğlu, 2014; Yaşaroğlu ve Tabara, 2023). Yaşaroğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine

değerler eğitimine ilişkin Akpınar ve Özdaş (2013) tarafından yapılan nitel araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin değer konusunda olumlu tutuma sahip oldukları, değerlerin önemli olduğuna inandıkları ve değerleri toplum ve birey için önemli gördükleri belirlenmiştir. Batmaz ve Erdoğan'ın (2019) çalışmasında sınıf öğretmenleri, değerler eğitimi kavramının insanlığın hayatında, değerlerin davranışa dönüşmesinde, toplumda yaşanan sıkıntıların giderilmesinde, ulus olmanın gereğinin sağlanmasında ve değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında kullanılan önemli bir kavram olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre, kadın sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ve değerler eğitimine yönelik tutumlarının erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonucun aksine alan yazında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Vatansever-Bayraktar ve Karakülçe, 2019; Yaşaroğlu, 2014, Yılmaz ve Yılmaz, 2017). Ancak Sönmez vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine nazaran çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ve değerler eğitimine daha olumlu bir yaklaşım sergilemelerinin sebebi olarak toplumsal cinsiyet rolleri gösterilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.42$, $p<.01$). Bu bulgu, öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarına yönelik olumlu bir tutum sergilediklerinde, genel olarak değerler eğitimine karşı da olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile değerler eğitimine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi bakıldığında, değer eğitimine yönelik tutum ile eğilim ($r=0.39$, $p<.01$) ve kaçınma ($r=0.49$, $p<.01$) boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin değerler eğitimine olan olumlu tutumlarının, özellikle resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının belirli alt boyutlarını etkilediğini göstermektedir. Resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum ilgi boyutunda ($r=0.09$, $p>.05$) ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamsız bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının, resimli çocuk kitaplarına olan ilgileriyle doğrudan ilişkili olmayabileceğini düşündürülebilir. Diğer taraftan, değerler eğitimine yönelik tutumun toplam varyansının %27'sinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutum ile açıklandığı tespit edilmiştir. Bu da, öğretmenlerin değerler eğitimine olan tutumlarının önemli bir kısmının resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının değerler eğitimine olan yaklaşımlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde çocuk

kitaplarını sıklıkla kullandığını göstermektedir (Akpınar ve Özdaş, 2013; Erbaş ve Başkurt, 2022; Sağlam ve Genç, 2015; Watts, 2023). Watts (2023) tarafından yapılan çalışmada, İngiltere'deki ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimini sağlamak için resimli çocuk kitaplarını önemli bir araç olarak gördükleri ifade edilmiştir. Özellikle, hikayelerin, öğretmenlerin öğrencilerinin karakterini geliştirmek için temel ve en etkili araçlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Erbaş ve Başkurt'un (2022) çalışmasında ise bazı sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi derslerindeki değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarını aktif olarak kullandıkları belirtilmiştir. Karamustafaoğlu ve Amanat'ın (2017) çalışmasında ise bir sınıf öğretmeni değerler eğitimini uygulamalı olarak hikayeler üzerinden kazandırdığını ve uygulamanın etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, Bozkurt (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken, kitapların değerleri ele almasına dikkat ettiklerini ortaya koymuştur. Sönmez ve Yorulmaz (2022) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarını değer eğitiminde kullanılabilir bulduklarını, kitapların içerisinde birçok değer barındırdığını ifade ettiklerini, etkileşimli okumalar, canlandırma etkinlikleri ve örnek olaylarla birlikte kitapların kullanılabilirliğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Bu sonuçlar ışığında, bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ve resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarını daha derinlemesine anlamak ve geliştirmek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak olan araştırmaların, resimli çocuk kitapları ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlerle ele alarak incelemeleri önerilmektedir. Değer eğitimi birçok farklı model ve yaklaşımı içermektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tutumlarının, farklı değerler eğitimi modelleri ile ilişkisini ele alan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Individuals, who are social beings, need certain criteria to guide their behavior in order to adapt to the society they live in. Values respond to these needs of individuals and help individuals to direct their behaviors (Sağlam, 2019). Values are the basic building blocks that form societies by enabling individuals to live in unity (Pilav & Orhan, 2020). However, it is not easy for individuals to internalize values and transform them into behaviour. Ensuring that children adopt basic human values is one of the main duties of schools (Aydın & Öksüz, 2021). The most effective period for teaching certain values to students is the primary school period when students' characters begin to take shape. Starting from the primary school period, children, who are part of the society, need support to learn the truth and to understand which behaviors are acceptable to other individuals.

Books, as an indispensable part of education, undoubtedly play an important role in values education. Especially illustrated children's books offer one of the most valuable windows from the child's imagination to the real world. Children's books contain personal values such as enjoyment, imagination and inspiration, vicarious experiences, understanding and empathy, heritage and moral judgment (Short, Lynch-Brown, & Tomlinson, 2013) and are generally defined as literary works whose target audience is children (Santosa et al., 2021). Children's picture books, on the other hand, contain a combination of pictures intertwined with text that tells stories (Brown & Tomlinson, 1999; Huck, 1987), and there is a relationship between these pictures and the messages conveyed through the text (Yulistia, 2019).

These books offer children the opportunity to meet the real world through the characters they contain and the good behaviors they exhibit (Aydın & Öksüz, 2021). According to Wulandari (2015), literary texts are at the center of character education because they explore the core values of society, thus conveying the necessary values to students and shaping their character. Children's picture books allow children to easily adopt certain values by observing the behaviors of the characters in the book (Rush & Lipski, 2009; Uzmen & Mağden, 2002). Therefore, it is possible to consider children's picture books as sources of character education in which principles, attitudes and behaviors pass through the filter of sensitivity and turn into messages and values (Karagöz, 2018).

Many studies in the literature show that children's literature offers important opportunities for the development of children's core values (Almerico, 2014; Karatay, 2007a, 2007b, 2011; Karatay et al., 2015; Körükçü et al., 2016; Lubis & Wangid, 2019; O'Sullivan, 2004; Wulandari, 2015; Yılmaz, 2016). Karatay et al. (2015) determined that literature-based character education positively impacted students' character development and value transfer. They also observed positive changes in students' behaviors, including love, respect, responsibility, patience, tolerance, understanding, honesty, hospitality, cleanliness, diplomacy, communication, and rule-following. Additionally, Lubis and Wangid (2019) concluded that augmented reality-supported picture storybooks are effective in transferring values to primary school students. Almerico (2014) emphasized that character education should be addressed in classrooms using children's literature, noting that the characters children encounter in books can influence them almost as strongly as the real people they know and meet. Similarly, Karatay (2007b) stated that children's literature products enable children to adopt national and universal values without realizing it.

Almerico (2014) viewed the characters in children's books as possessing moral and intellectual qualities, often embodying basic principles and values such as honesty, tolerance, trust, equality, kindness, generosity, and respect for differences. O'Sullivan (2004) argued that, if chosen correctly, books can feature characters exhibiting

various traits in situations that young readers can understand and practice. For this reason, classroom teachers should identify and use books that reflect the characteristics of our culture, instill positive values in children, and both entertain and teach (Kuru & Keklik, 2016). Visikoknox Johnson (2016) argued that illustrated children's books with evil characters, such as "Cinderella," are dangerous for young children and negatively affect their lives in the future. According to Karagöz (2018), Christine Beigel's illustrated children's books in the "Mother Chicken Tells" series contain messages promoting a hedonistic lifestyle that can corrupt values and weaken human relations. These books present negative messages that convey violence, threats, unlimited consumption, and incorrect gender roles.

Given this, it is crucial for classroom teachers to be knowledgeable about illustrated children's books, to select them carefully, and to choose content that is suitable for values education. Teachers should follow innovations in this field and ensure that students read qualified works. Classroom teachers' ability to select qualified books in the context of values education depends on their positive attitude towards children's books and values education. Therefore, understanding classroom teachers' attitudes towards children's books and values education is essential.

The literature reveals that classroom teachers have positive attitudes towards children's books (Yaşaroğlu, 2014) and positive perceptions of them (Gözüküçük, 2023). Studies have also focused on the importance classroom teachers place on values education (Batmaz & Erdoğan, 2019; Berkant et al., 2014; Karamustafaoğlu & Amanat, 2017; Yaşaroğlu, 2014; Yılmaz & Yılmaz, 2017), children's books or children's literature (Bozkurt, 2016; Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Gözüküçük, 2023), and illustrated children's books (Turan & Ulutas, 2016; Watts, 2023), as well as how frequently they use them in their classrooms. Although many studies examine classroom teachers' views on values education and children's books, there is a lack of research providing concrete quantitative data on the relationship between classroom teachers' attitudes towards children's picture books and their attitudes towards values education. Therefore, this study aims to examine the relationship between classroom teachers' attitudes towards children's picture books and their attitudes towards values education.

Method

This study used a correlational survey model, a quantitative approach. Survey models are research methods that aim to describe past or current situations, where the event, individual, or object being studied is described as it exists within its own conditions (Karasar, 2012). The participants consisted of 258 classroom teachers working in various provinces in Türkiye. The researchers used the convenience sampling method, a non-probability sampling approach, to select the teachers for the study. The data were collected using the "Attitude Scale for Classroom Teachers towards Illustrated

Children's Books," developed by Ateş and Altuner Çoban (2022), and the "Values Education Attitude Scale," developed by Yaşaroğlu (2014). The data collection occurred both face-to-face and via Google Forms between 03.10.2023 and 31.12.2023. Printed forms were delivered to teachers in person at schools, and online forms were shared in virtual environments. Teachers took approximately 10 minutes to complete the scales. The researchers analyzed the data using SPSS-20.0 software. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation, etc.), independent samples t-test, Pearson product-moment correlation coefficient, and simple linear regression analysis were used in the data analysis.

Results

The research revealed that classroom teachers had high attitudes towards values education and very high attitudes towards picture books. However, although classroom teachers showed significant interest in and a tendency towards picture books, they also exhibited a tendency to avoid them. Another finding showed that female classroom teachers had higher attitudes towards both picture books and values education compared to their male counterparts. A positive and moderately significant relationship existed between classroom teachers' attitudes towards picture books and their attitudes towards values education ($r = 0.42, p < .01$). This suggests that when teachers maintain a positive attitude towards picture books, they also tend to have a more positive attitude towards values education in general. The analysis of the relationship between the sub-dimensions of the scale for attitudes towards picture books and values education revealed a positive and moderately significant relationship between attitudes towards values education and both the disposition ($r = 0.39, p < .01$) and avoidance ($r = 0.49, p < .01$) dimensions. These results indicate that teachers' positive attitudes towards values education influence certain sub-dimensions of their attitudes towards picture books. In the interest dimension of attitudes towards picture books ($r = 0.09, p > .05$), a positive but low-level and insignificant relationship was found. This suggests that teachers' attitudes towards values education may not be directly related to their interest in children's picture books. On the other hand, 27% of the total variance in attitudes towards values education was explained by attitudes towards picture books. This highlights that a significant portion of teachers' attitudes towards values education can be explained by their attitudes towards picture books. These findings indicate that teachers' attitudes towards picture books can significantly influence their approaches to values education.

Discussion

The research revealed that classroom teachers had high attitudes towards values education and very high attitudes towards children's picture books. Studies in the literature support this conclusion, showing that classroom

teachers' attitudes towards children's books are positive (Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Gözüküçük, 2023; Sönmez et al., 2021). Similarly, other studies support the conclusion that classroom teachers' attitudes towards values education are high (Akpınar & Özdaş, 2013; Batmaz & Erdoğan, 2019; Erbaş & Başkurt, 2022; Vatansever Bayraktar & Karakülçe, 2019; Yaşaroğlu, 2014; Yaşaroğlu & Tabara, 2023).

The research showed that female classroom teachers had higher attitudes towards children's picture books and values education compared to their male counterparts. However, contrary to this finding, some studies in the literature indicate that classroom teachers' attitudes towards values education do not differ according to gender (Vatansever Bayraktar & Karakülçe, 2019; Yaşaroğlu, 2014; Yılmaz & Yılmaz, 2017). On the other hand, Sönmez et al. (2019) found that female classroom teachers had higher attitudes towards children's literature than male classroom teachers. Gender roles may explain why female classroom teachers have a more positive approach to both children's picture books and values education.

The research revealed a positive and moderately significant relationship between classroom teachers' attitudes towards children's picture books and their attitudes towards values education. Examining the relationship between the sub-dimensions of the attitude scale towards children's picture books and values education, a positive and moderately significant relationship was found between attitudes towards values education and both the tendency and avoidance dimensions. A positive, low-level, and insignificant relationship was found in the attitude-interest dimension towards children's picture books. On the other hand, 27% of the total variance in attitudes towards values education could be explained by attitudes towards children's picture books. Research shows that classroom teachers frequently use children's books in values education (Akpınar & Özdaş, 2013; Erbaş & Başkurt, 2022; Sağlam & Genç, 2015; Watts, 2023).

Pedagogical Implications

The findings of this research suggest that the study could guide future research. Further studies can explore classroom teachers' attitudes towards values education and children's picture books in more depth. Future research should also examine the relationship between children's picture books and values education, considering various influencing factors. Given that values education encompasses a variety of models and approaches, future studies should investigate how classroom teachers' attitudes towards children's picture books relate to these different models of values education.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın

yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Almerico, G. M. (2014). Building Character through Literacy with Children's Literature. *Research in Higher Education Journal*, 26.
- Ateş, S., & Altuner Çoban, G. S. (2022). A Validity and Reliability Study on Developing a Scale for Assessing Classroom Teachers' Attitudes towards Illustrated Children's Books. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(3), 222-237.
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 579-619. DOI: 10.29000/rumelide.1036589.
- Azano, A. P., Tackett, M., & Sigmon, M. (2017). Understanding the Puzzle Behind the Pictures: A Content Analysis of Children's Picture Books About Autism. *AERA Open*, 3(2), 1-12.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2681-2692. doi:10.24106/kefdergi.3594
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-71.
- Büyükkavas Kuran, S., & Ersözlü, Z. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, C. L., & Tomlinson, C. M. (1999). *Essential of Children's Literature* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon A Vlacom Company.
- Cihan, N. (2016). Çocuk kitapları ne kadar 'değer'li? *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(1), 21-35.
- Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2022). Hayat bilgisi dersindeki değerler eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 159-185.
- Gözüküçük, M. (2023). Sınıf öğretmenleri, ilkököl öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 855-883.
- Huck, C. S., Hepler, S., & Hickman, J. (1987). *Children's Literature in The Elementary School* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston Inc.
- İyison, A., & Fırat, H. (2023). Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri, çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(25), 13-36.
- Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: İletişimsel sorunsal. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1787.
- Karamustafaoğlu, S., & Amanat, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2007a). Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri. 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuştur. Ankara.
- Karatay, H. (2007b). Dil edinimi ve değer eğitimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- Karatay, H., Destebaşı, F., & Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, ÖS (II)*, 123-140.
- Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran N., & Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 133-151.
- Kuru, H., & Keklik, S. (2016). Aşşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 217-237.
- Lubis, A. H., & Wangid, M. N. (2019). Augmented reality-assisted pictorial storybook: media to enhance discipline character of primary school students. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 11-20. <https://doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i1.16415>
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Ö. Sedef, Çev.). Yayınodası Yayıncılık.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The reading teacher*, 57(7), 640-645.
- Pilav, S., & Orhan, M. (2020). 6-12 Yaş Grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 434-453.
- Rush, K., & Lipski, K. (2009). Teaching social skills through children's literature. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 20-25.
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, E., & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 106-118.
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B., & Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 531-542.
- Sönmez, M., & Yorulmaz, B. (2022). Göç temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik bir değer analiz çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 13-28.
- Santosa, R., Djatmika, D., & Khrisna, D. A. N. (2021). Genre and attitude to support character development in children stories. *Register Journal*, 14(1), 83-98.

- Short, K. G., Lynch-Brown, C. M., & Tomlinson, C. M. (2013). *Essentials of children's literature*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Turan, F., & Ulutas, I. (2016). Using storybooks as a character education tools. *Journal of education and practice*, 7(15), 169-176.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Vatansever Bayraktar, H., & Karakülçe, N. (2019). İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Sciences* 6(35), 137-157.
- VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The positive impacts of fairy tales for children. *University of Hawaii at Hilo Hohonu*, (14), 77-81.
- Yaman, E. (2012). Eğitimde yeni ufuklar ve değerler eğitimi. eğitime bakış *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 8(22), 62-65.
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 503-515.
- Yaşaroğlu, C., & Tabara, E. (2023). Sınıf öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin duygu durumları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 169-192.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yılmaz, M., & Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-737.
- Yulistia, A. (2019). Scientific-based approach pictorial storybook for eliciting creative thinking and collaborative skills. *Jurnal Prima Edukasia*, 7(2), 172-181. <https://doi.org/10.21831/jpe.v7i2.16297>
- Watts, P. M. (2023). *Character education through stories: an examination of primary school teachers' perceptions of, and approaches to, story-based character education* (Doctoral dissertation), University of Birmingham, US.
- Wulandari, R. A. (2015). Sastra dalam pembentukan karakter siswa (Literature in the formation of student characters). *Jurnal Edukasi Kultura: Jurnal Bahasa, Sastra dan Budaya*, 1(2), 63-73, doi: 10.24114/kultura.v1i2.5181



The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Refugees and Social Skills of Refugee Children

Suna Özcan^{1,*}

¹Faculty of Education, Istanbul 29 Mayıs University/ Istanbul University-Cerrahpaşa, Istanbul, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 19/05/2024

Accepted: 23/01/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

In recent years, Türkiye has witnessed migrations due to civil wars in countries with geographical proximity. One of these countries is Syria. Türkiye has implemented various policies to integrate school-age Syrian children who migrated to Türkiye into the Turkish education system. One of the most important of these is PIKTES. Within the scope of this project, the project employed teachers to provide language education to Syrian children. This study aimed to determine the relationship between the attitudes of teachers employed within the scope of PIKTES towards immigrants and the social skills of immigrant children. In addition, the study analyzed the relationship between the participant teachers' years of seniority, gender, and the undergraduate department they graduated from and their attitudes towards immigrants. 97 teachers and 132 students participated in the study conducted during the 2022-2023 academic year. The results indicated that the teachers with 1-3 years of seniority had more negative attitudes towards immigrants than those with 4-7 years of seniority. Female teachers had more negative attitudes towards immigrants than male teachers. The negative attitudes of Turkish language teaching graduates were higher than those of Turkish language and literature graduates. The negative attitudes of primary school teachers were higher than those of Turkish language and literature graduates. While there was a positive correlation between the negative attitudes of teachers who gave Turkish lessons to immigrant children and their general social skills and advanced speaking skills, teachers' negative attitudes towards immigrants negatively affected children's group work skills and cognitive skills.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, refugees, teacher, communication, social skills

Öğretmenlerin Sığınmacılara Yönelik Tutumlarıyla Sığınmacı Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 19/05/2024

Kabul: 23/01/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Son yıllarda Türkiye'ye coğrafi yakınlığı olan ülkelerde yaşanan iç savaşlar nedeniyle Türkiye'ye göçler yaşanmıştır. Bu göç veren ülkelerden biri Suriye'dir. Buradan Türkiye'ye göç edenler arasındaki okul çağında olup Suriye'den gelen çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilmesi amacıyla çeşitli politikalar yürütülmüştür. Bunların başında Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitim Desteklenmesi Projesi (PIKTES) gelmektedir. Bu proje kapsamında Suriye'den gelen çocuklara dil eğitimi vermek amacıyla öğretmenler istihdam edilmiştir. Bu çalışmada PIKTES kapsamında istihdam edilen öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarıyla sığınmacı çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kıdem yılları, cinsiyetleri ve mezun oldukları lisans bölümü ile sığınmacılara yönelik tutumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmaya 97 öğretmen ve 132 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre kıdem yılları 1-3 yıl olan öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları kıdem yılları 4-7 arasında olanlara göre daha fazladır. Kadın öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları erkekler için daha fazladır. Türkçe öğretmenliği mezunu olanların olumsuz tutumları Türk dili ve edebiyatı mezunu olanlara göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği mezunu olanların olumsuz tutumları Türk dili ve edebiyatı mezunu olanlara göre daha fazladır. Sığınmacı çocuklara Türkçe dersi veren öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları ile genel sosyal becerileriyle ilgili konuşma becerileri arasında pozitif ilişki varken öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları çocukların grupla iş yapma becerileriyle bilişsel becerilerini negatif anlamda etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, sığınmacılar, öğretmen, iletişim, sosyal beceri

^a sozcan@29mayis.edu.tr/sunaozcan@ogr.iuc.edu.tr/ozcan.17@osu.edu <https://orcid.org/0000-0001-9461-5732>

How to Cite: Özcan, S. (2025). Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarıyla sığınmacı çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki. Cumhuriyet International Journal of Education, 14(1):173-181

Giriş

İnsanlığın doğuşuyla birlikte yeryüzünde göçler başlamıştır. Bu göçlerin amaçları arasında güvenlik, barınma yeme içme gibi nedenler olurken yerleşik hayata geçişle birlikte ihtiyaçlar farklılaşmaya başlamıştır. Yerleşik yaşamla birlikte toplulukların yerini toplum ve toplumsal düzenler almaya başlamıştır. Süreç içerisinde toplumsal yapılarla birlikte ulus kavramı ve nihayetinde milliyet düşünceleri şekillenmiştir. Her millet kendine özgü kurallar çerçevesinde bir vatan kurmuştur. Böylece yeryüzünde birçok farklı millet ve ülke olmaya başlamıştır. Bu ülkeler ve milletler arasında zaman zaman göçler olmuştur. Bu göçlerin birçok farklı sebebi olagelmıştır. Son yıllarda ise dünya üzerinde yaşanan siyasi, ekonomik, toplumsal hareketlilikler devletler arası göçleri hızlandırmıştır (Sağiroğlu, Ünsal & Özenci, 2021). Bu göçler genellikle sosyo-ekonomik açıdan gelişmemiş ülkelere sosyo-ekonomik açıdan güçlü olan veya güçlü olma potansiyeline sahip ülkelere doğru olmaktadır. Nitekim gelişim özellikleri bakımından gelişen ve gelişmekte olan ülkelere göç veren ülkelere biri de Suriye'dir. 2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaş buradaki halkın büyük bir kısmını göçe maruz bırakmıştır (Kartal & Başçı, 2014). Türkiye'nin jeopolitik konumu, ekonomik ve siyasi anlamda güçlenmekte olan bir ülke olması Türkiye'yi Suriye'den yapılan göçler için cazip hale getirmiştir (Kabaklarlı, 2016). En son yapılan araştırmalara göre Türkiye'de yaşayan Suriye'den gelen sığınmacı (göçmen, sığınmacı, geçici koruma altındaki göçmenler gibi farklı amaçlarla farklı kavramlar kullanılmakta. Bu araştırmada sığınmacı kavramı genel bir kavram olarak kullanılmıştır) sayısı 4 milyonun üzerindedir (Şentürk, 2020). Beklenmedik olaylar neticesinde gelişen bu göç dalgaları Türkiye'yi onları entegre etme veya barındırma konusunda hızlı bir şekilde eylem planları geliştirmeye itmiştir. Önceleri geçici olarak kamplarda kalan bu sığınmacılar süreç içerisinde Türkiye'nin birçok farklı yerinde yaşamaya başlamışlardır. Bu gelen sığınmacılar arasında erkekler, kadınlar ve çocuklar vardır. Bunlar arasında savaştan en çok etkilenen grup olarak çocukların eğitim haklarına erişebilmeleri için de eylem planları yapılmıştır (Şeker & Aslan, 2015). En son 2016 yılında Suriye'den gelen çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması amacıyla Avrupa Birliği tarafından desteklenen bir proje yapılmıştır. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) olarak belirlenen proje çerçevesinde bu sığınmacı çocuklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler istihdam edilmiştir. Ayrıca savaş mağduru olan bu çocuklara eğitimler verilmesinin yanı sıra rehberlik hizmetlerini sağlamak üzere psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunu olan öğretmenler de istihdam edilmiştir. Türkçe öğretmek için PIKTES kapsamında istihdam edilen bu öğretmenler uyum sınıflarında çocuklara eğitim vermektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2020/7 genelgesiyle

Türkiye genelinde bu çocuklara yönelik uyum sınıfları oluşturulmuştur. Uyum sınıfları ilkökul 3. sınıftan ortaöğretim 12. sınıfa kadar eğitim gören öğrencileri kapsamaktadır. Öğrenciler uyum sınıflarına alınmadan önce seviye tespit sınavları yapılmaktadır (MEB, 2020). Belirtilen ölçütleri karşılamayan öğrenciler en az bir en çok iki dönem uyum sınıflarında yoğunlaştırılmış Türkçe eğitim görmektedirler. Eğitimlerin ardından seviye tespit sınavları yapıp takip eden eğitim-öğretim döneminde Türk çocuklarıyla birlikte eğitimlerine devam etmektedirler. Uyum sınıflarında haftada 22 saat Türkçe 8 saat de diğer akademik dersleri görmektedirler. Böylece farklı bir kültürden gelen çocuklar eğitimlerine Türkçe devam edecekleri için Türkçeyi daha iyi öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bu süreçte eğitim gördükleri sınıflardaki öğretmenleri tarafından benimsenmeleri, onlar tarafından değer görmeleri akademik başarılarını, Türkçeyi öğrenme başarılarını doğrudan etkileyecektir. Nitekim Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin çocuklara olan yaklaşımları onların uyum becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Uyum becerilerinde yaşanan olumlu gelişimler Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmelerine ve akademik başarılarının gelişimine etki edebilmektedir. Fakat Topkaya ve Akdağ'ın (2016) araştırmasına göre öğretmenler çoğunlukla sığınmacı çocuklara karşı olumsuz tutuma sahiptirler. Bu durum çocukların sosyal uyumlarını, gelişim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğrencilerin yeni topluma uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini daha güvende hissedebilmelerinde öğretmenlerin payı büyüktür (Sağlam & Kanbur, 2017). Sınıf içerisinde öğrencilere karşı daha ılımlı, sevgili ve saygılı olan öğretmenler öğrenciler tarafından daha fazla değer görmektedir (Ada, 2007). Öğrenciler tarafından değer gören öğretmenler aynı zamanda sözü dinlenen öğretmen statüsüne erişmektedirler. Karşılıklı olumlu etkileşimin olduğu sınıflarda başarının yakalanması da kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü böyle ortamlarda öğretmenliğin gerektirdiği görevler öğretmen tarafından sağlanıp ve öğrenci öğrenmeye hazır duruma getirilmektedir (Can & Arslan, 2018; Gündüz & Can, 2013). Bunun için savaş mağduru olan çocukların farklı bir ülkede ve kültürde eğitim görmeleri, buralara uyum sağlamaları oldukça zorken bir de karşılaşacakları olumsuz tutumlar onların başarıları üzerinde etkili olacaktır. Henüz dil sorunlarının üstesinden gelemeyen bu bireyler eğitim haklarına erişimleri için belirlenen hizmetlerin verilmesi önemlidir. Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının yanı sıra halkın da Suriye'den gelen sığınmacıların Türk toplumuna uyum sağlayamayacaklarına dair inançları vardır. Ayrıca Suriye'den gelen sığınmacıların toplumsal, siyasi ve ekonomik açıdan olumsuz etkilediği düşüncesi hâkimdir (Kabaklarlı, 2016; Tunç, 2015). Mevcut koşullarda çocukların durumlarının iyileştirilmesi için atılacak adımlar en önemli gelişim adımları olacaktır. Çünkü henüz gelecekleri belli olmayan, kalıcı mı geçici mi olacaklarına dair belirlenmiş bir karar ortada yokken (Seydi, 2014) bu çocukların sahip oldukları eğitim haklarından mahrum

birakılmaması en önemli adımlar olacaktır. Bunun için de hali hazırdaki eğitim sisteminde var olan durumların betimlenmesi ve varsa eksiklerin giderilmesi için eylem planlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Yeni bir kültüre uyum sürecinde dilin önemi birçok araştırmada sıklıkla vurgulanmaktadır (Liguori, McEwen, Le Rossignol, Kraus & Wilson, 2024). Dil yeni bir dünyada/ülkede sosyal ve kültürel uyum için en önemli araç görevi üstlenirken bireylerin çevresel ve toplumsal değişimlere karşı daha ılımlı bir tutum geliştirmelerini de sağlamaktadır (Liguori vd., 2024). Bu nedenlere dayanılarak yabancı dil eğitiminin sosyal, kültürel uyumda kilit nokta olduğunu belirtmek mümkündür (Nimenko, 2022). Benzer şekilde çocukların akademik uyum süreçlerine de önemli katkılar sağlar (Valéria Dutra, Shui Mei Chee & Clochesy, 2023; Nimenko, 2022; Beaven & Spencer-Oatey, 2016). Suriye'den savaşın getirdiği karmaşadan kaçıp Türkiye'ye sığınan bu çocukların Türkiye koşullarına uyum sağlamalarının yanı sıra asıl eğitim haklarından yararlanabilmeleri için Türkçeye hâkim olmaları oldukça önemlidir. Nitekim Ushakova ve Dubichynskyi'ye (2023) göre özellikle beklenmedik durumlarla baş etmede, büyük kriz anlarının üstesinden gelmede dilin çok büyük bir önemi var. Bireyler beklenmedik durumlara uyum sağlamada doğrudan dilden yararlandıkları için bu tür kriz anlarının oluşturduğu etkilerin azaltılması için nitelikli bir dil eğitim ortamının oluşturulması gerekir. Dilin uyuma olan etkisinin insanın yaşama tutunması arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar dahi mevcuttur (Pharao Hansen & O'Meara, 2020). Yani dilin aslında insan yaşamında iletişim aracı olmanın çok ötesinde öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle çeşitli nedenlerle uluslararası göçe maruz kalan çocukların yeni bir dil edinimlerinin desteklenmesi, bu doğrultuda geliştirilen politikaların işlevselliklerinin takip edilmesi, ihtiyaç durumuna göre yenilenmesinin önemli olduğunu belirtmek mümkündür. Nitekim Türkiye'de Türkiye'ye göç eden çocuklara yönelik uyum sınıfları açılmış ve bu sınıflarda Türkçe dersleri vermek üzere öğretmenler istihdam edilmiştir. Eğitim önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları çocukların sosyal becerilerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu tutumları çocukların Türkçeyi öğrenmeye karşı direnç göstermelerine neden olabilmektedir. Dilin uyum süreci üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumlarının çocukların sosyal becerilerini etkileme durumunun ortaya konulması, elde edilecek sonuçlardan hareketle değerlendirmelerde bulunulması ve çözüm önerilerinin sunulması önemlidir. Bu önem durumundan hareketle Türkiye'ye göç eden çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarının desteklenmesi amacıyla açılan uyum sınıflarında eğitim gören Suriyeli çocukların sosyal becerileriyle onlara Türkçe dersleri veren öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına göre problem durumu şu şekilde belirlenmiştir:

-Suriye'den gelen sığınmacı çocuklara Türkçe eğitim veren öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarıyla öğrencilerin sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?

-Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

-Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarıyla mezun olunan bölüm arasında anlamlı ilişki var mıdır?

-Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumlarıyla kıdemleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

-Öğrencilerin sosyal becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel yöntemin ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama deseninden birden fazla değişken arasındaki ilişkinin ve bu ilişkilerin derecesinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda yararlanılmaktadır amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu araştırmada sığınmacı çocukların sosyal becerileri ile onlara Türkçe dersi veren öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli ile çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Göç İdaresi Müdürlüğü'nün 19.04.2023 tarihinde yayınladığı verilere göre okul çağındaki erkek öğrenci sayısı 610.706, kız öğrenci sayısı ise 569.885'tir (<https://www.goc.gov.tr>). Genel olarak toplandığında okul çağındaki öğrenci sayısının 1000000 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda örneklemin evreni yansıtacak şekilde belirlenmesine özen gösterilmiştir. Örneklem .08 hata oranıyla 132 Suriyeli öğrenci belirlenmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten 1700 öğretici arasından .09 hata oranıyla 97 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul'da toplanmıştır. Araştırmanın grupları uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme evrene ulaşılması çok zor veya mümkün olmadığı durumlarda araştırmacı tarafından belirli bir grubun belirlenip çalışmanın evreni yansıtacak şekilde bu örneklem grubunun üzerinden yürütülmesine dayanır. Uygun örnekleme zaman, emek, maliyet gibi konularda yaşanan zorluklarda araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Monette, Sullivan, De Jong, 1990). Bu araştırmada da belirtilen hususlar nedeniyle uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi en az B2 düzeyinde bilmeleri gerektiği hususu göz önünde bulundurularak onların Türkçe başarılarının ilişkin öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Türkçe yeterlilik düzeyini sağlayan öğrenciler araştırmaya alınmıştır. Ölçekler yüz yüze uygulanmıştır. Sığınmacı çocuklara Türkçe dersi veren öğretmenlerden hem yüz yüze hem de Google Forms üzerinden veriler toplanmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin farklı ilçelerde ve uzak yerlerde kalmalarıdır. Yakın olan ilçelerdeki 35

öğretmenle yüz yüze görüşülüp veriler toplanırken uzak yerlerde olan 62 öğretmenin ise Google Forms üzerinden ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Araştırma gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 1'dedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Sığınmacılara Yönelik Olumsuz Tutum Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Kişisel bilgi formu.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrencilere ilişkin gerekli bilgilerin elde edilmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin sadece cinsiyetlerine ilişkin bilgiye yer verilmiştir. Öğretmenlerin ise cinsiyetleri, kıdem yılları ve mezun oldukları bölüme ilişkin bilgilerine yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu sonucunda elde edilen verilere ilişkin bilgiler çizelge 1'de verilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Çizelge 1'e göre araştırmaya 97 öğretmen katılmıştır. Bunların 68'i kadın, 29'u erkektir. Bu öğretmenlerin 31 tanesi 1-3 yıl arasında yabancılarla Türkçe öğretiminde deneyime sahipken 66 tanesi 4-7 yıl arasında deneyime sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin 32'si Türkçe öğretmenliği, 25'i Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği (TDE), 40'ı da sınıf öğretmenliği mezunudur. Araştırmaya katılan Suriye'den gelen sığınmacı çocukların sayısı 132'dir. Bunların 94'ü kız, 38'i erkektir.

Göçmenlere yönelik olumsuz tutum ölçeği (GYOTO).

GYOTO Varela, Gonzalez, Clark, Cramer ve Srosby tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü olup 5'li likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin madde toplam korelasyonları .30 ile .65 arasında olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlamaları Günay, Ersoy, Aydıner Boylu ve Kılıç (2019) tarafından yapılmıştır. Türk kültürüne uyarlama neticesinde ölçek tek faktörlü 12 madde olarak kullanılmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin cronbach alfa değeri .81, madde toplam korelasyon katsayıları .85-.87 aralığında olduğu ve

test tekrar test güvenilirlik katsayısının .82 olduğu belirlenmiştir. Uyarlama sırasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine göre GYOTO kullanıma uygun bir ölçektir. Mevcut araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak bu araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (SBDÖ).

Bu ölçek Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından 7-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılması amacıyla geliştirilmiştir. Beşli likert tipi bir ölçek olup 69 maddeden oluşur. Toplam 12 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek en yüksek 345, en düşük ise 69 puan olarak belirlenmiştir (Akçamete & Avcıoğlu, 2005). Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak ölçeğin kullanılmasına karar verilmiş ve öğrencilere ilişkin veriler SBDÖ aracılığıyla elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgi formu, sığınmacılara yönelik olumsuz tutum ölçeği ve sosyal değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Sığınmacılara yönelik olumsuz tutum ölçeği ile öğretmenlere yönelik demografik bilgi formu 35 öğretmene yüz yüze 62 öğretmene ise Google Forms üzerinden uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacının yer aldığı yazılı bildiri de öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmadan diledikleri zaman ayrılacakları, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilere yönelik olan SBDÖ ise sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Bu amaçla İstanbul'un bil ilçesinde yer alan 6 farklı okulun uyum sınıflarında uygulama yapılmıştır. Araştırma hakkında öğretmenleri, velileri, kendileri ve okul idaresi bilgilendirilmiş, ayrıca gerekli etki izinler de alınmıştır. Etik ve yasal izinlerin ardından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 29.03.2022 tarihinde 2022.03 numaralı kararla araştırma için etik kurul izni vermiştir. Bu hususlar dikkate alınarak 2023-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizine karar vermek için verilerin dağılımlarına bakılmıştır. Dağılım analizleri sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Verilerin dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler

		N	%
Öğretmenin cinsiyeti	Kadın	68	70.1
	Erkek	29	29.9
Öğrencinin cinsiyeti	Kız	94	71.2
	Erkek	38	28.8
Öğretmenin kıdemi	1-3 yıl	31	32.0
	4-7 yıl	66	68.0
Öğretmenin mezun olduğu bölüm	Türkçe öğretmeni	32	33.0
	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni	25	25.8
	Sınıf öğretmeni	40	41.2

Çizelge 2. Sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları ile öğrencilerin sosyal becerilerine ait verilerin normal dağılımları

Shapiro-Wilk	X	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
İstatistik n p				
Tutum 0.98 97 0.536	2.94	2.91	-0.148	-0.345
Sosyal beceri 0.97 132 0.043	3.09	3.00	0.473	-0.057

Çizelge 3. Öğrencilerin cinsiyetleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki

Sosyal Beceriler	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Sosyal Beceriler	Kız	94	3.03	0.363	-2.72	0.007
	Erkek	38	3.24	0.493		
Temel konuşma becerileri	Kız	94	3.01	0.619	-1.31	0.190
	Erkek	38	3.18	0.732		
İleri konuşma becerileri	Kız	94	3.22	0.508	0.90	0.365
	Erkek	38	3.13	0.527		
İlişkiyi başlatma becerileri	Kız	94	3.07	0.623	-0.43	0.668
	Erkek	38	3.12	0.541		
İlişkiyi sürdürme becerileri	Kız	94	2.96	0.502	0.03	0.974
	Erkek	38	2.96	0.533		
Grupla iş yapma becerileri	Kız	94	3.00	0.526	-0.57	0.568
	Erkek	38	3.06	0.526		
Duygusal beceriler	Kız	94	3.11	0.517	0.72	0.469
	Erkek	38	3.03	0.563		
Kendini kontrol etme becerileri	Kız	94	3.21	0.442	0.18	0.858
	Erkek	38	3.19	0.493		
Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri	Kız	94	3.19	0.584	-1.31	0.211
	Erkek	38	3.34	0.640		
Sonuçları kabul etme becerileri	Kız	94	3.18	0.702	-0.99	0.320
	Erkek	38	3.32	0.737		
Yönerge verme becerileri	Kız	94	3.36	0.567	-1.43	0.154
	Erkek	38	3.52	0.667		
Bilişsel becerileri	Kız	94	3.21	0.568	0.03	0.979
	Erkek	38	3.20	0.663		
Toplam	Kız	94	3.02	0.543	-1.28	0.200
	Erkek	38	3.17	0.651		

Çizelge 4. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları arasındaki ilişki

	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Olumsuz tutum	Kadın	68	3.00	0.35	3.13	0.002
	Erkek	29	2.88	0.24		

Çizelge 2'de verilerin dağılımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olduğu durumlarda normal dağılımların belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerden biri de Shapiro-Wilk'dir. Bu çalışmada da normal dağılımları belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı çalışmalarda ortalama ve medyan birbirine yakındır. Ayrıca verilerin normal dağılmasının önemli göstergelerinden biri de basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2.0 ve +2.0 arasında olmasıdır. Mevcut çalışmanın verilerine bakıldığında Shapiro-Wilk testi sonucunda öğretmenlerin tutumunu belirlemeyi amaçlayan ölçekten alınan verilerin normal dağıldığı fakat çocukların sosyal becerilerini belirlemeye yönelik elde edilen verilerin

normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle her iki ölçekten alınan verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile ortalama ve medyanın birbirine yakınlığına bakılmıştır. Analiz sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2.0 ve +2.0 arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (George, Mallery, 2010). Bu sonuçtan hareketle normal dağılım analizlerinin yapılmasında karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilere ilişkin istatistiksel analizler SPSS 22. paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 3'te Suriye'den gelen sığınmacı çocukların cinsiyetleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bilgilere yer verilmiştir. Tablo 3'e göre cinsiyet ile temel sosyal beceri arasında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t=-2.72$, $p<0.05$). Sosyal beceri ölçeği ve diğer alt boyutlarına ilişkin veriler ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Çizelge 4'te öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki verilmiştir. Tablo 4'e göre sığınmacılara yönelik olumsuz tutum kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.13$, $p<0.05$).

Çizelge 5'te öğretmenlerin kıdem yılları ile sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları arasındaki ilişki verilmiştir. Tablo 5'e göre kıdem yılı 1-3 arasında olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır

($t=2.63$, $p<0.05$). Çizelge 6'da öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları ile mezun oldukları bölüm arasındaki ilişki verilmiştir.

Çizelge 6'ya göre Türkçe öğretmenliği mezunu olanların sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği mezunu olanlara göre daha yüksektir ($F=6.95$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenliği mezunu olanların sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları Türk dili ve edebiyatı mezunu olanlara göre daha yüksektir ($F=6.95$). Türkçe öğretmenliği mezunu olanların sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre daha yüksektir ($F=6.95$, $p<0.05$).

Çizelge 7'de öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki verilmiştir. Tablo 7'ye göre öğrencilerin temel sosyal becerileri ile temel konuşma becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.443$, $p<0.05$). Temel konuşma becerileri ile ileri konuşma becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.200$, $p<0.01$). Temel konuşma becerileriyle ileri konuşma becerileri arasında negatif ilişki vardır ($r=-0.252$, $p<0.05$).

Çizelge 5. Öğretmenlerin kıdem yılları ile sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları arasındaki ilişki

	Kıdem	n	X	ss	t	p
Olumsuz tutum	1-3	31	3.06	0.17	2.63	0.010
	4-7	66	2.78	0.38		

Çizelge 6. Öğretmenlerin kıdem yılları ile sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları arasındaki ilişki

	Bölüm	n	X	ss	t	p
Olumsuz tutum	Türkçe öğretmenliği	94	3.03	0.363	-2.72	0.007
		38	3.24	0.493		
Temel konuşma becerileri	TDE öğretmenliği	94	3.01	0.619	-1.31	0.190
		38	3.18	0.732		
İleri konuşma becerileri	Sınıf öğretmenliği	94	3.22	0.508	0.90	0.365
		38	3.13	0.527		

Çizelge 7. Katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin korelasyon analizi

	Sb1	Sb2	Sb3	Sb4	Sb5	Sb6	Sb7	Sb8	Sb9	Sb10	Sb11	Sb12	sbTplm	tutum
sb1	1													
Sb2	.443**	1												
Sb3	.200*	-	1											
Sb4	.035	.252**	.033	1										
Sb5	.100	.336**	-.037	-.049	1									
Sb6	-.003	.081	.001	-	.046	1								
Sb7	-.020	-.145	-.083	-.088	.061	.038	1							
Sb8	-.134	-.128	-.108	.011	.015	-.014	.085	1						
Sb9	.082	.252**	-.166	.055	-.047	-.098	-	.214*	1					
Sb10	.082	.184*	-.103	-.058	.141	.162	.049	-.091	-	1				
Sb11	.089	.148	-.065	-.192*	.243**	.155	.106	-.091	.118	.036	1			
Sb12	-.141	-.085	-.047	-.040	-.015	.005	.104	-.092	-	-.001	.023	1		
sbTplm	-.147	-.039	.023	-.093	.031	.092	.021	-.025	.121	-.030	.028	.907**	1	
tutum	.288**	.009	.260*	-.045	.099	-	.183	-.024	.145	.053	.042	-.146*	-.100	1
						.241*			.061					

$p<0.01$ ** $p<0.05$ *

Temel konuşma becerileriyle ilişkiyi sürdürme becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.336$, $p<0.01$). Temel konuşma becerileriyle ileri saldırgan davranışlarla başa çıkma arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.252$, $p<0.01$). Temel konuşma becerileriyle sonuçları kabul etme becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.184$, $p<0.05$). İlişkiyi başlatma becerileriyle grupta iş yapma becerileri arasında negatif ilişki vardır ($r=-0.240$, $p<0.01$). İlişkiyi başlatma becerileriyle yönerge verme becerileri arasında negatif ilişki vardır ($r=-0.192$, $p<0.05$). İlişkiyi sürdürme becerileriyle yönerge verme becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.243$, $p<0.01$). Kendini kontrol etme becerileriyle saldırgan davranışların üstesinden gelme becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=-0.214$, $p<0.01$). Bilişsel becerileri ile sosyal becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.907$, $p<0.01$).

Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları ile öğrencilerin genel sosyal becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.288$, $p<0.01$). Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumlarıyla öğrencilerin ileri konuşma becerileri arasında pozitif ilişki vardır ($r=0.260$, $p<0.05$). Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumlarıyla öğrencilerin grupta iş yapma becerileri arasında negatif ilişki vardır ($r=-0.241$, $p<0.01$). Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumlarıyla öğrencilerin bilişsel becerileri arasında negatif ilişki vardır ($r=-0.146$, $p<0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin temel sosyal becerileri kız öğrencilerin temel sosyal becerilerinden daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Deneyimleri 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları deneyimleri 4-7 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha fazladır. Türkçe öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları Türk dili ve edebiyatı mezunu ve sınıf öğretmenliği mezunu olanlara göre daha fazladır. Benzer şekilde sınıf öğretmenliği mezunlarının sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları Türk dili ve edebiyatı mezunu olan öğretmenlere göre daha fazladır. Bölümler arasında bu farkın asıl nedenlerinin ortaya çıkarılması ve buna yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi öğrencilerin daha nitelikli eğitim almalarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Öğrencilerin temel sosyal becerileriyle temel konuşma ve ileri konuşma becerileri; temel konuşma becerileriyle ilişkiyi sürdürme, saldırgan davranışlarla başa çıkma, sonuçları kabul etme becerileri arasında pozitif ilişki vardır. İlişkiyi sürdürme becerileriyle yönerge verme; kendini kontrol becerileriyle saldırgan davranışlarla başa çıkma; bilişsel becerilerle sosyal becerileri arasında pozitif ilişki vardır. Öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyal becerileri oluşturan alt boyutları dikkate alındığında öğrencilerin herhangi bir sosyal becerilerinin gelişimi diğer sosyal becerilerinin de gelişimini olumlu etkilediği görülecektir. Bu hususlar dikkate alınarak Suriye'den gelen

çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde öğretimin içinin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bu öğrenciler dezavantajlı olmalarının yanında bilmedikleri bir kültürde eğitime tabii tutulmakta ve bu eğitim sistemine uygun şekilde eğitim almaktadırlar. Bu durum onların akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Asıl dikkate alınması gereken husus onların birer birey oldukları ve hakları olan eğitime olan ihtiyaçlarıdır. Hiçbir siyasi, ekonomik, toplumsal düzen onların sahip oldukları eğitim haklarını etkilememelidir. Örneğin öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumlarıyla öğrencilerin grupta iş yapma ve bilişsel becerileri arasında negatif ilişki vardır. Bu sonuçlar aslında öğrencilerin temel haklarının zedelenebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin sahip olmaları gereken haklar arasında her zaman eğitim gelmektedir. Öğretmenlerin olumsuz tutumları çocukların bilişsel düzeyine etki etmektedir. Yani aslında öğrenmenin temel kaynağı olan yetiye, beceriye zarar vermektedir. Bunun verebileceği hasar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması, sığınmacılara ve sığınmacı çocuklara karşı bilincin sağlanması önemlidir. Özellikle daha deneyimli olan öğretmenlerin daha az olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum daha deneyimli öğretmenlerin bu konularda daha bilinçli olabileceklerini akla getirmektedir. Kadın öğretmenlerin sığınmacılara yönelik daha fazla olumsuz tutuma sahip olmalarının gerekçelerinin belirlenip bunlar dikkate alınarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi önemlidir. Geçici koruma altında ya da sığınmacı olarak nitelendirilebileceğimiz bu çocukların eğitime ihtiyaçları var. Gelişim özellikleri dikkate alınarak telafisi olmayacak bir dönemde oldukları göz önüne alınarak daha destekleyici, kucaklayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, öğretim becerilerini geliştirici adımların atılması gereklilik arz etmektedir. Memduhoğlu ve Çıkar'a (2011) göre öğretmenlerin öğrencilere karşı olan davranışları öğrencilerin davranış biçimlerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin sınıfı yönetme becerileri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini şekillendirmeleri de olası durumların ortadan kaldırılmasına katkı sağlayabilir. Öğrencilerin okullarda alacakları eğitimler onların günlük yaşamlarına da olumlu katkı sağlayacaktır (Balkar, Şahin & Işıklı Babahan, 2016). Çünkü günlük yaşamda iletişime geçip Türkçe konuşabilecekleri, sosyalleşebilecekleri tek yer okullardır. Buradaki ilgi ve tutumlar onların günlük yaşamdaki iletişimlerini doğrudan etkileyecektir. Okulda en çok muhatap olacakları kişi de öğretmenleri olduğu için öğretmenlerin onlara karşı olan yaklaşımları onların okula karşı ilgi düzeylerini etkileyebilmektedir. Öğretmenler öğrencilere onların ihtiyaçlarının bilincinde yaklaşımları beklenmektedir. Oysa bu alanda istihdam edilen öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Er & Bayındır, 2015). Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi diye bir lisans bölümünün olmaması ile ilişkili olsa da bu alanda istihdam edilen öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesine yönelik yeterli eğitimin verilmediğini ya da verilen eğitimin niteliğinin yeterli

düzye de olmadığını akla getirmektedir. Bütün hususlar etrafıca araştırılıp öğrencinin ihtiyaç duyduğu en iyi öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlar tarama düzeyinde olduğu dikkate alınarak karma araştırma, nitel araştırma yöntemleriyle durumun farklı boyutları ortaya çıkarılabilir.

Bu araştırmanın odağı öğretmen ve öğrencilerdir. Bu aynı zamanda örneklem olarak seçilen öğrencilerin kişilik özellikleri, aile özellikleri, psikobilişsel gibi birçok özelliklerinin yanı sıra ana dillerini kullandıkları ortamlardaki tutumları, yaşadıkları çevredeki eylemlerinin de araştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın sınırlılıkları olarak nitelendirilebilecek bu hususlar dikkate alınarak öğrencilerin sadece sosyal becerileri ve öğretmenlerin tutumlarının merkeze alındığı çalışmalar değil de bu tür çalışmaları bilimsel anlamda destekleyecek, bütünsel araştırmaların yapılmasının yapılması önerilmektedir.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, political, economic and social mobilizations in the world have accelerated migration between states (Sağiroğlu et al., 2021). In 2011, the civil war that broke out in Syria exposed a large part of the population there to migration (Kartal & Başçı, 2014). Türkiye's geopolitical position and the fact that it is a country that is becoming stronger economically and politically has made Türkiye attractive for migration from Syria (Kabaklarlı, 2016). According to the latest research, the number of refugees from Syria living in Türkiye is over 4 million (Şentürk, 2020). These waves of migration as a result of unexpected events have pushed Türkiye to quickly develop action plans to integrate or accommodate them. Most recently, in 2016, a project supported by the European Union was carried out to ensure the integration of children from Syria into the Turkish education system. Within the framework of the project, called the Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), teachers with degrees in Turkish language teaching, Turkish language and literature teaching, and classroom teaching were employed to teach Turkish to these refugee children. According to the research conducted by Sağlam and Kanbur (2017), teachers' approaches to children have an impact on their adaptation skills. According to Topkaya and Akdağ (2016), teachers have negative attitudes towards refugee children. Teachers who are more moderate, loving and respectful towards students in the classroom are valued more by students (Ada, 2007). Steps to be taken to improve the situation of children in the current conditions will be the most important development steps. The most important steps will be to ensure that these children are not deprived of their right to education when their future is not yet clear and there is no decision as to whether they will be permanent or

temporary (Seydi, 2014). For this purpose, it is necessary to describe the current situation in the current education system and develop action plans to overcome the deficiencies, if any. In this study, it is aimed to determine the relationship between the social skills of refugee's children from Syria who are studying in integration classes and the attitudes towards refugees of the teachers who teach them Turkish. In line with the findings of this research, recommendations were made to stakeholders.

Method

This study was conducted using the relational survey design of the quantitative method. Relational survey design is utilized in studies to determine the relationship between more than one variable and the degree of these relationships (Büyüköztürk et al., 2018).

Participants: 97 teachers teaching Turkish to foreigners and 132 refugee students from Syria studying in the 3rd grade of primary school (adaptation classes) participated in the study.

Data Collection Tools: Personal information form, negative attitudes towards immigrants scale, social skills assessment scale (SSAS) were used as data collection tools.

Results, Discussion and Pedagogical Implications

According to the results of the research, basic social skills of male students were higher than basic social skills of female students. Female teachers had more negative attitudes towards refugees than male teachers. Teachers with 1-3 years of experience had more negative attitudes towards refugees than teachers with 4-7 years of experience. Those who graduated from Turkish language teaching department had more negative attitudes towards refugees than Turkish language and literature graduates and classroom teaching graduates. Similarly, classroom teaching graduates had more negative attitudes towards refugees than Turkish language and literature graduates. It can be stated that revealing the main reasons for this difference between departments and providing in-service trainings will contribute to students to receive more qualified education. These children, who are under temporary protection or refugees, need education. Considering their developmental characteristics, it is necessary to create more supportive and embracing educational environments by taking into account that they are in a period that cannot be compensated, to raise awareness of teachers, and to take steps to improve their teaching skills. According to Memduhoğlu and Çıkar (2011), teachers' behaviours towards students are effective on students' behaviours. Teachers' classroom management skills and shaping the teaching process by taking into account the individual differences of students can contribute to the elimination of possible situations. The education that students will receive at schools will also contribute positively to their daily lives (Balkar et al., 2016) because schools are the only place where they can communicate, speak Turkish and socialize in daily life. The

interest and attitudes here will directly affect their communication in daily life. Since the person they will deal with the most at school is their teachers, teachers' attitudes towards them can affect their level of interest in school. Teachers are expected to approach students with an awareness of their needs.

However, it has been determined that teachers employed in this field do not have sufficient knowledge and skills in teaching Turkish as a foreign language (Er & Bayındır, 2015). Considering the results of this research, it is recommended to make arrangements. In addition, considering that the results obtained from this research are at the screening level, different dimensions of the situation can be revealed with mixed research and qualitative research methods.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Ada, Ş. (2007). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayıncılık
- Balkar, B., Şahin, S. & Işık Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Beaven, A., & Spencer-Oatey, H. (2016). Cultural adaptation in different facets of life and the impact of language: A case study of personal adjustment patterns during study abroad. *Language and Intercultural Communication*. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168048>
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195-219.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Pearson.
- Günay, G., Ersoy, A. F., Aydın Boylu, A. & Kılıç, C. (2019). Göçmenlere yönelik olumsuz tutum ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenilirliği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1827-1843
- Gündüz, Y. & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine

- uyuma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2024). <https://www.goc.gov.tr>
- Kabaklı, E. (2016). Mülteci akımını belirleyen faktörlerin makro ekonomik panel veri analizi (Ortadoğu ve Türkiye). *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 56-60.
- Kartal, B. & Başçı, E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2). 275-299.
- Liguori, A., McEwen, L., Le Rossignol, K., Kraus, S., & Wilson, M. T. (2024). Gentle Disruptions: A critical reflection on participatory arts in expanding the language system for meaningful community engagement around local climate adaptation. *Journal of Extreme Events*. <https://doi.org/10.1142/s2345737624500015>
- MEB (2020). https://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/02_112907_BYLGY_YAZISI_UST_YAZI.pdf#page=1.00
- Memduhoğlu, H. B. & Çıkar, İ. (2017). Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 272-285.
- Nimenko, N. A. (2022). Place of linguistic and country studies in the process of socio-cultural adaptation of foreign higher education applicants. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-41-01>
- Pharao Hansen, M., & O'Meara, C. (2020). Environmental adaptation in language: Spatial grammar, landscape knowledge, and human survival. <https://doi.org/10.1163/22105832-BJA10002>
- Sağiroğlu, A. Z., Ünsal, R. & Özenci, F. (2021). *Türkiye göç ve insan hareketlilikleri yıllık raporu*. AYBÜ-GPM.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(31), 267-305.
- Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şentürk, C. (2020). *Türkiye şehirlerinde Suriyeli göçmenler*. Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi Vakfı Yayınları.
- Topkaya, Y. & Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Ushakova, N., & Dubichynskyi, V. (2023). Communicative and linguistic translation tools for academic adaptation of educational migrants in crisis conditions. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-43-10>
- Valéria Dutra, S., Shui Mei Chee, V., & Clochesy, J. M. (2023). Adapting an Educational Software Internationally: Cultural and Linguistical Adaptation. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13030237>



Primary School Students' EFL Self-Efficacy: A Scale Development Study

İmren Akmaz Genç^{1,a}*, Miray Dağyar^{2,b}

¹Ministry of National Education, Antalya, Türkiye

²Faculty of Education Akdeniz University, Antalya, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 28/05/2024

Accepted: 24/01/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to develop a scale to measure fourth-grade primary school students' English as a foreign language (EFL) self-efficacy. First, exploratory factor analysis was conducted using data from 323 students, followed by confirmatory factor analysis with data from 226 students to assess model fit. The results showed that the scale data was at a good level in terms of sample adequacy (KMO = .938) and the Bartlett's Sphericity Test result was significant ($p < .05$). Arguably, there was a sufficient level of relationship between the variables for factor analysis. The 21-item scale consisted of a three-factor structure: confidence in English performance, responsibility and coping skills, and self-efficacy in English skills, explaining 53.40% of the total variance. The reliability coefficient of the scale was .92. The Cronbach's Alpha coefficients for the factors of the scale were calculated as .89, .81, and .81. The factor loadings of the scale items ranged from .61 to .81. The fit indices of the model developed for the scale indicate that the proposed model is a good fit for the collected data. The results indicated that the scale demonstrated adequate internal consistency and could be used for measuring fourth-grade primary school students' EFL self-efficacy.

Keywords: English self-efficacy, scale development, English as a foreign Language (EFL), primary school, fourth grade.

İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 28/05/2024

Kabul: 24/01/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öz yeterliklerini ölçen bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada, ilk olarak 323 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra, model uyumunu test etmek için 226 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre ölçek verilerinin örneklem yeterliliği açısından iyi düzeyde (KMO = .938) olduğu ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Buna göre, değişkenler arasından faktör analizi yapmaya yönelik yeterli bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin 21 madde ve üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan faktörler; İngilizce dersi performansına duyulan güven, İngilizce dersi sorumluluk alma yetkinliği-zorluklarla baş edebilme inancı ve İngilizce dersi becerilerine yönelik öz yeterlik olarak belirlenmiştir. Ölçeğin, toplam varyansın %53.40'ını açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı alt boyutlar için .89, .81 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait maddelerin faktör yük değerleri .61 ile .81 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine göre, ölçek için oluşturulan modelin uyum indeksleri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Bulgular, ölçeğin yeterli bir iç tutarlılık gösterdiğini ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterliklerini ölçme yeterliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öz yeterlik, ölçek geliştirme, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, ilkokul, dördüncü sınıf.

^a imrenakmaz85@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0001-6810-7021>

^c mdagyar@akdeniz.edu.tr

^d <https://orcid.org/0000-0002-7129-9236>

How to Cite: Akmaz Genç, İ., & Dağyar, M. (2025). İlkokul öğrencilerinin İngilizce öz yeterliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):182-196

Giriş

Günümüzde 100'den fazla ülkede yabancı dil olarak öğretilen İngilizce, dünyada en yaygın kullanılan yabancı dildir (Broughton vd., 2002; Crystal, 2003; Getie, 2020). Uluslararası konferansların, iş toplantılarının ve fuarların İngilizce olarak düzenlenmesi; eğitim, teknoloji ve ulaşım gibi alanlarda İngilizcenin yaygın olarak kullanılması (Rao, 2019), yabancı dil olarak İngilizcenin (English as a Foreign Language; EFL) ekonomik, kültürel ve sosyal iletişim alanlarında ön plana çıkmasına neden olmuştur (Haidar & Fang, 2019; Ma vd., 2024; Nieto, 2017). Tüm dünya da olduğu gibi Türkiye'de de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi önem kazanmış, bu alanda son 20 yılda birçok düzenleme ve güncelleme yapılmıştır. İngilizcenin ilkokullarda zorunlu ders olması, örgün eğitimde İngilizce ders süresinin arttırılması ve İngilizce öğretim programında yeni yaklaşımların uygulanmasına yönelik program geliştirme çalışmaları, Türkiye'de, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yapılan son düzenleme ve güncellemelerdendir (Karsantik & Yağcı, 2021). 2000'li yıllardan itibaren Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde olan Türkiye'de, yabancı dil eğitim politikalarında yapılan bu düzenlemeler, Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikalarından etkilenmiştir (Deregözü, 2021; Haznedar, 2004). Program geliştirme çalışmaları kapsamında yapılan en önemli düzenlemeden biri, 2013 yılında 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçiş ile yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin 2. Sınıf düzeyinde başlatılmasıdır (Gürsoy vd., 2013). 2013-2014 yılında yürürlüğe giren ilkokul İngilizce öğretim programı, son olarak 2018 yılında güncellenmiştir. 2024 yılında yürürlüğe giren 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ile birçok kademedeki farklı derslerde program güncellenirken İngilizce öğretim programında güncelleme yapılmamıştır (MEB, 2024). İlkokul İngilizce öğretim programı incelendiğinde (MEB, 2018), programın temel amacının, öğrencilerin özelliklerine uygun olarak tasarlanmış etkinlikler aracılığıyla İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırmak olduğu görülmektedir.

Genel olarak yabancı dil öğrenimi, bireyin algılarının, inançlarının ve öğrenme sürecine ilişkin davranışlarının şekillendiği karmaşık bir süreçtir (Horwitz vd., 1991). Öğrencilerin ilk defa yabancı dil ile karşılaştıkları ve ilk öğrenme tecrübelerini yaşadıkları ilkokulda, yabancı dil öğrenmeye yönelik duyuşsal davranışların oluştuğu bilinmektedir (Peric & Radic, 2021). Arnold & Brown'a göre (1999) kaygı bu alanı olumsuz etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerin başında gelmektedir. Kaygı bireylerde korku ve endişe gibi hoş olmayan duyuş durumuna neden olmaktadır (Berutu & Mutiawati, 2023). Fakat kaygının aksine, yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin hata yapmaktan çekinmedikleri, daha cesur oldukları ve hatalarına rağmen kolayca motive oldukları bilinmektedir (Bandura, 1997). Zimmerman vd. (1996) öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan bireylerin kaygı düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Öz yeterlik kişinin motivasyonunu, duyuşlarını ve davranışlarını etkilediği

için öğrenmede önemli bir rol oynar (Bandura, 2006). Alanyazında, öğrencilerin öz yeterlik algılarının öğrenmeye yönelik sahip oldukları duyuşsal özelliklerine olumlu yansıdığı (Schunk, 2003; Zhang, 2018; Zimmerman, 2000) ve öğrencilerin sahip olduğu öz yeterliğin öğrencilerin o derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Genç vd., 2016; Kassem, 2021; Shi, 2017; Yin, 2021). Ayrıca öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algı düzeyleri yüksekse İngilizce dersine yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalara da ulaşılmıştır (Anam & Stracke, 2016; Cave vd., 2018; Genç vd., 2016; Güler-Oğuz, 2019; Kaşık, 2014; Shi, 2017; Sarkhoush, 2013; Şener & Erol, 2017). Buna göre bir öğrencinin öğrenmeye çalıştığı yabancı dile yönelik öz yeterlik algısı yüksek ise o yabancı dili öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bir akademik alana yönelik öz yeterlik algıları ile aynı alana yönelik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Bandura, 1997; Schunk, 2003; Zimmerman, 2000). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin akademik başarısının daha yüksek olduğunu ortaya koyan birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Al-Abyadh & Azeem, 2022; Bong, 2001a; Honicke & Broadbent, 2016; Hsieh & Kang, 2010; Hwang vd., 2016; Macakova & Wood, 2020; Meng & Zhang, 2023; Olivier vd., 2019; Robbins vd., 2004; Schöber vd., 2018; Shi, 2017; Truong & Wang, 2019; Usher vd., 2019; Zysberg & Schwabsky, 2020). Yapılan çalışmalara göre akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin çeşitli görevlere katılmaya çalışmaları, işlerine daha fazla çaba harcamaları ve öğrenme güçlüklerine karşı daha dirençli olmaları, akademik açıdan daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Bandura, 1997; Hwang vd., 2016; Zimmerman, 2000). Alanyazın incelendiğinde, elde edilen bu bulguları destekler nitelikte, yabancı dile yönelik yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin yabancı dil öğrenmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Alrabai, 2018; Başbay & Gözüm, 2019; Chen, 2020; Cocca vd., 2018; İlbeği & Çeliköz, 2020; Lu vd., 2022; Smit, 2002; Smit and Dalton, 2000; Nguyen vd., 2022; Tuncer & Akmeççe, 2019; Wang vd., 2018; Wang & Bai, 2017).

Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretim programı ile ilgili birçok düzenlemenin ve güncellenmenin yapılmış olması, Türkiye'de ilkokul İngilizce öğretimi ile ilgili birçok araştırmanın yapılmasına neden olmuştur. Bu araştırmalara örnek olabilecek alanyazındaki ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin İngilizce akademik başarıları (Akçay, 2023; Ceyhun, 2020; Köksal vd., 2013; Taşkın, 2019; Uygun, 2022;), İngilizce yazma becerileri (Şevik, 2020) İngilizce dersine yönelik tutumları (Bülbül & Oruç, 2019;) ve İngilizce kelime bilgileri (Işık, 2016; Kimsesiz vd., 2017; Yavuz & Kurt, 2019; Yumurtacı & Mede, 2021) kapsamında yapılmış çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak ilkokul öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarına yönelik yapılmış çalışma sayısının sınırlı olduğu (Gündüz & Şen, 2017) söylenebilir. Bu sınırlılığa da araştırmacıların

yararlanabilecekleri uygun bir ölçeğin alanyazında bulunmaması gerekçe gösterilebilir. Nitekim Gündüz ve Şen'in (2017) ikinci sınıf öğrencilerinden görüş olarak yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiş ve öz yeterliğin, başarılı olmak için sahip olunması gereken bir değişken olduğu vurgulanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de ortaokul öğrencileri (beşinci ve sekizinci sınıf) için geliştirilen İngilizce öz yeterlik ölçeklerine ulaşılmıştır (Hancı Yanar & Bümen, 2012; Ocak vd., 2022; Yağlı, 2023). Ancak ilkökul İngilizce öğretim programında yazma ve okuma becerilerinin 'çok sınırlı' şekilde yer almasından dolayı ortaokullar için geliştiren ölçeklerin ilkökul öğrencilerinin İngilizce öz yeterliklerini ölçmede geçerli sonuçlar veremeyeceği söylenebilir. Öz yeterlik, motivasyonel bir faktör olarak, yeni bir dil öğrenen bireyleri, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya yönlendirmektedir (Wang & Neihart, 2015). Bu açıdan öz yeterliğin yabancı dil öğretiminde önemli değişkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin İngilizce öz yeterliğiyle ilgili nitel çalışmaların yanında nicel çalışmaların yürütülebilmesi için de bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Farklı ülkelerde ilkökul düzeyi için geliştirilmiş olan ve ulaşılabilen İngilizce öz yeterlik ölçekleri incelenmiştir (Anam & Stracke, 2016; Bai & Guo, 2018). Bu ölçeklerin Türk eğitim sisteminde yer alan İngilizce öğretim programının kazanımlarına ve içeriğine (MEB, 2018) uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilgili konuda bir uyarılma çalışması yapmak yerine ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ikinci sınıf itibarı ile başlamaktadır. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programının temel amacı İngilizce ile yeni tanışan öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak olduğu için öğretim programında 'gerek sözcük gerekse yapı çeşitliliği az seviyede' tutulmuştur (MEB, 2018). Öğrencilerin öz yeterlik algılarının oluşmasında en önemli kaynaklardan olan doğrudan deneyimlerin (Bandura, 1990; Zimmerman, 2000) bu süreçte henüz oluşmaya başladığı söylenebilir. En güçlü kaynağı geçmişteki başarılı deneyimler olan öz yeterliğin; deneyimler, geri bildirim ve performans sonuçları ile şekillenen dinamik bir yapısı vardır (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2001; Usher & Pajares, 2008). Bandura (1997) bireyin daha önce deneyimlememiş bir alan hakkında, daha az somut inanca sahip olabileceğini belirtmiştir. Wang vd., (2014) İngilizceyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenme bağlamında, öz yeterliği kişinin geçmiş deneyimlerine dayanarak İngilizcede bir görevi ne kadar başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine dair inancı olarak açıklamışlardır. Buna göre öğrencilerin ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde bu deneyimlere sahip olduktan sonra öz yeterlik algılarını belirlemenin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşünülerek ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını ölçen bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Öz Yeterlik

Sosyal öğrenme kuramının öncülerinden Bandura (1986), bireyin bir işi başarabilmesinde, kendine olan inancının önemli bir payı olduğunu ifade etmiş ve bireyin kendi yetkinliğine olan inancının, öz yeterliğinin bir işe başlaması, devam etmesi ve tamamlanmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Pajares (1996) öz yeterliği bir davranışı yürütme ve tamamlama yeterliğine ilişkin bireyin sahip olduğu inanç olarak açıklamıştır. Benzer şekilde Schunk ve DiBenedetto (2001) öz yeterliği kişinin öğrenme veya davranışları gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlamışlardır. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik, bireyin kendisi için belirlediği hedefin zorluk düzeyini, gösterdiği çabanın miktarını ve zorluklar karşısında kararlılığını etkiler (Zimmerman vd., 1992). Pintrich & Schunk'a (1996) göre öz yeterlik inançları sadece zihinsel ve fiziksel sağlığı etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda kişinin karar verme sürecinde, kariyer planlamasında ve akademik başarısında da önemli belirleyicilerdir. Bandura (1989) akademik öz yeterliği bir öğrencinin çeşitli akademik görevleri yerine getirebileceğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler isteyerek zorlayıcı görevlere katılırlar ve bu görevi tamamlamak için daha fazla çaba göstermede ısrarcı olurlar. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, öz yeterliği düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik performansa sahip oldukları görülmektedir (Bong, 2001b). Yeterince yüksek öz yeterliği olmayan veya belirli bir akademik görevde başarılı olabileceğine dair inancı olmayan öğrenciler verilen görev ya da ödevde başarılı olmak için gerekli çabayı harcamazlar. Bu bireyler, verilen diğer görevleri yapmaktan kolayca vazgeçerler (Bandura, 1993; Pintrich & Schunk, 2002; Walker, 2003). Schunk (1983) yüksek öz yeterlik algısının, öğrencinin göreve devam etmesini sağladığını ve bunun başarı ile sonuçlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Azar (2010) öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin bir şeyler öğrenmeye karşı daha istekli olduklarını, akademik olarak daha başarılı olduklarını ve daha etkili stratejiler kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler yetenekleriyle ilgili inançlar geliştirdikleri zaman sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanma eğilimi gösterirler. Öz yeterlik algısı bireyin yaptığı seçimleri, harcadığı çabayı, zorluklarla karşılaştığında gösterdiği ısrarı ve sebatı, sahip olduğu düşünce kalıplarını ve duygusal tepkileri etkileyerek bireyin ne yapacağına yön verir (Maddux, 1995; Pajares, 1996). Bireyin sahip olduğu bilişsel yapılar, öz yeterliğin gelişmesine rehberlik eder (Bandura, 1986). Ayrıca motivasyonun, düşüncelerin, duyguların, eylemlerin ve dış zorluklara verilen tepkilerin yönetilmesine yardımcı olan öz yeterlik algısı (Bandura, 1995) bireyin performansını artırabilir veya azaltabilir (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısı, yaşam olaylarına karşı duygusal tepkilerin güçlü belirleyicileridir ve bu tepkiler daha sonra bilişi ve eylemi etkileyebilir (Bandura, 1995).

Duygu alanında iki öz yeterlik alanı önemlidir (Bandura, 1995; Maddux, 1995): Bunlardan birincisi, davranışsal performans hakkındaki öz yeterlik inançları; etkinin türünü ve yoğunluğunu etkiler. İkincisi, duyguyu etkileyen bilişleri kontrol etme konusundaki öz yeterlik, kısmen duygusal tepkileri belirleyebilir. Bireyin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eden öz yeterlik, yalnızca kişisel etkinin uygulandığı olaylarla değişir. Bu doğrultuda, bireyin öz yeterlik algısını geliştirmek için doğrudan deneyim ve kişisel çaba gereklidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını kapsamaktadır. Bu nedenle çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Creswell (2016) tarama modelini, evrenden seçilen örneklemde elde edilen nicel verilerle belirlenen tutum, eğilim veya görüşlerin evrene genellenebilmesi için yürütülen çalışmalar olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da örneklem grubundan elde edilen nicel verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütüldüğünden dolayı tarama modeli tercih edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) İçin Çalışma Grubu

Çalışmada, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Alanya'da dört farklı ilkökulda okuyan 323 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle AFA yapılmıştır. Büyüköztürk (2002), eğer ölçek boyutları belirgin ve güçlü ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında 100-200 arasındaki örneklem sayısının yeterli olabileceğini belirtmiştir. Tavşancıl (2002) ve Çepni (2018) ise ölçekteki madde sayısının 10 katı kadar bir örneklem ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Guadagnoli ve Velicer (1988) ise faktör analizi için 200-300 aralığındaki bir örneklem büyüklüğünün uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna göre, AFA için araştırmaya dahil edilen çalışma grubundaki öğrenci sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İçin Çalışma Grubu

Araştırmada, Alanya'da dört farklı ilkökulda okuyan 226 dördüncü sınıf öğrencisinin verisi DFA'ya dahil edilmiştir. AFA ile oluşturulan ölçeğin yapısını doğrulamak için ayrı bir örneklem grubu üzerinde DFA yapılması gereklidir (Brown, 2015; Floyd & Widaman, 1995). Kline (2011), daha basit modellerde DFA için küçük bir örneklem grubunun (200'den az katılımcı) yeterli olabileceğini belirtmiş, daha karmaşık modellerde ise güvenilir sonuçlar sağlamak amacıyla daha büyük bir örneklem grubunun (genellikle 200 ila 300 veya daha fazla) gerekli olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, DFA için araştırmaya dahil edilen

çalışma grubundaki öğrenci sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin maddeleri oluşturulurken, ilk olarak alanyazın incelenmiştir. Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalardan, öz yeterliğin kuramsal altyapısının oluşturulması (bilişsel, duygusal, davranışsal vb., öz yeterlik düzeyi ve gücü) ve öz yeterliğe uygun madde yazımı açısından yararlanılmıştır (Anam, 2016; Bandura, 1997; Batdı & Semerci, 2013; Bosscher & Smit, 1998; Cowen vd., 1991; Çetin, 2009; Dağyar & Şahin, 2020; Karabacak, 2018; Kandil, 2016; Özkal, 2020; Pajares, 1996; Tatar vd., 2009; Schunk & Meece, 2006; Wang & Bai, 2017; Wang vd., 2014; Wang vd., 2013; Yalçıntaş, 2019; Yılmaz, 2022; Zimmerman vd., 1996). Ayrıca, ölçek maddeleri oluşturulurken Millî Eğitim Bakanlığının ilkököl dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programı temel alınmıştır (bkz. MEB, 2018). İlk olarak ölçek için belirlenen amaçlara uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak için belirlenen her bir hedefe uygun birden fazla madde yazılmıştır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; 'Tamamen Katılıyorum' (5), 'Katılıyorum' (4), 'Kısmen Katılıyorum' (3), 'Katılmıyorum' (2) ve 'Kesinlikle Katılmıyorum' (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek formu oluşturulduktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında bir uzmanın ve İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalından iki uzmanın görüşü alınmıştır. 41 maddeden oluşan madde havuzundan 1 madde (İngilizce dersinde istediğim notu alamam da derse karşı ilgilim azalmaz) belirlenen amaçlara uygun olmamasından dolayı, 3 madde de anlam açısından aynı amaca dönük (binişik) bulunmalarından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Binişik bulunan 6 madde ise yeniden düzenlenmiştir. Boateng vd. (2018) ön denemenin, ölçek maddelerinin hedef kitle için anlamlı olup olmadığını belirlemede ve yanlış anlaşılmalardan kaçınılması için sonraki ölçüm hatalarını en aza indirmede önemli bir adım olduğunu belirtmiştir. Buna göre 34 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından önce bir ilkökulda dördüncü sınıfta okuyan 8 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ile ölçek maddelerinin öğrenciler açısından anlaşılır olup olmadığı ve görünüş geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, bazı maddelere öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için parantez içinde örnekler eklenmesine ve bazı kelimelerin daha anlaşılır olması için eş anlamlılarıyla değiştirilmesine karar verilmiştir. Bunun sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Veri Analizi

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, 380 öğrenciye uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Diğer verilerle karşılaştırıldığında veri setine uygun olmadığı düşünülen uç verilere sahip ölçekler analizden çıkarılmış ve 323 ölçek verisi ile AFA yapılmıştır. Ayrı bir örneklem grubundan alınan 226 veri ile AFA'da ortaya konulan ölçek yapısı, DFA

ile test edilmiştir. AFA, SPSS 22 programı ile DFA ise AMOS 22 programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Geçerlik Çalışması

Ölçek verilerinin temel bileşenler analizine uygunluğunda, KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Örneklem yeterliliğini gösteren KMO testi, 0.5'in altında ise örneklem ilişkiyi sağlamak için yetersizdir; 0.5-0.7 arasında ise yeterlidir; 0.7 ve üzeri ise iyi olarak değerlendirilir (Shrestha, 2021). Ölçeğin KMO ve Bartlett Küresellik Testi analizine ait bulgular Çizelge 2'de yer almaktadır. Yapılan analize göre ölçek verilerinin örneklem yeterliliği açısından iyi düzeyde (KMO: .938) olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yönelik yeterli

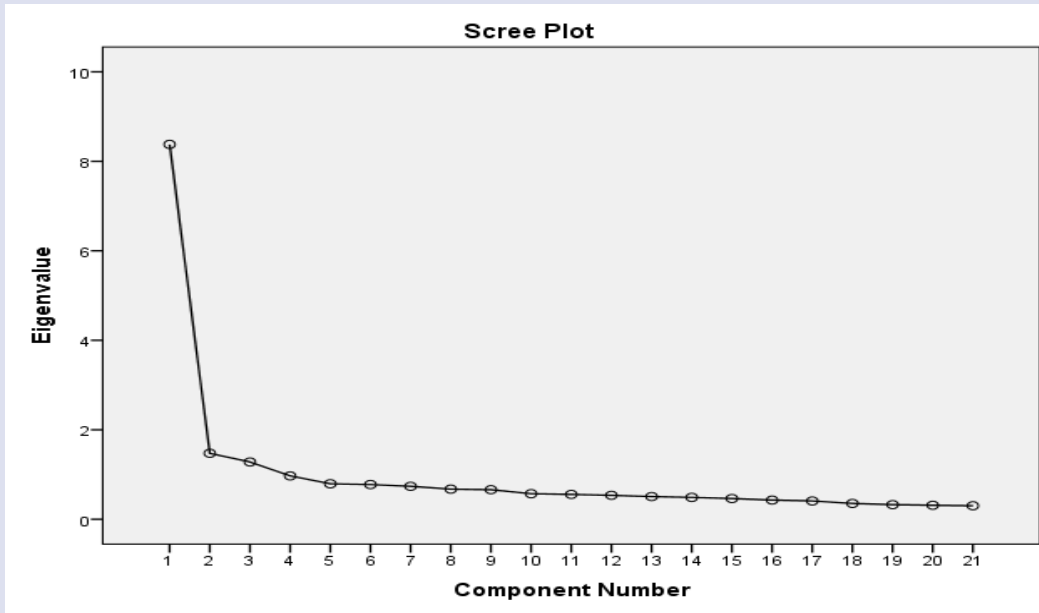
bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Can, 2019). Ölçeğin yapı geçerliği AFA ile belirlenmiştir. Varimax döndürme yöntemleri ile elde edilen sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur. Buna göre Varimax döndürme işleminde binşik olan 5., 6., 8., 10., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 20., 29., ve 31. maddeler elenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için binşik olan maddeler elendikten sonra uzmanlara tekrar gönderilmiştir. Çizelgede 3'te görüldüğü gibi, ölçek 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ait faktör yükleri .77 ile .55 arasında farklılık göstermektedir. Ölçekte yer alan faktörler için açıklanan varyanslar Çizelge 1'de yer almaktadır. Çizelge 1'de görüldüğü gibi ölçekteki faktörlerin toplamı 53.40'tır. Beavers vd. (2019) ölçekte yer alan faktörlerin varyans yüzdelerinin toplamının %50 ile %75'i olması durumunda analizin geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre ölçeğin yapı geçerliği analiz sonucunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği Resim 1'de sunulmuştur

Çizelge 1. Faktör varyansları

Faktörler	Varyans Yüzdesi
1	23.353
2	15.007
3	14.981
Toplam	53.340

Çizelge 2. Verilerin faktör analizi uygunluğu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Testi	.938	
	Ki-Kare Değeri	2864.673
Bartlett Küresellik Testi	Df	210
	Anlamlılık	.000



Resim 1. İngilizce öz yeterlik ölçeği yamaç birikinti grafiği

Çizelge 3. İngilizce öz yeterlik ölçeği döndürülen birleşen matrisi

Madde Sayısı	Maddeler	Faktörler		
		1	2	3
33	Yeteneklerimle ilgili sorulan soruları (Yüzebilir misin? -Evet yüzebilirim. vb. ifadeler) İngilizce cevaplayabilirim.	.776		
34	Duygularımı (Mutluyum, üzgünüm, şaşkınum vb. ifadeler) İngilizce ifade edebilirim.	.686		
27	İzin istemek için İngilizce sorulan bir soruyu (Dışarı çıkabilir miyim, ışığı açabilir miyim? Vb. sorular) doğru şekilde cevaplayabilirim	.676		
30	Boş zamanlarımda yapmaktan hoşlandığım etkinlikleri (Kitap okumayı severim, bisiklete binmeyi severim. Vb. ifadeler) İngilizce ifade edebilirim.	.675		
28	Sınıf eşyalarını (rengi, sayısı ve şekli açısından) İngilizce cümle kurarak tanıtabilirim.	.661		
26	Yeteneklerimi (Dans edebilirim. Futbol oynayabilirim. Vb. ifadeleri) İngilizce ifade edebilirim.	.637		
23	Kendimi (İsmimi, yaşımı, nereli olduğumu vb. ifadeler) İngilizce konuşarak tanıtabilirim.	.624		
25	İngilizce selam (Merhaba, günaydın, iyi akşamlar vb. ifadeler) verebilirim.	.614		
32	Derste öğretmenimin verdiği İngilizce yönergeleri (İçeri gel, kapıyı aç, otur, resmi boya vb. ifadeler) anlayabilirim.	.590		
24	Aile üyelerimi İngilizce konuşarak tanıtabilirim.	.559		
9	İngilizce dersinde anlamadığım bir konuyu öğrenmenin yollarını ararım.		.693	
11	İngilizce dersinde anlamakta zorlandığım konuları öğrenmek için çabalarım.		.686	
12	İngilizce dersinde yapamadığım alıştırmalar/ödevler için öğretmenimden ya da arkadaşımdan yardım isterim.		.682	
21	İngilizce dersinde öğretmenimi dikkatli bir şekilde dinlerim.		.654	
19	İngilizce dersinde verilen ödevleri zamanında tamamlarım.		.619	
22	İngilizce dersinde öğretmen etkinlik yaptırırken dikkatimi dağıtabilecek herhangi bir şeyle uğraşmam.		.582	
1	İngilizce dersinde genel olarak başarılı olduğumu düşünüyorum.			.753
4	İngilizce dersinde sorulan soruları cevaplayabilirim.			.745
3	İngilizce dersindeki konuları kolaylıkla öğrenebilirim.			.703
2	İngilizce sınavlarında yüksek not alabileceğime inanıyorum.			.584
7	İngilizce dersinde öğrendiklerimi ihtiyaç duyduğumda kolaylıkla hatırlayabilirim			.581

Güvenirlilik Analizleri

İngilizce öz yeterlik ölçeğinin güvenirlik çalışması için maddelerin madde-toplam test puanı korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı değerinin 0.70'in üzerinde olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yanık ve Çamlıyer, 2013). Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için test yarılama yöntemi kullanılmıştır. Buna göre testte yer alan

tek numaralı maddeler bir gruba, çift numaralı maddeler bir gruba atanıp test güvenirliği ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenirlik sonuçları Çizelge 4'te, ölçek yarılama yöntemiyle elde edilen güvenirlik sonuçları Çizelge 5'te ve ölçek faktörlerinin güvenirlik katsayısı ile düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu değerleri ise Çizelge 6'te yer almaktadır.

Çizelge 4. Cronbach's Alfa güvenilirlik sonucu

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
.92	21

Çizelge 5. Ölçek yarılama yöntemi güvenilirlik sonuçları

Cronbach Alfa			
Bölüm 1	Değer	.860	
	Madde Sayısı	11a	
Bölüm 2	Değer	.852	
	Madde Sayısı	10b	
Toplam Madde Sayısı			21
Formlar Arasındaki Korelasyon			.872
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzunluk	.932	
	Eşit Olmayan Uzunluk	.932	
Guttman Split-Half Katsayısı			.929

Çizelge 6. Ölçek faktörlerinin güvenilirlik katsayısı ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu

Faktörler	Cronbach Alfa	Madde No	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (ss)	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
Faktör 1	.89	23	3.94	1.23	.60
		24	3.43	1.32	.57
		25	4.33	1.03	.54
		26	4	1.20	.66
		27	3.75	1.22	.62
		28	3.82	1.27	.60
		30	3.87	1.24	.63
		32	4	1.13	.60
		33	3.95	1.23	.69
		34	3.78	1.26	.61
Faktör 2	.81	9	3.95	1.23	.49
		11	3.95	1.12	.56
		12	3.52	1.37	.42
		19	3.82	1.25	.58
		21	4.19	1.10	.59
		22	3.93	1.15	.59
Faktör 3	.81	1	3.76	1.11	.57
		2	4	1.09	.53
		3	3.53	1.14	.60
		4	3.74	1.09	.55
		7	3.6	1.19	.51

Çizelge 4'te yer aldığı gibi İngilizce öz yeterlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Çizelge 5'te yer alan ölçek test yarılama yöntemi güvenilirlik sonuçlarına bakıldığında testin birinci bölümü için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .86, ikinci bölüm için ise .85 olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik sonuçları .70'in üzerinde, 1'e yakın bir değerdir. Buna göre ölçekteki maddelerin güvenilirlik kriterini sağladığı ve belirlenen özellikleri ölçebilme yeterliğine sahip olduğu söylenebilir (Pallant, 2020; Büyüköztürk, 2018; Güngören vd., 2014). Ayrıca Çizelge 6'da ölçek maddelerine ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin .42 ile .69 arasında

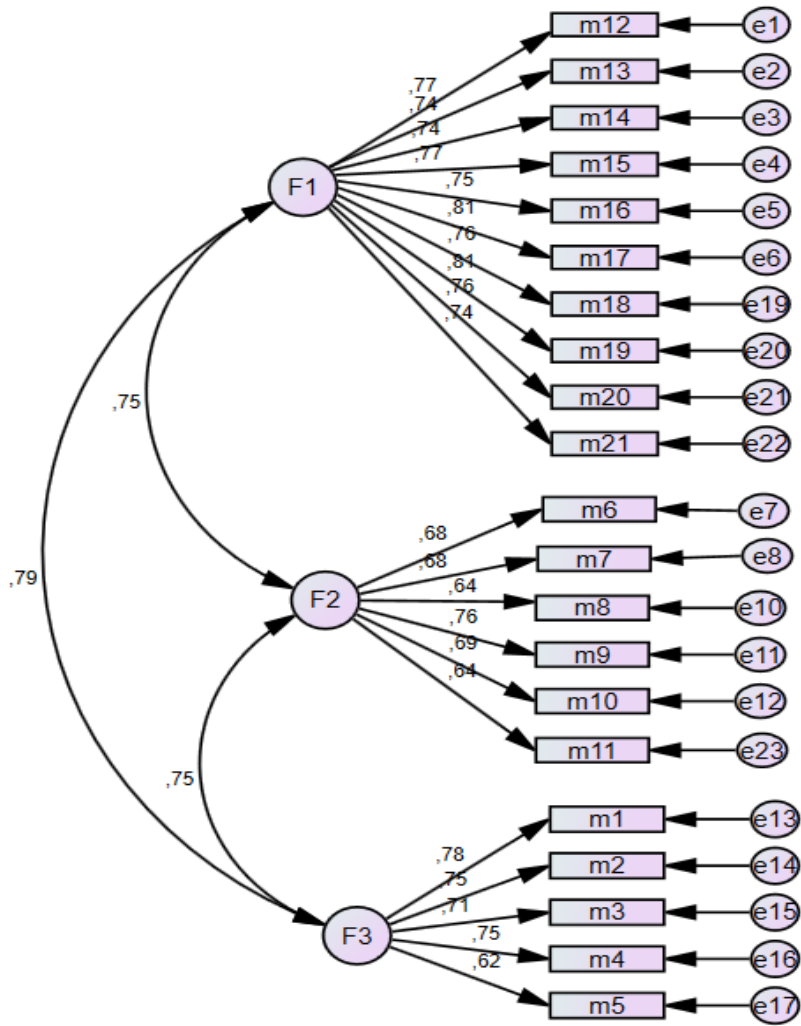
değerlere sahip olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerinin .30 üzerinde olması maddenin ölçek ile uyumlu çalıştığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA ile dördüncü sınıflar İngilizce öz yeterlik ölçeğinde belirlenen faktörlerin geçerliğini ve gözlenen değişkenden yola çıkarak ölçekte yer alan gizil değişkeni ortaya çıkarmak için DFA yapılmıştır. Madde faktör yükleri .60'tan yüksek olan modellerde DFA için 150-200 katılımcının yeterli olduğu söylenebilir (Kline, 2011; Hair vd., 2010).

Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında 226 veri ile çalışma gerçekleştirildiğinden bu sayısının DFA uygulamak için yeterli olduğu söylenebilir. DFA ile ki-kare, serbestlik derecesi, t-değerleri ve uyum iyiliği indeksleri kullanılarak oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlılığı değerlendirilmektedir. (Whittaker & Schumacker, 2022; Byrne, 2010). İlk olarak oluşturulan modelin anlamlılık düzeyini belirlemek için t-değerleri incelenmiştir. Resim 2’de modelin yol diyagramı ve maddelerin faktör yükleri yer almaktadır. Çizelge 7’de modelin t-değerleri ve madde faktör yüklerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Resim 2’de görüldüğü gibi, modelde yer alan bütün yolların $t > 1.96$ ölçütüne göre (Kline, 2011; Byrne, 2010) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modelde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .30’dan yüksek olduğu ve .61 ile .81 arasında değer aldığı görülmektedir. Modeldeki en yüksek t değeri 1. faktör içinde yer alan 19. madde ($t=13.20$), en düşük t değeri ise 2. faktör içinde yer alan 8. maddedir ($t=8.13$). DFA’da faktör yüklerinin .30 değerinden yüksek olması kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2002).



CMIN/df:1,736; AGFI:850; GFI:879; NFI:888; CFI:949; IFI:949; TLI:942; RMSEA:057

Resim 2. İngilizce öz yeterlik ölçeği için DFA modeli

Çizelge 7. Doğrulayıcı faktör analizi t-değerleri

Faktörler	Maddeler	T-değerleri	FL
Faktör 1	12	11.69	.77
	13	11.27	.74
	14	11.22	.74
	15	11.67	.76
	16	11.33	.74
	17	12.32	.80
	18	12.12	.76
	19	13.20	.81
	20	12.06	.75
	21	11.69	.73
Faktör 2	6	8.50	.68
	7	8.48	.68
	8	8.13	.64
	9	9.19	.75
	10	8.62	.70
	11	8.50	.63
Faktör 3	1	9.23	.78
	2	8.99	.75
	3	8.60	.70
	4	8.98	.75
	5	9.23	.61

Çizelge 8. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri

Uyum İndeksleri	Modelin Uyum İndeksleri	İyi Uyum Sınırları	Kabul Edilebilir Uyum Sınırları	Kaynak
RMSEA	.057	$0 < RMSEA < 0.5$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	(Whittaker & Schumacker, 2022; Tabachnick & Fidell, 2007).
NFI	.88	$.95 \leq NFI \leq 1$	$.90 \leq NFI \leq .95$	(Schermelleh-Engel vd. 2003)
CFI	.95	$.97 \leq CFI \leq 1$	$.95 \leq CFI \leq .97$	(Yağlı, 2023).
GFI	.88	$.95 \leq GFI \leq 1$.85 ya da $.90 \leq GFI \leq .95$	(Schermelleh-Engel vd., 2003)
AGFI	.85	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	(Schermelleh-Engel vd., 2003)
TLI	.94	$.95 \leq TLI \leq 1$	$90 \leq TLI \leq 1$	(Bentler, 1990)
χ^2 / Sd	1.73	$\chi^2 / Sd = \leq 2$	$2 < \chi^2 / Sd = 3$	(Kline, 2005; Akyüz, 2018)

Model veri uyumunu olumsuz etkilememesi için, düşük faktör yüklerinin modelden çıkarılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2014). Modelde faktör yükü .30 altında olan madde olmadığından böyle bir çıkarma işlemine gidilmemiştir. Modelin veri uyumunu belirlemek için Ki kare Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuç ise modelin veri uyumunun düzeyini ortaya koymaktadır. Modelin veri uyumunu gösteren diğer uyum iyiliği istatistiklerine ilişkin indeksler Çizelge 8'de yer almaktadır. Çizelge 8 incelendiğinde, modelin Ki kare testi sonucunda ortaya çıkan değer; $p = 000 \chi^2 / Sd (322.920 / 186) = 1.73$ olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre model veri uyumunun mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde (CMIN/df: 1.73; AGFI: .85; GFI: .88, NFI: .88, CFI: .95, IFI: .95, TLI: .94, RMSEA: .057), modelin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışmada geliştirilen İngilizce öz yeterlik ölçeği; bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmeye olan inancını (Yılmaz-Bingöl, 2018), bireyin sorumluluk duyguları ve belirlenen hedefe ulaşmak için sahip olduğu bilgi ve becerileri sistemli bir şekilde kullanabileceğine olan inancını (Bandura, 1994), bireyin zor bir durumla karşılaştığında pes etmeyerek gerekli çabayı gösterebileceğine olan inancını (Bandura, 1994) ve İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlara ait yeterlilik algılarını ölçmeyi hedeflemektedir. Zheng vd. (2017) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak İngilizce öz yeterlik ölçeği de benzer faktörlere sahiptir.

Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisi öz yeterlik ölçeği, dilsel yeterlilik (öğrenenlerin dilsel bilgi kullanımındaki yeterliliklerine ilişkin inançları), öz düzenleyici yeterlik (öğrenenlerin öğrenme süreçlerini değerlendirme ve izleme konusundaki yeterliliklerine ilişkin inançları) ve performansa yönelik öz yeterlik (öğrencilerin dersle ilgili etkinliklere olan güvenleri) faktörlerinden oluşmaktadır.

Ünay'ın (2012) geliştirmiş olduğu Matematik öz yeterlik ölçeğinin kendine güven, matematik yeterlilik algısı, matematik başarı algısı ve genel öz yeterlik olmak üzere 4 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu ölçeğin (Ünay, 2012) belirlenen faktörlerinin İngilizce öz yeterlik ölçeğinde belirlenen faktörlere benzerlik gösterdiği söylenebilir. Geliştirilen İngilizce öz yeterlik ölçeği öğrencilerin MEB (2018) dördüncü sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanımları gerçekleştirebileceklerine olan algılarını da ölçmeyi hedeflemektedir. Kim vd. (2015) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için geliştirmiş oldukları öz yeterlik ölçeğinde, öğrencilerin İngilizceyi kullanarak belirli görevleri yerine getirme yetenekleri hakkındaki algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan geliştirilen ölçeğe benzerlik göstermektedir. Araştırma sonunda geliştirilen öz yeterlik ölçeğinin, bir ölçeğin sahip olması gereken geçerlik ve güvenirlik ölçütlerine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için uygulanan AFA ve varimax döndürme tekniği sonucunda, 34 maddeden oluşan ölçek ön formundaki 13 madde binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 21 maddeden oluşan ölçeğin, üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92'dir. Ölçeğin yapıları, DFA modeli oluşturularak test edilmiştir. Üç faktörlü ölçek modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktörleri; İngilizce dersi performansına duyulan güven, İngilizce dersi sorumluluk alma yetkinliği ve zorluklarla baş edebilme inancı ile İngilizce becerilerine yönelik öz yeterlik algısı olarak belirlenmiştir.

Öneriler

Çalışma kapsamında geliştirilen İngilizce öz yeterlik ölçeğinin, ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterliklerini ölçme yeterliliğine sahip olduğu ve literatürde yer alan öz yeterlik ölçekleriyle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, geliştirilen ölçek kullanılarak öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları belirlenebilir. Alanyazında, dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterliğiyle ilgili yapılan bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu doğrultuda, geliştirilen öz yeterlik ölçeği kullanılarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterliklerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, öz yeterlik ölçeği kullanılarak dördüncü sınıf

öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Çalışmanın, ulaşılabilir örnekleme tekniği ile belirlenen bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmesi, araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, gelecekteki çalışmalarda seçkisiz örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen bir örneklem üzerinde uygulama yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden gerçekleştirilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Foreign language learning is a complex process that involves the individual's self-perceptions, beliefs, and behaviors related to the foreign language learning environment (Horwitz et al., 1991). One of the factors influencing the process of learning English as a foreign language (EFL) is self-efficacy (Küçüktepe, 2010; Zhang, 2018). Some studies have observed significant relationships between students' foreign language learning success and their self-efficacy perceptions (Alrabai, 2018; Başbay & Gözüm, 2019; Chen, 2020; Cocca et al., 2018; İlbeği & Çeliköz, 2020; Lu et al., 2022; Nguyen et al., 2022; Tuncer & Akmeççe, 2019; Wang & Bai, 2017; Wang et al., 2018). However, to the best of the researchers' knowledge, the literature is limited to one study on primary school students' English self-efficacy was found in in Türkiye (Gündüz & Şen, 2017). A scale for measuring fourth-grade primary school students' English self-efficacy couldn't been reached in Türkiye. Thus, this study aimed to develop a scale capable of measuring fourth-grade primary students' English self-efficacy.

Method

The research was conducted to assess the reliability and validity of an EFL self-efficacy scale for fourth-grade primary school students. In the study, data were collected from two different groups. First, exploratory factor analysis (EFA) of the scale was conducted using data from 323 fourth-grade students. Then, confirmatory factor analysis (CFA) was performed with data from 226 fourth-grade students to test the model fit. EFA was performed to determine the construct validity and factor structure of the scale. Additionally, the "varimax" rotation technique was applied to obtain interpretable factors. To establish the reliability of the scale, the Cronbach Alpha coefficient was calculated using the split-test method. Furthermore, Cronbach Alpha internal consistency coefficients and item-total correlations were calculated for each factor in the scale. Confirmatory factor analysis (CFA) using the AMOS 22 program was conducted to test the validity of the factors in the scale.

Results

The suitability of the scale data for principal component analysis was assessed using the KMO coefficient and Bartlett's Test of Sphericity. The scale data demonstrated a good level of sampling adequacy (KMO =

.938). Additionally, Bartlett's Test of Sphericity yielded a significant result ($p < .05$). Thus, it can be asserted that the scale is suitable for factor analysis, as there is a sufficient relationship between the variables (Can, 2019). Following a Varimax rotation process, 8 items were removed from the scale. The final 21-item scale exhibited a three-factor structure: confidence in English performance, responsibility and coping skills, and self-efficacy in English skills. The reliability coefficient of the scale was .92. The Cronbach's Alpha coefficients for the factors of the scale were .89, .81, and .81.. CFA was performed to determine the construct validity of the scale. The results indicated that the scale explained 53.40% of the total variance. When the values related to the fit indices of the model were examined, the value resulting from the Chi square test of the model; was calculated as $p = 000 \times 2 / Sd (322.920/186) = 1.736$. The results of the CFA indicated that all items in the model were at appropriate values in terms of t value ($t > 1.96$) (Byrne, 2010; Kline, 2011). The results further highlighted that the factor loadings of the items in the model were higher than .30 and ranged from .61 to .81. When the values related to the fit indices of the model were examined, the Chi-square test value was calculated as $\chi^2/df = 322.920/186 = 1.736$, with $p < .001$. The fit indices of the model developed for the scale indicated that the proposed model was a good fit for the collected data.

Discussion

The results determined that the scale, consisting of 21 items, had a three-factor structure. Based on the fit indices analysis, the model was a good fit. Furthermore, the data obtained from the CFA confirmed that the scale consisted of three factors. These factors were confidence in English performance, responsibility and coping skills, and self-efficacy in English skills. The English self-efficacy scale developed in this study is similar to the one developed by Zheng et al. (2017) in terms of measuring similar aspects of self-efficacy. The self-efficacy scale developed by Unal (2012) consists of four factors: self-confidence, mathematics efficacy perception, mathematics achievement perception, and general self-efficacy. Based on this, it can be stated that the scale developed by Ünal shows similarity to the dimensions of the English scale developed in this study. The current scale also aims to measure students' perceptions of their ability to achieve the learning outcomes in the fourth-grade English curriculum (MoNE, 2018). In this respect, it is similar to the scale developed by Kim et al. (2015). After the analysis, the study concluded that the EFL self-efficacy scale developed through the research met the general criteria for validity, reliability, and structural features. In addition, it can be stated that the scale is similar to other studies on self-efficacy and will contribute to the related literature and future research on the topic.

Pedagogical Implications

The study provides clear evidence that the scale is both a valid and reliable tool for evaluating fourth-grade

students' EFL self-efficacy. Accordingly, it is recommended to assess fourth-grade primary school students' EFL self-efficacy using this scale. Additionally, the scale can be applied in studies that aim to examine the effects of various instructional methods and techniques on fourth-grade students' EFL self-efficacy.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 05.09.2023 tarih ve 371 sayılı kararıyla etik onay almıştır.

Kaynaklar

- Akçay, I. (2023). *İlkokul İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımlarının akademik başarıya, kalıcılığa ve yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>
- Al-Abyadh, M., & Azeem, H. (2022). Academic achievement: influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. *Journal of Intelligence*, 10(55), 1-18. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055>.
- Alrabai, F. (2018). The association between self-efficacy of Saudi learners and their EFL academic performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(10), 1351-1360. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0810.14>
- Anam, S., & Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. *System*, 60, 1-10. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2016.05.001> <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.001>
- Anam, S. (2016). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs among EFL Indonesian primary school students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Canberra, Australia.
- Arnold, J., & Brown, D. (1999). A map of the terrain. J. Arnold, (Eds.), *Affect in Language Learning* içinde (s. 1-24). Cambridge University Press.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bai, B., & Guo, W. (2018). Influences of self-regulated learning strategy use on self-efficacy in primary school students' English writing in Hong Kong. *Reading & Writing Quarterly*, 34(6), 523-536. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1499058>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Bandura, A. (1995). *On rectifying conceptual ecumenism*. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307-337). Greenwich, CT: Information
- Başbay, A., & Gözüm, E. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 12-29.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2019). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Berutu, R., & Mutiawati, M. (2023). Understanding learning anxiety and mental health of final year students: A qualitative study. *ProGCouns: Journal of Professionals in Guidance and Counseling*, 4(1), 42-51. <https://doi.org/10.21831/progcouns.v4i1.60000>
- Boateng GO, Neilands TB, Frongillo EA, Melgar-Quinonez HR, Young SL (2018) Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Front Public Health* 6:149-167. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>.
- Bong, M. (2001a). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.23>.
- Bong, M. (2001b). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology*, 26(4), 553-570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour research and therapy*, 36(3), 339-343. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00025-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00025-4).
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bülbül, S., & Oruç, Ş. (2019). Çizgi filmlerin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarına ve tutum geliştirmelerine etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 137-146.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. (2nd ed.). Routledge
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (8.Baskı). Pegem Akademi
- Cave, P., Evans, N., Dewey, D., & Hartshorn, K. (2018). Motivational partnerships: increasing ESL student self-efficacy. *Elt Journal*, 72(1), 83-96. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCX027>.
- Ceyhan, R. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerisinin ilköğretim öğrencilerinin dil öğrenimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Chen, Y. (2020). Correlation between self-efficacy and English performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(8), 223-234. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i08.13697>.
- Cocca, M., Cocca, A., Alvarado Martínez, E. A., & Rodríguez Bulnes, M. G. (2018). Correlation between self-efficacy perception and teaching performance: The case of Mexican preschool and primary school teachers. *Arab World English Journal. (AWEJ)*, 9 (1), 56-70. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no1.4>
- Cowen, E. L., Work, W. C., Hightower, A. D., Wyman, P. A., Parker, G. R., & Lotyczewski, B. S. (1991). Toward the development of a measure of perceived self-efficacy in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 20(2), 169-178. <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2008>
- Creswell, J. W. (2016). *Nicel yöntemler*. (M. Bursal Çev.). Araştırma deseni; nitel, nicel, karma yöntem yaklaşımları. (3. Baskı). (S. B. Demir Çev.). Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Crystal, D. (2003). English as a global language. *Cambridge UP*.
- Dağyar, M., & Şahin, H., (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 396-414. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157>
- Dereğözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da yabancı dil eğitimi: bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 501-521. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/61832/762412>
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299
- Genç, G., Kuluşaklı, E., & Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language

- learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 53-68. <https://doi.org/10.14221/AJTE.2016V41N2.4>
- Getie, A. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological bulletin*, 103(2), 265-275.
- Güler-Oğuz, F. (2019). *Correlation between self-efficacy beliefs of EFL learners, their language learning strategies and attitudes towards English*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Gündüz, M., & Şen, S. (2017). İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin yeni gördükleri İngilizce dersine yönelik öz yeterlilik algıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2), 35-49.
- Güngören, Ö. C., Bektaş, M., Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2014). Tablet bilgisayar kabul ölçeği-geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 69-79.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+ 4+ 4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(3), 59-74.
- Haidar, S., & Fang, F. (2019). English language in education and globalization: a comparative analysis of the role of English in Pakistan and China. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(2), 165-176. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1569892>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hancı Yanar, B. & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlilik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: ilköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi University Journal of Education*, 21(2), 15-29.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.11.002>.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (27-36). Englewood Cliffs
- Hsieh, P., & Kang, H. (2010). Attribution and Self-Efficacy and Their Interrelationship in the Korean EFL Context. *Language Learning*, 60(3), 606-627. <https://doi.org/10.1111/j.14679922.2010.00570.x>
- Hwang, M., Choi, H., Lee, A., Culver, J., & Hutchison, B. (2015). The relationship between self-efficacy and academic achievement: a 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98. DOI:10.1007/s40299-015-0236-3
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- İlbeği, A. S., & Çeliköz, M. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 14-34.
- Kandil, S. (2016). *An investigation of the effect of inquiry-based instruction enriched with origami activities on the 7th grade students' reflection symmetry achievement, attitudes towards geometry and self-efficacy in geometry*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Karabacak, Ö. (2018). *Examining the effect of a gamified environment on students' academic motivation and self-efficacy for English* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Karsantık, Y., & Yağcı, E. (2021). Türkiye'de İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Değişim Üzerine Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654. <https://doi.org/10.35675/befdergi.789014>
- Kassem, H. (2021). EFL enjoyment of Saudi English majors and its relation to their achievement, autonomy and self-efficacy, 82,61-90. <https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2021.137623>.
- Kaşık, İ. (2014). *The Relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Kim, J. A., & Lorschbach, A. W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8, 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7248-5>
- Kimsesiz, F., Dolgunsöz, E., & Konca, M. (2017). The effect of project-based learning in teaching efl vocabulary to young learners of English: the case of pre-school children. *International Journal of Languages' Education*, 5(4), 426-439. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2168>.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Baskı). New Guilford.
- Köksal, O., Yağışan, N., & Çekiç, A. (2013). The Effects of music on achievement, attitude and retention in primary school english lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1897-1990. Erken çevrimiçi yayın. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.10.136>.
- Kücüktepe, S. E. (2010). A study on preservice English teachers' self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4985-4990. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.807>
- Lu, S., Cheng, L., & Chahine, S. (2022). Chinese university students' conceptions of feedback and the relationships with self-regulated learning, self-efficacy, and English language achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047323>.
- Ma, L., Xiao, L., & Liu, J. (2024). Motivational beliefs of urban and rural students in English as a foreign language learning: The case of China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1524-1537.
- Macakova, V., & Wood, C. (2020). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education*, 47(2), 259-266. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739017>
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy theory: An introduction. In Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer.
- Mahu, D. P. (2012). Why Is Learning English So Beneficial Nowadays? *International Journal of Communication Research*, 2(4), 374.
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: the mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su15075767>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari> adresinden 9 Kasım 2024 tarihinde alınmıştır.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İngilizce dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden 20 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Nguyen, N. L. D., Nghia, T. T., Thy, P. H., & Nhi, H. T. Y. (2022). The Relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102-112. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.2.10>
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Ocak, G., Küçükçınar, A., & Karakuyu, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için İngilizce dil becerileri öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 1-36
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 326-34. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Özkal, N. (2020). Öğretmen güdüsel desteği, öz yeterlik inancı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler: lise matematik dersi örneği. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 88-97.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Peric, B., & Radic, V. (2021). The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. *RIThink*, 10, 26-39.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (1996). *The role of expectancy and self-efficacy beliefs*. Prentice-Hall.
- Rao, P. S. (2019). The importance of English in the modern era. *Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR)*, 8 (1), 7-19. <https://doi.org/10.5958/2278-4853.2019.00001.6>
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-88. <https://doi.org/10.1037/00332909.130.2.261>
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126-1132. <https://doi.org/10.4304/JLTR.4.5.1126-1132>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2018.01.008>
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schunk, D. H. (1983). Progress self-monitoring: effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89-93. <https://doi.org/10.1080/00220973.1982.11011845>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in motivation science*, 8, 153-179. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s.71-96). Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* içinde (s. 15-31). Academic Press.
- Shi, L. (2017). Empirical study on learners' self-efficacy in ESL/EFL context. *College Student Journal*, 50(3), 454-465.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American journal of Applied Mathematics and statistics*, 9(1), 4-11. doi:10.12691/ajams-9-1-2
- Smit, U. (2002). The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners. *International Review of Applied Linguistics*, 40, 89-116. <https://doi.org/10.1515/iral.2002.009>
- Smit, U., & Dalton, C. (2000). Motivational patterns in advanced EFL pronunciation learners. *International Review of Applied Linguistics*, 38, 229-246. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.3-4.229>
- Şener, S., & Erol, I. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 251-267. <https://doi.org/10.14689/EJER.2017.67.15>
- Şevik, M. (2020). How do games affect the writing skills of young EFL learners. *Educational Research Review*, 15(4), 186-193. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3879>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Taşkın, A. (2019). *Öğrenci koçluğunun ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarına ve duyuşsal alan tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi
- Tatar, N., Yıldız, E., Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2009). A study on developing a self-efficacy scale towards science and technology. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 36, s. 263-280.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Teng, L.S., Sun, P.S., & Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language context: Scale validation through structural equation modelling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911-942. <https://doi.org/10.1002/tesq.432>
- Truong, T., & Wang, C. (2019). Understanding Vietnamese college students' self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *System*, 84, 123-132. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2019.06.007>
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce dili öz yeterlik inançlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 97-111.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796
- Usher, E., Li, C., Butz, A., & Rojas, J. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877-902. <https://doi.org/10.1037/EDU0000324>
- Uygun, D. (2022). *Çocuklarda yabancı dil öğretiminde mevcut mobil uygulama kullanımının ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi

- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Walker, B. (2003). The cultivation of student self- efficiency in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 173-187. <https://doi.org/10.1080/10573560308217>
- Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies. *TESOL quarterly*, 51(4), 931-947. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- Wang, C., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>.
- Wang, C., Harrison, J., Cardullo, V., & Lin, X. (2018). Exploring the relationship among International students' English self-efficacy, using English to learn self-efficacy, and academic self-efficacy. *Journal of International Students*, 8(1), 233-250. <https://doi.org/10.32674/JIS.V8I1.163>.
- Wang, C., Kim, D. H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System*, 44, 24-33. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2014.01.015>.
- Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies. *TESOL Quarterly*, 51(4) 931-947. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>.
- Wang, C., Kim, D. H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English self-efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24-34. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2013.02.004>.
- Whittaker, T. A., & Schumacker, R. E. (2022). *A beginner's guide to structural equation modeling*. (5th Edition). Routledge.
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yağlı, U. (2023). *Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve öz-yeterlilik algılarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Bolu Abant Baysal İzzet Üniversitesi
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlilik ve başarı düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yanık, M., ve Çamlıyer, H. (2013). Developing an attitude scale towards profession of physical education teaching in secondary schools (SASPPET) Ortaöğretimde beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 691-705.
- Yavuz, F., & Kurt, F. (2019). Developing young learners' vocabulary retention through adapted Turkish educational games in EFL environment. *Contemporary Educational Research Journal*, 9(3), 66-73. <https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4301>.
- Yılmaz, F. (2022). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 334-349. <https://doi.org/10.12984/eeefd.1062965>
- Yılmaz-Bingöl, T. (2018). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlilik inancına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yin, X. (2021). The interplay of EFL students' enjoyment, hope, pride and self-regulation. *Front. Psychol.* 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.803476>.
- Yumurtacı, N., & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *İlköğretim Online*, 20(1), 115-128. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.017
- Zhang, Y. (2018). Exploring EFL Learners' Self-Efficacy in Academic Writing Based on Process-Genre Approach. *English Language Teaching*, 11(6), 115-124. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p115>
- Zheng, C., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2017). Validating an instrument for EFL learners' sources of self-efficacy, academic self-efficacy and the relation to English proficiency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26, 329-340. <https://doi.org/10.1007/S40299-017-0352-3>.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1016>.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. American Psychological Association (APA).
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>.



The Place of Spatial Thinking Skills in the 2024 Geography Curriculum and Their Relationship with Curriculum Components

Cennet Şanlı^{1, a}, * Serkan Kirkeser^{2, b}

¹ Faculty of Humanities and Social Sciences, Denizli, Türkiye

² Ministry of Education, Ankara, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 10/07/2024

Accepted: 02/09/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The present study aims to uncover the place of spatial thinking skills (STS) in the 2024 Geography Curriculum (GC) and their relationship with curriculum components. The case study method was employed in the research. The data were accessed online on the curriculum web page of the Ministry of National Education and analyzed using descriptive analysis in line with the curriculum components included in the form designed by the researchers. The results showed that the GC contains 14 learning outcomes associated with STS that were largely linked to topics in the "Human Systems and Processes" units for all grades. Integrated conceptual skills (analyzing, reflecting, decision-making, summarizing, evaluating, discussing, and synthesizing) were mainly employed in STS teaching. The learning outcomes of STS were mostly associated with "being systematic" in the dispositions dimension; "communication," "collaboration," "social awareness," "self-knowledge," "self-regulation" and "self-adaptation" in the social-emotional skills dimension; "patriotism" in the values dimension; and "visual literacy" in the literacy skills dimension. For the 9th, 10th, and 11th grades, the learning outcomes were associated with "critical thinking" and "map" skills in the other skills dimension. It is suggested that STS teaching might incorporate more practices and activities that develop students' higher-order thinking skills and encourage them to cooperate and socialize.

Keywords: Spatial thinking, field-specific skills, curriculum component, geography curriculum, geography teaching

Mekânsal Düşünme Becerisinin 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki Yeri ve Program Bileşenleriyle İlişkisi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 10/07/2024

Kabul: 02/09/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırmada mekânsal düşünme becerisinin 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki (CDÖP) yeri ve program bileşenleriyle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerine Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programları sayfasından online erişim sağlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen formda yer alan unsurlar doğrultusunda betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, CDÖP'de mekânsal düşünme becerisiyle ilişkili 14 öğrenme çıktısı belirlenmiştir. CDÖP'de tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünme becerisi ağırlıklı olarak "Beşerî Sistemler ve Süreçler" ünitelerindeki konularla ilişkilendirilmiştir. Mekânsal düşünmenin öğretiminde ağırlıklı olarak bütünlük kavramsal beceriler (çözümleme, yansıtma, karar verme, özetleme, değerlendirme, tartışma ve sentezleme) işe koşulmuştur. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıları eğilimler boyutunda ağırlıklı olarak "sistematiğe olma" ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri boyutunda; "iletişim," "iş birliği," "sosyal farkındalık," "kendini tanıma," "kendini düzenleme" ve "kendine uyarılma" ile; değerler boyutunda "vatanseverlik"; okuryazarlık becerileri boyutunda ise "görsel okuryazarlıkla" ilişkilendirilmiştir. Ayrıca üç sınıf düzeyinde (9, 10 ve 11.sınıf) öğrenme çıktılarının diğer beceriler boyutunda "eleştirel düşünme" ve "harita" becerisiyle ilişkilendirildiği saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek, öğrencilerin iş birliği yapabilecekleri ve sosyalleşebilecekleri uygulama ve etkinliklere öğrenme ortamlarında daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mekânsal düşünme, alan becerileri, program bileşenleri, coğrafya dersi öğretim programı, coğrafya öğretimi

Giriş

Öğretim programı, eğitim programları doğrultusunda, belirli bir dersin öğretimiyle ilgili olarak bireye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren, okul veya okul dışı eğitim etkinliklerini kapsayan yaşantılar bütünüdür (Demirel, 2023). Bu programlar, eğitim sürecinin düzenli, sistematik ve etkili bir şekilde ilerlemesini sağlar. Ancak, toplumların değişen ihtiyaçları, teknolojideki gelişmeler, pedagojik araştırmalarla ortaya çıkan yeni öğretim metotları, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları ve eğitim alanındaki mevzuat değişiklikleri doğrultusunda öğretim programları zaman içinde güncellenir (Karabağ & Şahin, 2007; Kırkeser, 2021). Bu bağlamda 2024 yılında “eğitimde kalitenin artırılması, öğrencilerin çağın gerekliliklerine uygun şekilde yetiştirilmesi ve ulusal değerlerimizle uyumlu bir eğitim anlayışı” gerekçeleriyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) esas alınarak programlar güncellenmiştir.

TYMM bireyin zihinsel, sosyal, fiziksel, ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini destekleyen bütüncül bir yapıda hazırlanmıştır. Bu model bilgi kümeleriyle birlikte kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, değerler ile programlar arası diğer bileşenler üzerine temellendirilmiş, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir tasarımla şekillenmiştir. Milli ve manevi değerler başta olmak üzere evrensel değerleri de dikkate alan modelde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (EDEC) sistem okuryazarlığı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri tüm programların önemli bir parçası olmuştur (MEB, 2024a; 12).

TYMM’de beceriler çerçevesi beş kategoride ele alınmıştır. Bunlar; kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileridir. Bu çalışmada sosyal bilim alan becerileri içerisinde yer alan ve coğrafya dersi öğretim programında alana özgü olarak kullanılan “mekânsal düşünme becerisi” ele alınmıştır. Mekânsal düşünme, “mekânsal kavramlar, mekânın temsil araçları ve bilişsel düşünme sistemlerinden” oluşan bir beceridir (National Research Council (NRC, 2006). Bu beceri tüm disiplin alanları içerisinde ağırlıklı olarak coğrafya dersi aracılığıyla öğrencilere öğretilmektedir (Jo & Bednarz, 2014; Lee, vd., 2018; Şanlı & Jo, 2020). Mekânsal düşünmenin önemi coğrafyanın bir mekân bilimi olmasının yanı sıra, bu becerinin günlük ve iş hayatımızın önemli bir parçası olmasından kaynaklanır (Jo & Bednarz, 2014; Uttal, vd., 2013). Bu beceri; öğrencilerin coğrafi yönüyle mekâna dair teorik ve fiziksel gerçekliği anlaması, algılaması ve açıklayabilmesi, konumsal özellikleri belirleyebilmesi, beşerî ve doğal yönleriyle mekânsal koşulları saptayabilmesi, bağlantıları çözümlenebilmesi, bölge metodolojisine uygun düşünebilmesi, mekânsal hiyerarşi ve organizasyonun farkına varması ve çıkarımda bulunabilmesi gibi birçok zihinsel süreci kapsamaktadır (MEB, 2024a; 39-40).

Mekânsal düşünme becerisi 2024 öncesi hazırlanmış olan coğrafya öğretim programlarının kazanımlarında kullanılmış olsa da bir beceri olarak doğrudan yer almamıştır (MEB, 2018; Ünlü & Yıldırım, 2017). Bu nedenle

programa yeni dahil edilen mekânsal düşünme becerisinin program bileşenleriyle ilişkisinin ayrıntılı olarak analiz edilmesinin programın uygulayıcısı olan coğrafya öğretmenleri ve öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar mekânsal düşünme becerisinin coğrafya öğretimi kadar STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) becerilerinin de öğrencilere kazandırılmasında önemli rol oynadığını ortaya koymuştur (Buckley, vd., 2018; Gagnier, vd., 2021; Hanif, vd., 2019; Putra, vd., 2021; Taylor, vd., 2023; Uttal & Cohen, 2012; Zimmermann, vd., 2019). Bu nedenle coğrafya derslerinde bu becerinin öğrencilere öğretiminin coğrafya alanında olduğu kadar bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanındaki becerilerin gelişimini olumlu etkileyeceği öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın TYMM beceri temelli anlayışının coğrafya dersi ile entegrasyonunu ortaya koyan öncül araştırmalardan biri olması sebebiyle, gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılara önemli bir referans olacağı düşünülmektedir.

2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programının Yapısı

1. Alan Becerileri ve Mekânsal Düşünme Becerisi

Alan becerileri, kavramsal becerileri ve/veya alana özgü bütüncül becerileri kapsayan ve bu becerilerin süreç bileşenlerini de içeren yapılardır (MEB, 2024a; 24). TYMM’de dört alan becerisi yer almaktadır. Bunlar; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimlerdir.

Sosyal bilimler alan becerileri (SBAB) ile bir bireyin toplum içindeki insan davranışlarını ve ilişkilerini anlamasına, sosyal değişimleri analiz etmesine ve sosyal sorunlara çözüm önerileri geliştirmesine yardımcı olmak hedeflenmiştir. SBAB ile bireylerin toplumsal, ekonomik ve politik sistemleri anlama ve bu sistemlerdeki değişimleri izleme kapasitesini geliştirmesine yardımcı olmak hedeflenmiştir. TYMM’de 17 alan becerisi belirlenmiştir. Bu beceriler belirlenirken ulusal ve uluslararası literatür, sosyal bilimlerin doğası ve 21. yy. becerileri esas alınmıştır. CDÖP’de sosyal bilimler alan becerilerinden 5 tanesi doğrudan kullanılmıştır. Bunlar; “Değişim ve Sürekliliği Algılama, Mekânsal Düşünme, Coğrafi Sorgulama, Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması, Harita, Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram Okuma” becerileridir (MEB, 2024a).

Bu araştırmaya konu olan mekânsal düşünme becerisi, bireyin, sahip olduğu bir özellik olarak mekânsal işlemleri zihinsel gerçekleştirme yeteneğini ifade eder (Şanlı & Sezer, 2023). Bu beceri gerçek veya sanal dünyada mekânsal ilişkileri ve düzenlemeleri algılama, temsil etme ve analiz etme süreçlerinde işe koşullur. Literatürde mekânsal düşünmenin tanımı ve bileşenleri üzerinde ortak bir fikir birliği oluşmamıştır. Bu durum mekânsal düşünmenin karmaşık bir düşünsel süreç olması ve birçok beceriyi içermesinden kaynaklanır. Örneğin; McGee (1979), mekânsal beceriyi iki faktöre ayırmıştır: mekânsal yönelim ve görselleştirme. Linn ve Petersen (1985), mekânsal düşünmeyi üç faktöre ayırmıştır: mekânsal

görselleştirme, zihinsel döndürme ve mekânsal algı. Carroll (1993), mekânsal düşünmeyi daha kapsamlı bir şekilde ele alarak beş kategoride sınıflandırmıştır: mekânsal ilişki, bütünleştirme hızı, bütünleştirme esnekliği ve algısal hız. Olkun ve Altun (2003), mekânsal düşünmenin bileşenlerini iki boyutta incelemiştir: mekânsal görselleştirme ve mekânsal ilişkiler; Uttal, vd., (2013) mekânsal düşünmeyi içsel statik, dışsal statik, içsel dinamik ve dışsal dinamik olarak dört boyutta ele almıştır. Bu bağlamda mekânsal düşünme becerisinin çok boyutlu karmaşık yapısı 2024 CDÖP’de bu becerinin bütünleşik becerileri ve süreç bileşenlerini dikkate alan bir kombinasyonda tasarlanmasına neden olmuştur.

Programlarda yer alan bütünleşik beceriler, süreç modellemesi yapılan eylemleri ifade etmektedir (MEB, 2024a;14). Mekânsal düşünme becerisi de 11 bütünleşik beceriden oluşmuştur (MEB, 2024a; 40; Resim 1). Bunlar; "konum algılama", "mekânın coğrafi koşullarını tanımlama" "mekânsal bağlantıları çözümlenme", "mekânları karşılaştırma", "mekânsal etkiyi sorgulama", "mekânsal bölge belirleme/çizme", "mekânsal hiyerarşiyi çözümlenme", "mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma", "mekânsal analogi yapma", "mekânsal deseni algılama" ve "mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümlenmedir" şeklinde yer almıştır.

Mekânsal düşünmenin bütünleşik becerileri programda modüler bir yaklaşımda ele alınmış, beceriler arasında hiyerarşik bir yapı izlenmemiştir (MEB, 2024a;5). Bütünleşik becerilere ait süreç bileşenleri ise öğrenciye süreçte kazandırılması amaçlanan eylemleri ifade etmektedir. Örneğin, Resim 1’de mekânsal düşünmenin bütünleşik becerisi olan mekânsal bağlantıları çözüme

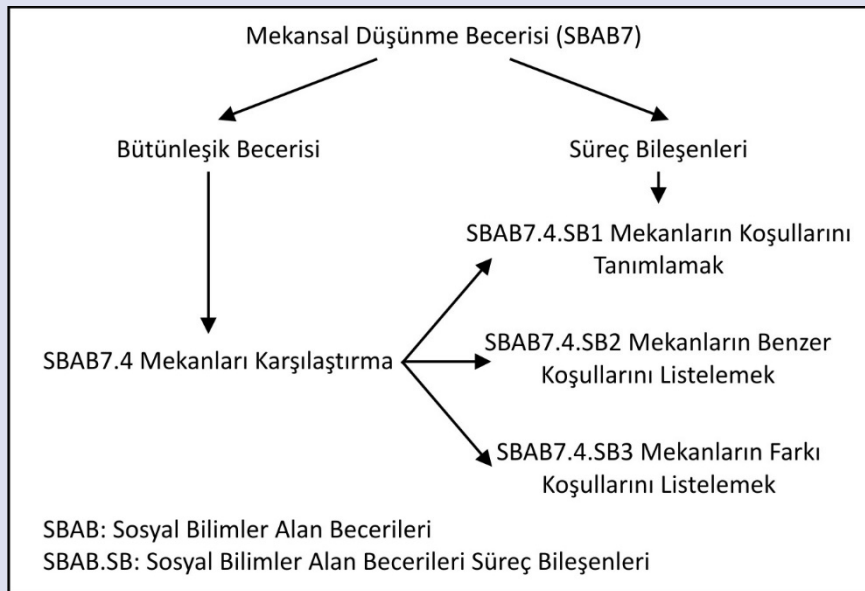
becerisi ile bu becerinin eylemlerini ifade eden süreç bileşenlerine yer verilmiştir.

2. Ünite Tasarımı

2024 CDÖP ünite yapısı, program bileşenleri olan “alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal beceriler, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinler arası ilişkiler ve beceriler arası ilişkiler” üzerine kurgulanmıştır. Ünitelerdeki bu bileşenlerin tamamı öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi ve ölçme ve değerlendirme bölümleriyle ilişkili olarak bütünsel bir model tasarımını ihtiva etmektedir. Programda bu tasarımın ön görüldüğü ilişkilendirme “öğrenme-öğretme uygulamaları” bölümünde yapılmıştır.

Programda her sınıf düzeyinde yedi ünite yer almaktadır. Bu üniteler; “Coğrafyanın Doğası, Mekânsal Bilgi Teknolojileri, Doğal Sistemler ve Süreçler, Beşerî Sistemler ve Süreçler, Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri, Afetler ve Sürdürülebilir Çevre, Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılardan” oluşmaktadır (MEB, 2024b).

“Coğrafyanın Doğası” ünitesiyle coğrafya biliminin konusu, kapsamı ve gelişiminin yanı sıra günlük hayatta coğrafi bilgi ve becerilerin yeri ve önemini vurgulanması amaçlanmaktadır. “Mekânsal Bilgi Teknolojileri” ünitesiyle öğrencilerin coğrafi bilgi sistemleri gibi gelişen ve değişen teknolojilere uyum sağlayabilmeleri ve dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Doğal Sistemler ve Süreçler” ile “Beşerî Sistemler ve Süreçler” üniteleri sistem-süreç yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır. “Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri” ünitesi tarım, sanayi, turizm, ulaşım, ticaret gibi faaliyetlerin gelişen ve değişen yapısı; yerelden küresele ulaşan boyutu, coğrafi görünümü, özellikleri ve çok yönlü etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla ayrı bir ünite olarak ele alınmıştır.



Resim 1. Mekânsal düşünme becerisinin bütünleşik beceri ve süreç bileşenlerine bir örnek

"Afetler ve Sürdürülebilir Çevre" ünitesinin amacı, Türkiye ve dünyada etkisi artan afetleri bütüncül afet yönetimi perspektifinden ele almak, afet farkındalığını artırmak ve sürdürülebilir çevre yaklaşımlarını benimsetmektir. "Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar" ünitesiyle Türkiye'nin bölgesel-küresel ilişkilerinin, bölgesel-küresel ölçekteki organizasyonların ve seçilen örnek ülkelerin coğrafi bakış açısıyla incelenmesi hedeflenmiştir. Bu ünite de öğrencilerden coğrafi bağlantıları yerelden küresele sorgulayabilmeleri ve mekânsal etkileşimleri çözümlayebilmeleri istenmektedir (MEB, 2024b; 6).

3. Program Bileşenleri

Program bileşenleri, bir öğretim programının temel unsurlarını ifade eder. TYMM bütüncül eğitim yaklaşımıyla tasarlanan CDÖP bu doğrultuda "Öğrenme Çıktıları Çerçevesi, Öğrenme Çıktıları, İçerik Çerçevesi, Programlar Arası Bileşenler, Disiplinler Arası İlişkiler, Beceriler Arası İlişkiler, Öğrenme Kanıtları ve Ölçme ve Değerlendirme, Öğrenme-Öğretme Yaşantıları Farklılaştırma, Okul Temelli Planlama, Program Dışı Etkinlikler, Öğretmen Yansıtmaları" içeren bir yapıda tasarlanmıştır.

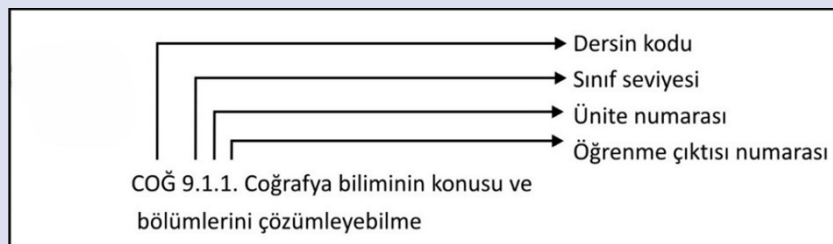
2024 CDÖP öğrenme çıktıları çerçevesi kavramsal beceriler, alan becerileri ve programda kazandırılması hedeflenen bilgi kümeleri ve beceriler süreç temelli olarak öğrenme çıktıları ile yapılandırılmıştır (MEB, 2024b; 49). CDÖP'de öğrenme çıktıları, alan becerileri başta olmak üzere programın diğer bileşenlerinin somut ve ölçülebilir hedeflerini ifade etmektedir.

CDÖP'de 9. sınıf düzeyinde 19; 10. sınıf düzeyinde 18; 11. sınıf düzeyinde 19 ve 12. sınıf düzeyinde 20 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Toplam öğrenme çıktısı sayısı (11 ve 12. Sınıfta 4 saatlik programa göre) ise 76'dır. Öğrenme çıktıları için verilen desimal numaralarının hangi anlama geldiği Resim 2'de gösterilmiştir.

2024 CDÖP'de öğrenme çıktıları alan becerileri ve kavramsal beceriler kullanılarak yazılmıştır. Bu anlamda bir ünite içerisinde hem alan becerileri hem de kavramsal becerilerle yazılmış öğrenme çıktıları bulunabilmektedir. Bu sebeple öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde alan becerisi ya da kavramsal beceriyle yazılmış öğrenme çıktılarının birbiriyle ilişkilendirilmesi söz konusu değildir. Bununla birlikte üniteler bilgi, beceri, değer, eğilim gibi tüm program bileşenleriyle sistematik ve bütünsel bir yapıda tasarlanmıştır (MEB, 2024a; 49).

TYMM çerçevesinde tasarlanan 2024 CDÖP'nin bir bileşeni olan kavramsal beceriler; bir dizi zihinsel faaliyeti (temel düzeyden- üst düzey düşünmeye) ifade eder. Kavramsal becerilerin üç ana boyutu vardır. Bunlar; temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileridir (MEB, 2024a). Temel beceriler, öğrencinin bireyin doğrudan gözlem ve deneyim yoluyla kolayca edinebileceği becerilerdir. Örneğin, okuma, yazma, gibi. Bütünleşik beceriler; temel becerilerin bir araya getirilerek daha karmaşık görevlerin üstesinden gelinmesini sağlayan becerilerdir. Bu beceriler, süreç modellemesi yapılabilen eylemleri ifade eder (MEB, 2024a;14). Örneğin, coğrafi sorgulama becerisine ait bütünleşik beceriler: "coğrafi sorular sorma, coğrafi bilgi toplama, coğrafi bilgileri düzenleme, coğrafi bilgileri çözümleme, coğrafi sonuçlara ulaşma ve bunları paylaşma"dır (MEB, 2024a;42). TYMM'de kavramsal becerilerin yirmi bütünleşik becerisi tanımlanmıştır. Bunlar: çelişki giderme, gözlemleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme, değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezlemedir. Üst düzey düşünme becerileri ise soyut ve karmaşık süreçleri anlamak ve çözümlmek için kullanılan daha gelişmiş zihinsel becerileri ifade eder. Örneğin problem çözme, yaratıcı düşünme gibi beceriler bu kategoride yer alır. Temel ve bütünleşik beceriler, üst düzey düşünme becerilerinin temelini oluşturarak, bu becerilerin hayata geçirilmesini mümkün kılar (MEB, 2024a; 14).

Programın bir diğer bileşeni olan eğilim, bireylerin belirli bir durumda veya koşulda nasıl davranacağını belirleyen ve yönlendiren içsel bir yatkınlık anlamına gelir (Jo & Bednarz, 2014). 2024 CDÖP'de, eğilimlerin programda bağımsız bir öğrenme çıktısı olarak değil, doğası gereği becerilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde somut eylemlere dönüştürülmesinde rol oynadığı anlayışı benimsenmiştir. Bu nedenle, öğretim programlarının uygulanması sırasında eğilimlerin belirlenip desteklenmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu eğilimlerin somut olarak gözlemlenebilmesine olanak tanıyan öğrenme deneyimlerinin sunulması teşvik edilmiştir (MEB, 2024a; 21).



Resim 2. Program Yapısına Göre Desimal Numaraları

TYMM’de eğilimler; benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler olarak ele alınmıştır. Benlik eğilimleri; kişinin içsel özelliklerini ve kişiliğini, sergileyeceği becerilere yansıtmasını ifade etmektedir (MEB, 2024a;21). Benlik eğilimleri TYMM’de “merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma ve kendine güvenme” olarak sınıflandırılmıştır. Sosyal eğilimler, bireyin içsel özelliklerini ve kişiliğini sosyal bir ortamda sergilediği becerilere yansıtmasını ifade etmektedir. TYMM’de “empati, sorumluluk, girişkenlik, güven ve oyunseverlik” olmak üzere beş sosyal eğilim tanımlanmıştır (MEB, 2024a; 22). Entelektüel eğilimler ise kişinin zihinsel ve düşünsel birikimlerini sergileyeceği becerilere yansıtmasını ifade etmektedir. TYMM’de “uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitik düşünme, sistematik olma, soru sorma, şüphe duyma, eleştirel bakma ve özgün düşünme olmak üzere on bir entelektüel eğilim vardır (MEB, 2024a; 22).

CDÖP yapısını oluşturan bir diğer bileşen “programlar arası bileşenlerdir”. Programlar arası bileşenler, öğrencilerin "kişisel, sosyal, zihinsel ve ahlaki" alanlarda gelişimini destekleyen; sürece dinamiklik katan ve eğitimin daha çok örtük hedeflerini içeren unsurlardır (MEB, 2024a;13). TYMM’ye göre tasarlanan CDÖP’de programlar arası bileşen bileşenler; sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri başlıklarıyla yer almaktadır.

Sosyal- duygusal öğrenme becerisi, bireylerin sosyal etkileşimlerde bulunurken duygusal algıları kullanarak bilgiyi anlama ve öğrenme süreçlerini yönetme yeteneklerini ifade eder. Bu beceri, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek bir yeterli kümesi olarak kabul edilmiştir (MEB,2024a;51). Yani sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğretim programlarında ayrı bir içerik ya da öğrenme çıktısı olarak değil, tüm öğrenme süreçlerine entegre olan ve diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir yapı oluşturur. Bu yapının üç temel bileşeni vardır: benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler.

Benlik becerileri, bireyin kişisel kaynaklarını geliştirerek kullanabilmesini ifade eder ve bu bağlamda kişiliği ve kendiliğiyle ilgili süreçleri içerir. TYMM’de "kendini tanıma, kendini düzenleme ve kendine uyarılama" olmak üzere üç benlik becerisi tanımlanmıştır (MEB, 2024a; 51). Sosyal yaşam becerileri, bireyin toplumsal hayata etkin katılımını ve günlük yaşamda karşılaştığı zorlukları aşmasını sağlayan yeteneklerdir. Bu beceriler, bireyin sosyal yönüyle bağlantılı olup, toplumsal etkileşimlerde başarılı olmasına katkıda bulunur. TYMM’de üç sosyal yaşam becerisi” iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık” tanımlanmıştır (MEB, 2024a;52). Ortak/birleşik beceriler ise benlik becerileri ve sosyal yaşam becerileriyle birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin temel yapısını oluştururken, aynı zamanda benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer alan becerileri ifade etmektedir. TYMM’de yer alan ortak beceriler “uyum, esneklik ve sorumlu karar verme” dir (MEB, 2024a; 54).

TYMM’de değerler; erdemleri ve eylemleri bir araya getiren bir çerçevede tasarlanmıştır. Ana hedef, eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana ve nihayetinde huzurlu bir topluma ulaşmaktır (MEB,2024a). Modelde çatı değerler olarak saygı, sorumluluk ve adalet vurgulanırken, diğer değerler bireysel, sosyal ve fiziksel alanlarda yer almaktadır. TYMM, değerleri ve eylemleri CDÖP’e entegre ederek erdemli insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu gerekçeyle değerler öğrenme-öğretme süreçlerinde ünitelerle uyumlu bir şekilde ele alınmıştır. Bu şekilde, programın diğer bileşenleriyle bütüncül bir şekilde ve öğretim sürecinin doğasına uygun olarak, bireylerin sahip olduğu değerlerin gelişimine ve içselleştirilmesine imkân verilmiştir (TYMM, 2024a; 55).

TYMM okuryazarlık becerilerinin yapılandırılmasında ise sistem düşüncesi esas alınmıştır. Sistem okuryazarlığı, bireylerin bir sistemi anlama, kullanma, eleştirel olarak değerlendirme yeteneğini ifade etmektedir. TYMM’de sistem okuryazarlığının bütünlük becerileri; “sistemin parçalarını belirleme, sistemi ve bileşenlerini çözümüleme, sistemi yapılandırma, sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma/seçme/kullanma, sistemdeki problemleri çözme, sistemlerin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürme” olarak tanımlanmıştır (MEB,2024a;56). TMMM’de bütünlük becerilerle öğretim programlarında yer alan farklı okuryazarlık türleri (bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık vb.) ilişkilendirilerek öğrencilerin çeşitli okuryazarlık alanlarındaki temel hedeflere bütüncül olarak ulaşması hedeflenmiştir (MEB 2024a; 57).

Okuryazarlık becerileri TYMM’nde üç düzeyde ele alınmaktadır. İlk düzey, öğrencilerin temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama ve bu konulara duyarlılık gösterme yeteneklerini geliştirdikleri "farkındalık düzeyi"dir. İkinci düzey, öğrencilerin bu bilgi, terim, kavram ve olgular arasındaki bütüncül ilişkiyi fark etmelerine odaklanan "işlevsellik düzeyi"dir. Üçüncü düzey ise edinilen bilgileri kullanarak eyleme geçme yeteneği olan "uygulama düzeyi"dir (MEB, 2024a; 55). Bu düzeyler, süreçlerin farkındalıkla başlayıp uygulama ile tamamlanmasını sağlamaktadır. Ancak bazı durumlarda, süreç işlevsellik düzeyinde kalabilir ve uygulama aşamasına geçemeyebilir. Bu durumda süreç, daha ileri düzeyde ve kapsamlı bir farkındalık düzeyine evrilebilmektedir (MEB, 2024a; 55-58).

Program yapısını oluşturan bir diğer bileşen olan “disiplinler arası ilişkiler”, çeşitli çalışma alanları arasında kurulan etkileşim ve iş birliğini ifade eder. Öğretim programlarındaki disiplinler arası ilişkiler, öğrencilere farklı disiplinlerin konu alanları arasında bağlantılar kurma, çoklu bakış açıları geliştirme ve karmaşık problemlere çözümler bulma becerileri kazandırmaya katkı sağlamayı amaçlar (MEB, 2024a; 59). Bu kapsamda, öğretim programlarında öğrencilerin daha önce karşılaştıkları, daha sonra karşılaşabilecekleri veya öğrenci seviyesine uygun olan farklı disiplinler arasında bağlantılar kurulmaktadır. TYMM’e göre disiplinler arası ilişkiler, öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilmemiştir (MEB, 2024a; 59). Program tasarısına göre öğretmenlerden ünite

kapsamında işlenen konu içeriğine uygun olacak şekilde disiplinler arası ilişkileri kurması beklenmektedir.

TYMM çerçevesinde tasarlanana CDÖP bir diğer bileşeni ise “beceriler arası ilişkiler”dir. Bu bileşen öğrenme çıktılarında doğrudan belirtilmeyen ancak bu çıktılardaki becerilerle ilişkilendirilerek öğrenme öğretme deneyimlerinde yer verilen beceriler olarak tanımlamıştır (MEB, 2024a; 59).

Beceriler arası ilişkiler öğrenme-öğretme yaşantıları bölümünde bilgi yapıları ve diğer becerilerle ilişkili olarak ele alınmıştır (MEB, 2024a). Burada değinilmesi gereken önemli bir husus bazı ünitelerde hem alan becerisi hem de beceriler arası ilişkilerde aynı beceriye yer verilmiş olmasıdır. Bu durumun temelde iki nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Birinci neden ünite içerisinde farklı coğrafi alan becerileriyle yazılmış öğrenme çıktıları bulunması ve bu becerilerin mekânsal düşünme becerisiyle ilişkilendirilmesidir. İkinci neden ise mekânsal düşünmenin bütünlük becerilerinin de kendi içerisinde ilişkilendirilmesinin beklenmesidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada mekânsal düşünme becerisinin 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki (CDÖP) yeri ve program bileşenleriyle (kavramsal beceriler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler ve diğer beceriler) ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Mekânsal düşünme becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının sınıf düzeyi ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?
2. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının işlendiği ünitelerde hangi kavramsal becerilere yer verilmiştir?
3. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıları hangi eğilimlere ilişkilendirilmiştir?
4. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıları hangi programlar arası bileşenlerle ilişkilendirilmiştir?
5. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının işlendiği ünitelerde hangi disiplinlere yer verilmiştir?
6. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıları ile hangi diğer beceriler arasında ilişki kurulmuştur?

Yöntem

Bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, tek bir durum ya da olayın derinlemesine kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde analiz bir yöntemdir (Stake, 1995; Yin, 2018). Bu anlamda CDÖP’de mekânsal düşünme becerisinin program içindeki yeri ve program bileşenleriyle ilişkilerini bağlam içinde derinlemesine anlamaya fırsat vermektedir. Ayrıca durum çalışması, CDÖP kapsamı göz önünde bulundurulduğunda, ilgili verileri toplama ve sonuçları değerlendirmede etkili bir araç olduğu için (Creswell, 2013; Gerring, 2007) araştırma kapsamında tercih edilmiştir. Böylece, mekânsal düşünme becerisinin program bileşenleriyle olan ilişkisini ve eğitim sürecindeki uygulamalarını daha iyi anlamak mümkün olmuştur.

Araştırmada veriler doküman analizi tekniğiyle elde edilmiştir. Doküman analizinde Altheide (1996) doküman inceleme süreci esas alınmıştır. Bu kapsamda ilk aşamada, araştırma verilerine MEB 2024 TYMM Ortak Metni ve 2024 CDÖP’ye çevrimiçi erişim sağlanmıştır. İki araştırmacı tarafından bu metinler detaylı olarak okunmuştur. İkinci aşamada, çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda temel analiz alanları belirlenmiştir. Bu aşamada yazarlar tarafından geliştirilen forma, CDÖP’deki ilgili alanlar (Üniteler, öğrenme çıktıları, alan becerileri, kavramsal beceriler, programlar arası bileşenler, farklı disiplinler ve diğer beceriler) her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı işlenerek sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise araştırmacılar öncelikle birbirinden bağımsız ve daha sonra bir araya gelerek aktarılan verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan analizlerin doğrulanması için araştırmacılar arasındaki Miles & Huberman (1994) uzlaşma düzeyi hesaplanmıştır. Buna göre hesaplanan uzlaşma düzeyi .87 olarak bulunmuştur. Doküman analizi tekniğinin yanlılığa bağlı sınırlılığına ilişkin (Merriam, 2009) çalışmada forma aktarılan veriler ve her bir araştırmacının değerlendirmeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden araştırmacılarının konuyu objektif olarak ele aldığı yönünde dönüt sağlanmıştır.

Bulgular

1. Mekânsal Düşünme Becerisinin İlişkilendirildiği Öğrenme Çıktıları ve Üniteler

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında programda yer alan mekânsal düşünme becerisiyle yazılan öğrenme çıktıları ve ünitelerin sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiş elde edilen bulgular Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1 incelendiğinde, 2024 CDÖP’de mekânsal düşünme becerisine toplam 14 (9. sınıf 2; 10 sınıf 3; 11 sınıf 5; 12 sınıf 4) öğrenme çıktısında yer verildiği; sınıf düzeyine göre en az 9. sınıf; en fazla 11. sınıfta mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Mekânsal düşünme becerisine 9 sınıfta 2 ve diğer sınıf düzeylerinde 3 üniteye yer verilmiştir. Bu üniteler 9. sınıfta “Coğrafyanın Doğası ve Mekânsal Bilgi Teknolojileri”, 10. sınıfta “Coğrafyanın Doğası, Afetler ve Sürdürülebilir Çevre”; 11. sınıfta “Beşerî Sistemler ve Süreçler, Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri, Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar”; 12. sınıfta “Beşerî Sistemler ve Süreçler, Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri, Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar” (Çizelge 1).

2. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Kavramsal Beceriler İlişkisi

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının kullanıldığı ünitelerde hangi kavramsal becerilere yer verildiği incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeyi ve ünitelere göre dağılımı

Mekânsal Düşünme Becerisi		Sınıf Düzeyi			
Beceri Numarası	Bütünleşik Becerisi	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
SBAB7.1.	Konum Algılama	COĞ. 9. 2. 2.	COĞ. 10. 1. 1.		
SBAB7.2.	Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama		COĞ. 10. 1. 1. COĞ. 10. 6. 2.	COĞ. 11. 4. 1.	
SBAB7.3.	Mekânsal Bağlantıları Çözümleme		COĞ. 10. 1. 1. COĞ. 10. 6. 2.	COĞ. 11. 4. 1.	COĞ. 12. 5. 2
SBAB7.4.	Mekânları Karşılaştırma			COĞ. 11. 4. 1. COĞ. 11. 7. 3, COĞ. 11. 7. 5.	COĞ. 12. 4. 2. COĞ. 12. 7. 2. COĞ. 12. 7. 4.
SBAB7.5.	Mekânsal Etkiyi Sorgulama		COĞ. 10. 1. 1.	COĞ. 11. 5. 5. COĞ. 11. 7. 1.	
SBAB7.6.	Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme			COĞ. 11. 4. 1.	
SBAB7.7.	Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme			COĞ. 11. 4. 1.	
SBAB7.8.	Mekânsal Geçiş ile İlgili Çıkarımda Bulunma			COĞ. 11. 4. 1.	
SBAB7.9.	Mekânsal Analoji Yapma		COĞ. 10. 7. 1.		
SBAB7.10.	Mekânsal Deseni Algılama			COĞ. 11. 4. 1.	
SBAB7.11.	Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme	COĞ. 9. 1. 2.			
Toplam		2	3	5	4

SBAB: Sosyal Bilimler Alan Becerileri
 CDÖP Üniteleri: 1. Coğrafyanın Doğası 2.Mekânsal Bilgi Teknolojileri 3.Doğal Sistemler ve Süreçler 4.Beşerî Sistemler ve Süreçler 5.Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri 6.Afetler ve Sürdürülebilir Çevre 7.Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar

Çizelge 2. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının yer aldığı ünitelerdeki kavramsal beceriler

9. SINIF		Kavramsal Beceriler	11. SINIF		Kavramsal Beceriler
Öğrenme Çıktıları	9.1.	Çözümleme, Bilgi Toplama, Karar Verme	Öğrenme Çıktıları	11.4.	Sınıflandırma, Eleştirel Düşünme
	9.2.	Çözümleme, Eleştirel Düşünme		11.5.	Çıkarım Yapma, Değerlendirme, Eleştirel Düşünme
				11.7.	Özetleme, Karar Verme
10. SINIF		Kavramsal Beceriler	12. SINIF		Kavramsal Beceriler
Öğrenme Çıktıları	10.1.	Eleştirel Düşünme	Öğrenme Çıktıları	12.4.	Karar verme
	10.6.	Yansıtma, Karar Verme		12.5.	Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme, Eleştirel Düşünme
	10.7.	Karar Verme		12.7.	Tartışma, Sentezleme, Eleştirel Düşünme

Çizelge 2 incelendiğinde mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının yer aldığı ünitelerde ağırlıklı olarak 9.sınıfta “çözümleme”; 10. sınıfta “karar verme”; 11. sınıfta “eleştirel düşünme” ve 12. sınıfta “eleştirel düşünme” ile kavramsal becerilerinin ele alındığı görülmektedir. Mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının işlendiği ünitelerdeki kavramsal beceriler tüm sınıf düzeylerinde birbirinden farklılık gösterse de “eleştirel düşünme” becerisinin tüm sınıflar düzeyinde en fazla yer alan beceri olduğu görülmüştür.

3. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Eğilimler İlişkisi

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının hangi eğilimlere ilişkilendirildiği incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının ağırlıklı olarak 9. sınıfta “sistemik olma”; 10. sınıfta “gerçeği arama”; 11. sınıfta “sistemik olma” ve 12. sınıfta “sistemik olma” eğilimiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca dört sınıf düzeyinde de (9., 10.,11. ve 12.sınıf) sistemik olma mekânsal düşünme öğrenme çıktıının en çok ilişkilendirildiği eğilim olmuştur.

4. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Programlar Arası Bileşenlerle İlişkisi

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıının programlararası bileşenler arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıları ve eğilimler arasındaki ilişkiler

9. SINIF		Eğilimler	11. SINIF		Eğilimler
Öğrenme Çıktıları	9.1.2	Sistemati Olma	11.4.1	Sistemati Olma	
	9.2.2	Sistemati Olma	11.5.5	Merak	
Öğrenme Çıktıları	10.1.1	Merak, Açık Fikirlilik, Sistemati Olma, Soru Sorma	11.7.1	Merak, Gerçeği Arama, Soru Sorma	
	10.6.2	Gerçeği Arama	11.7.3	Sistemati Olma	
Öğrenme Çıktıları	10.7.1	Gerçeği Arama	11.7.5	Sistemati Olma	
			12. SINIF		Eğilimler
Öğrenme Çıktıları	10.1.1	Merak, Açık Fikirlilik, Sistemati Olma, Soru Sorma	12.4.2	Sistemati Olma, Soru Sorma	
	10.6.2	Gerçeği Arama	12.5.2	Gerçeği Arama, Sistemati Olma	
Öğrenme Çıktıları	10.7.1	Gerçeği Arama	12.7.2	Sistemati Olma	
			12.7.4	Sistemati Olma	

Çizelge 4. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının programlar arası bileşenlerle ilişkisi

9. SINIF	Programlar Arası Bileşenler			11.Sınıf	Programlar Arası Bileşenler		
	Sosyal-Duygusal öğrenme Becerileri	Değerler	Okuryazarlık Becerileri		Sosyal- Duygusal öğrenme Becerileri	Değerler	Okuryazarlık Becerileri
Öğrenme Çıktıları	9.1.2	İletişim, İş Birliği, Sosyal Farkındalık	Saygı, Sorumluluk, Vatansverlik	Görsel Okuryazarlık	11.4.1	İş Birliği	Duyarlılık
	9.2.2	Kendini Tanıma, Kendini Düzenleme	Özgürlük, Vatansverlik	Görsel Okuryazarlık	11.5.5	Kendini Tanıma, İletişim, İş Birliği, Sorumlu Karar Verme	Dijital Okuryazarlık
Öğrenme Çıktıları	10.1.1	Kendini Düzenleme, İş Birliği	Merhamet, Sevgi, Vatansverlik	Bilgi Okuryazarlığı	11.7.1	İletişim, İş Birliği	Saygı, Vatansverlik
	10.6.2	İletişim	Çalışkanlık	Görsel Okuryazarlık	11.7.3	Kendini Düzenleme	Çalışkanlık
Öğrenme Çıktıları	10.7.1	Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme), İletişim, Sosyal Farkındalık	Vatansverlik	Kültür Okuryazarlığı	11.7.5	Kendini Düzenleme, İletişim, Sosyal Farkındalık	Çalışkanlık
					12.Sınıf		
Öğrenme Çıktıları	10.1.1	Kendini Düzenleme, İş Birliği	Merhamet, Sevgi, Vatansverlik	Bilgi Okuryazarlığı	12.4.2	Kendini Tanıma, Kendini Düzenleme, İletişim, Sosyal Farkındalık	Estetik, Vatansverlik
	10.6.2	İletişim	Çalışkanlık	Görsel Okuryazarlık	12.5.2	İletişim, İş Birliği, Sorumlu Karar Verme	Mahremiyet, Vatansverlik
Öğrenme Çıktıları	10.7.1	Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme), İletişim, Sosyal Farkındalık	Vatansverlik	Kültür Okuryazarlığı	12.7.2	İletişim	-
					12.7.4	Kendini Düzenleme	Çalışkanlık

Çizelge 4 incelendiğinde mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının ağırlıklı olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri boyutunda 9.sınıfta “iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, kendini tanıma, kendini düzenleme”; 10 sınıfta “kendini düzenleme”; 11. sınıfta “iş birliği” ve 12. sınıfta “iletişim” becerileriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Mekânsal öğrenme çıktıları değerler boyutunda 9. ve 10. sınıfta “vatansverlik”; 11 sınıfta “vatansverlik ve çalışkanlık” ve 12. sınıfta “vatansverlik” becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Okuryazarlık becerileri ise 9.sınıfta “görsel okuryazarlık”; 10. ve 12. sınıfta “bilgi, görsel ve kültür okuryazarlığı”; 11. sınıfta “dijital ve kültür okuryazarlığı” ilişkilendirildiği görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünme öğrenme çıktıları çoğunlukla sosyal-duygusal boyutta “kendini düzenleme”; değerler boyutunda “vatansverlik” ve okuryazarlık

boyutunda “görsel okuryazarlık ve kültür okuryazarlığıyla” ilişkilendirilmiştir.

5. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Disiplinler Arası İlişkiler

Araştırmamızın beşinci sorusu kapsamında programda yer alan mekânsal düşünme becerisinin disiplinler arası becerilerle ilişkisi incelenmiş, elde edilen bulgular Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının ağırlıklı olarak 9. sınıfta “felsefe, tarih, bileşim teknolojileri ve yazılım, matematik”, 10. sınıfta “felsefe ve sosyoloji”; 11. sınıfta “sosyoloji ve Türk Dünyası Coğrafyası”; 12. sınıfta “tarih” disipliniyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünme öğrenme çıktıları ağırlıklı olarak “tarih, felsefe, sosyoloji ve Türk Dünyası Coğrafyası” disipliniyle ilişkilendirilmiştir.

Çizelge 5. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının yer aldığı ünitelerdeki disiplinler arası ilişkiler

9. SINIF		Disiplinler Arası İlişkiler		11. SINIF		Disiplinler Arası İlişkiler	
Öğrenme Çıktıları	9.1.	Felsefe, Tarih		Öğrenme Çıktıları	11.4.	Matematik, Sosyoloji	
	9.2.	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Matematik			11.5.	Fizik, Tarih, Sürdürülebilir Tarım ve Gıda Güvenliği	
		11.7.	Sosyoloji, Türk Dünyası Coğrafyası				
10. SINIF		Disiplinler Arası İlişkiler		12. SINIF		Disiplinler Arası İlişkiler	
Öğrenme Çıktıları	10.1.	Felsefe, Sosyoloji		Öğrenme Çıktıları	12.4.	Edebiyat, Sosyoloji, Tarih	
	10.6.	Felsefe, Sosyoloji, Güzel Sanatlar, Sosyal Bilim Çalışmaları, Sağlık Bilgisi Trafik Kültürü			12.5.	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Tarih	
	10.7.	Sosyoloji, Tarih, Türk Dünyası Coğrafyası			12.7.	-	

Çizelge 6. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıları ve diğer beceriler arası ilişkiler

9. SINIF		Beceriler Arası İlişkiler		11. SINIF		Beceriler Arası İlişkiler	
Öğrenme Çıktıları	9.1.2	-		Öğrenme Çıktıları	11.4.1	-	
	9.2.2	Eleştirel Düşünme, Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram			11.5.5	Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	
		11.7.1	Harita				
		11.7.3	-				
		11.7.5	Karar verme				
10. SINIF		Beceriler Arası İlişkiler		12. SINIF		Beceriler Arası İlişkiler	
Öğrenme Çıktıları	10.1.1	Eleştirel Düşünme, Harita, Tablo, Grafik, Şekil Ve/Veya Diyagram,		Öğrenme Çıktıları	12.4.2	Karar verme	
	10.6.2	Harita			12.5.2.	Harita, Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram	
	10.7.1	Karar verme, Harita			12.7.2	-	
		12.7.4.	Eleştirel Düşünme				

6. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Diğer Beceriler Arası İlişkiler

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarıyla diğer beceriler arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde mekânsal düşünme öğrenme çıktıları için sınıflar düzeyinde herhangi bir becerinin öne çıktığından söz edilememektedir. Mekansal düşünme becerisiyle en fazla ilişkilendirilen becerinin "harita" olduğu görülmüştür. Üç sınıf düzeyinde de mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının birbirinden farklı becerilerle ilişkilendirilmiş olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada mekânsal düşünme becerisinin 2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki (CDÖP) yeri ve program bileşenleriyle (kavramsal beceriler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler ve diğer beceriler) ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle 2024 CDÖP'de mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeyi ve ünitelere göre dağılımı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre CDÖP'de mekânsal düşünme becerisiyle ilişkili 14 öğrenme çıktısına yer verildiği tespit edilmiştir. Programda toplam 76 öğrenme çıktısı (4 saatlik programa göre) dikkate alındığında mekânsal düşünme becerisiyle yazılan öğrenme çıktıının oranı yaklaşık %18'dir (MEB, 2024b). 9. sınıf öğrenme çıktıının yaklaşık %10'u; 10.sınıf öğrenme çıktıının %17'si; 11. sınıf öğrenme çıktıının %26'sı ve 12. sınıf öğrenme çıktıının %20' si doğrudan mekânsal düşünme becerisiyle

ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında Türk Eğitim Sisteminde 2024 CDÖP öğrenme çıktıında mekânsal düşünme becerisine ilk kez açık olarak yer verildiği ifade edilebilir. Bununla birlikte, mekânsal düşünme becerisine yönelik öğrenme çıktıının ağırlıklı olarak programda 11. ve 12. sınıf düzeyinde yer alması alan seçimlerinde coğrafya dersini almayan veya seçmeyen öğrenciler için bir sınırlılık gibi görülse de programda diğer alan becerileriyle yazılan öğrenme çıktıınının "beceriler arası ilişkiler" bölümünde mekânsal düşünme becerisiyle ilişkilendirilmesi bu açıdan önemlidir.

Araştırmada ayrıca mekânsal düşünme öğrenme çıktıınının ele alındığı üniteler analiz edilmiştir. Programda mekânsal düşünme becerisinin ağırlıklı olarak "Beşerî Sistemler ve Süreçler" ünitelerindeki konularla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Beşerî sistemler ünitesinde yer alan konuların (yerleşme, kültür-mekân ilişkileri, nüfus, göç, ekonomik faaliyetler gibi) öğretiminde mekânsal düşünmenin kullanılması, bu konuların özünde mekânsal analizlerin olmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Yerleşim yerlerinin coğrafi dağılışı, kültürel özelliklerin mekânsal yayılımı, nüfus dinamiklerinin bölgesel farklılıkları, göç hareketlerinin yönleri ve ekonomik faaliyetlerin mekânsal örgütlenmesi gibi konuların mekânsal düşünme becerileri olmadan öğrencilere kazandırılması güçtür. Bu nedenle, mekânsal düşünmenin bu konularla ilişkilendirilmesi coğrafya öğretiminde doğal bir sonucudur. Buna karşın tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünme becerisinin "doğal sistemler ve süreçler" ünitesinde işlenmediği görülmüştür. Her ne kadar doğa-insan etkileşimi ve afetler konularında mekânsal düşünme becerisi işe koşulmuş olsa da ve

beceriler arası ilişkilerle bu bağa yer verilse de “doğal sistemler” ünitelerinde fiziki coğrafya içeriklerinin anlamlandırılması, yorumlanması ve değerlendirilmesinde mekânsal düşünme becerisinin doğrudan kullanılması gereklidir. Doğal sistemler ünitesi içeriğindeki konular (örneğin, iklim bilgisi, kayaçlar) dikkate alındığında; bu içeriklerin anlaşılması, yorumlanması ve analiz edilmesinde mekânsal düşünmeden doğrudan faydalanılabileceği bilinmektedir (Gagnier ve Fisher, 2020; Uttal ve Cohen, 2012).

Bir diğer taraftan 2024 CDÖP’de ilk kez yer alan ünitelerden biri de “Mekânsal Bilgi Teknolojileri”dir. Bu ünite içeriği (Harita, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Küresel Konum sistemleri vb.) doğrudan mekânsal düşünmenin bileşenlerinden biri olan mekânın temsil araçlarına karşılık gelmektedir (NRC, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde programda CBS ve WEB tabanlı CBS ile ilgili içeriklere yer verilmesi alan yazındaki araştırmacılarının (Lee & Bednarz, 2009, Kapluhan, 2014; Pınar, 2017; Taylor, vd., 2023) önerileriyle örtüşen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte ilgili üniteye gelecekte yapılan program güncelleme çalışmalarında mekânsal düşünme öğretimine daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada ikinci olarak mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarının yer aldığı ünitelerde hangi kavramsal becerilere yer verildiği incelenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünme öğrenme çıktılarının öğretiminde farklı kavramsal becerilerin öne çıktığı görülmüştür. Buna göre; 9. sınıfta “çözümleme”; 10. sınıfta “karar verme”; 11 ve 12. sınıflarda “eleştirel düşünme” kavramsal becerilerine programda ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Programda bir ünite kapsamındaki bilgi yapıları, değerler, eğilimler ve beceriler dolaylı ya da doğrudan birbiriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında kavramsal becerilerin programının diğer bileşenleriyle birlikte öğrencilere kazandırılacak olan becerilerde birbirini destekleyici, tamamlayıcı ve geliştirici bir rol oynadığı bilinmektedir (MEB,2024a). Bu anlamda mekânsal düşünmenin öğretiminde işe koşulan “çözümleme”, “karar verme”, “eleştirel düşünme” becerilerinin farklı mekânsal birimlerin arasındaki doğal ve beşerî bağlantıların anlaşılmasında, mekândaki hiyerarşik yapıların ve desenlerin belirlenmesinde destekleyici ve tamamlayıcı bir rol üstlendiği söylenebilir. Bununla birlikte kavramsal beceriler alan yazında mekânsal düşünmenin önemli bir bileşene olarak tanımlanan “akıl yürütme süreçlerine” karşılık gelmekte (Bloom,1956; Anderson & Krathwohl, 2001; Marzono ,2001; Moseley, vd., 2005; Pressiesen, 2001) ve öğrencilerin mekânsal bilgiyi kullanma, ilişki kurma, dönüştürme, sonuç çıkarma ve mekânsal anlayış geliştirme (Jo ve Bednarz, 2009) gibi düşünsel süreçlerinde kullanılmaktadır. Bu bağlamda programda mekânsal düşünme öğretiminde temel düzeyden başlayarak üst düzey düşünme süreçlerine uzanan kavramsal becerilere 2024 CDÖP’de yer verilmesi literatürü destekleyen bir sonuçtur.

Araştırmada üçüncü olarak mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktılarıyla eğilimler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tüm sınıf düzeylerinde "sistemik olma" eğiliminin öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini desteklemek için en yaygın başvurulan eğilim olduğu saptanmıştır. Sistemik olma, öğrencilerin bilgiyi organize etmesini, verileri analiz etmesini, daha bilinçli karşılaştırmalar yapmasını, zamanı verimli kullanmasını sağlar. Programda “sistemik olma” eğilimi “entelektüel eğilimler” arasında yer almakta ve öğrencilerin öğreneceği konuları belli bir metodoloji izleyerek bu sayede zihinsel örüntülerini geliştirilmesinde işe koşulmasını ön görmektedir (MEB, 2024a; 23). Bu açıdan mekânsal düşünme becerisinin konum algılama, mekânsal bağlantıları çözümleme, bölge belirleme/çizme gibi bütünlük becerilerinde coğrafi metodolojinin öne çıkması sistemik olma eğiliminin daha fazla yer verilmesinde bir etken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu eğilimin özellikle mekânsal düşünme gibi karmaşık düşünsel süreçlerde ilişkilendirilmesinin öğrencilerin mekânsal düşünme süreçlerini yapılandırılmalarına yardımcı olacağı da öngörülmektedir. Mekânsal düşünme öğrenme çıktıları sistemik olmadan sonra ağırlıklı olarak “gerçeği arama” eğilimiyle de ilişkilendirilmiştir. Entelektüel eğilimler arasında yer alan bu eğilimle nesnel düşünme, sorgulama ve doğruya ulaşmada kararlık gösterme gibi zihinsel süreçler vurgulanmaktadır (MEB, 2024a; 22). Bu anlamda mekânsal düşünme becerisinin uygulama sürecinde mekâna dair teorik çerçeve mekânın zihinsel bir tahayyülden ziyade fiziki bir gerçeklik olarak yorumlanması ve algılanması gerekliliğini vurguladığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü olarak mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıların programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle olan ilişkide, tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünmenin öğrenme çıktıların ağırlıklı olarak “iletişim”, “iş birliği” ve “sosyal farkındalık” “kendini tanıma”, “kendini düzenleme” ve “kendine uyarılma” becerileriyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Buna göre 2024 CDÖP’nin mekânsal düşünmenin öğrencilere kazandırılmasında sosyal-duygusal beceri boyutunda “benlik” ve “sosyal yaşam becerileri”ni daha çok ön plana çıkardığı ifade edilebilir. Daha açık bir söylemde program mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini, öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını önemsemektedir. Özellikle, “iletişim” ve “iş birliği” becerilerinin mekânsal düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında işe koşulması ise mekânsal düşünmenin sadece bireysel bir beceri olmadığını, aynı zamanda grup dinamikleri ve sosyal etkileşimler içinde de önemli olduğunu şeklinde değerlendirilebilir.

Değerler boyutunda dört sınıf düzeyinde de mekânsal düşünme öğrenme çıktıların çoğunlukla “vatanseverlik” ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirirken ülke sevgisini ve toplumsal bilinçlerini de güçlendirmenin programda amaçlandığı şeklinde yorumlanabilir. Vatanseverlik, “vatanını sevme ve gerekli olduğunda vatan için her türlü

özveride bulunma duygu ve düşüncesi”dir (Çiftçi & Dikmenli, 2016; 851). Bu değer, coğrafi bilgi ve mekânsal farkındalıkla birleştiğinde, öğrencilerin yerel ve ulusal düzeydeki sorunlara daha duyarlı ve çözüm odaklı yaklaşımlarında destekleyici bir rol üstlendiği düşünülmektedir. 2024 CDÖP’de Türkiye ve Türk dünyasına dair tarihi, sosyal, kültürel ve ekonomiyle ilgili konu içeriklerine kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir. Bu açıdan coğrafya dersinin “vatanseverlik” değerini öğrencilere kazandırma noktasında önemli bir işleve sahip olması, 2024 öncesi programlarda olduğu gibi bu programda da korunmuştur.

Okuryazarlık becerilerinin mekânsal düşünme öğrenme çıktılarıyla ilişkisinde ise tüm sınıflarda mekânsal düşünme öğrenme çıktıının ağırlıklı olarak “görsel okuryazarlıkla” ilişkilendirildiği görülmüştür. Coğrafya dersi içeriğinde doğası gereği konu içerikleri bakımından coğrafi temsillerin (harita, tablo, grafik, şekil vs.) sıklıkla kullanılmasının “görsel okuryazarlığı” ön plana çıkardığı düşünülmektedir. Ayrıca okuryazarlık becerilerinden biri olan “kültür okuryazarlığı”nın da üç sınıf düzeyinde (10,11 ve 12.sınıf) mekânsal düşünme öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiş olması dikkat çekicidir. 2024 CDÖP’de Türk kültürü başta olmak üzere diğer ülkelere dair bilgilere yer verilmesinin mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde “kültür okuryazarlığı”na önemli bir misyon yüklediği düşünülmektedir. Bu durumun programda öğrencilerin farklı kültürel bağlamları anlamalarını ve coğrafi bilgileri daha zengin bir perspektiften değerlendirmelerini desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmada beşinci olarak mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıının yer aldığı ünitelerdeki disiplinler arası ilişkiler incelenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde mekânsal düşünme öğrenme çıktıının ağırlıklı olarak “felsefe, tarih ve sosyoloji” disiplinleri dikkate alınarak işlendiği tespit edilmiştir. “Felsefe”, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını sağlarken, “Tarih” mekânsal olayların zaman içindeki değişimini ve etkilerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Tarihsel olaylar ve süreçler, belirli bölgeler arasındaki mekânsal bağlantıları ve bu bağlantıların zaman içindeki evrimini öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır. “Sosyoloji”, toplumların ve insan davranışlarının mekânsal düzenlemeler üzerindeki etkilerini anlamalarına imkân verdiği için öğrencilerin mekânsal olayları ve süreçleri anlamasında sosyolojik teorilerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda kurulan disiplinler arası ilişkiler öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmelerine ve sosyal bilimlerle daha bütünleşmiş bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, mekânsal düşünme öğrenme çıktıının işlendiği konularda iki sınıf düzeyinde (9 ve 11. sınıf) “matematik” disiplininin ele alınmasının, mekânsal analizlerde matematiksel düşünme ve hesaplama becerilerini ön plana çıkardığı görülmektedir. Matematiksel yaklaşımlar, öğrencilerin mekânsal verileri analiz etme, geometrik şekilleri ve desenleri anlama, haritalama ve modelleme yapma (Verdine, vd., 2017) gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Araştırmada son olarak mekânsal düşünme öğrenme çıktılarıyla diğer beceriler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Programda sınıf düzeyinde (9, 10, 11 ve 12. sınıf) mekânsal düşünme ile en fazla ilişkilendirilen becerileri “harita becerisi” olmuştur. Harita becerisi, öğrencilere mekânı algılama, anlama, analiz etme ve açıklamada önemli bir araçtır. Bu nedenle, 2024 CDÖP de mekânsal düşünme becerileriyle harita becerileri arasındaki bu güçlü ilişki, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede haritaların önemine odaklandığı ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra mekânsal düşünme becerisinin “eleştirel düşünme” becerisiyle eşleştirilmesi önem arz etmektedir. Eleştirel düşünmenin, mekânsal problemlerin çözümünde, karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Chen, 2021; Gagnier, vd., 2021). Bu beceri, öğrencilerin mekânsal bilgiyi analiz etmelerine, bu bilgiye dayalı mantıklı sonuçlar çıkarmalarına ve karşılaştıkları mekânsal sorunlara yaratıcı ve etkili çözümler bulmalarına yardımcı olur. Özellikle, mekânsal düşünme becerilerinin derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin karmaşık mekânsal ilişki ve süreçleri daha iyi anlamalarını sağlar (Jo ve Bednarz, 2009; Şanlı ve Sezer, 2023).

Ayrıca programda mekânsal düşünme ile doğrudan ilişkilendirilmese de mekânsal düşünme becerilerinin kullanıldığı ünitelerde “veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme, bilimsel gözleme dayalı tahmin, bilimsel veriye dayalı tahmin, bilimsel çıkarım yapma” gibi fen ve matematik alan becerilerine yer verildiği görülmüştür. Bu yaklaşım coğrafyanın sadece sosyal bilim içerisinde değerlendirilmeyeceği özellikle fiziki coğrafya içerikleriyle fen bilimleri alan becerilerini de kapsadığını ortaya koymasından dikkate değerdir.

Araştırma sonucunda, 2024 CDÖP’de yer alan mekânsal düşünme becerisinin, öğrenme çıktıları ve program bileşenleri (kavramsal beceriler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler ve diğer beceriler) arasında anlamlı ve önemli ilişkiler içerdiği görülmüştür. Mekânsal düşünme becerisi geçmiş yıllarda coğrafya öğretim programının coğrafi becerileri arasında doğrudan yer almamasına karşın, güncellenen 2024 CDÖP de 14 öğrenme çıktısıyla yer almıştır. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminde 2024 CDÖP, mekânsal düşünme becerisinin ilk kez ayrı bir coğrafi beceri türü olarak yer aldığı programdır.

2024 CDÖP de her sınıf düzeyinde mekânsal düşünme becerisinin öğretimine ilişkin öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Ancak, ilgili öğrenme çıktıları sadece altı ünite içeriğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu durum mekânsal düşünme becerisinin “doğal sistemler ve süreçleri” ünitesinde doğrudan işe koşulmadığı şeklinde yorumlanmış; gelecekteki program güncellemelerinde, mekânsal düşünme becerisinin tüm ünite içerikleriyle bütünleştirilerek daha kapsamlı bir öğretimin sağlanması önerilmiştir. Mekânsal düşünme becerisi öğrenme çıktıının yer aldığı ünitelerdeki kavramsal beceriler incelendiğinde, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini kazanmalarında kavramsal becerilerin tamamlayıcı ve destekleyici rolüyle önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Özellikle, kavramsal becerilerin, öğrencilerin

daha üst düzey düşünme süreçlerine erişmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan mekânsal düşünme becerisinin öğretimde öğrencilere yönelik üst düzey düşünme becerileri geliştirecek uygulama ve etkinliklere öğretim sürecinde daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Mekânsal düşünme ile eğilimler arasındaki ilişkiler ele alındığında ise “sistemik olmanın”, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini desteklemede en yaygın eğilim olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda mekânsal düşünme becerilerinin kazanılmasında sistemik olmanın aracı bir rol oynadığı dikkate alınarak öğrenme- öğretim stratejilerinin buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca mekânsal düşünme becerilerinin sosyal etkileşim, iş birliği ve vatanseverlik gibi programlar arası bileşenlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir yeri olduğu bir kez daha ortaya konulmuştur. Bu anlamda hazırlanacak olan eğitim materyallerindeki etkinliklerde bireysel çalışmaların yanında öğrencilerin iş birlikli çalışmalar ortaya koyabileceği ve sosyalleşebileceği uygulamalar geliştirilmelidir. 2024 CDÖP'nin öğrenme kanıtları ile zenginleştirme bölümlerinde de vurgulanan noktada burasıdır. Bununla birlikte sosyo-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında mekânsal düşünme becerilerinin etkisi ve bu bileşenlerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğine dair daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda, bu boyutların birbirlerini nasıl tamamladığı ve desteklediği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl entegre hale getirebileceği ele alınabilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise mekânsal düşünme becerisi ile özellikle felsefe, tarih, sosyoloji ve matematik disiplinleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğudır. Bu nedenle mekânsal düşünme becerisinin öğretiminde bu disiplin alanlarını destekleyen etkinliklere ve uygulamalara sıklıkla yer verilmesi önerilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The Education Model of the Century of Türkiye (EMCT) addresses skills under five categories: conceptual skills, field-specific skills, dispositions, social-emotional learning skills, and literacy skills. The model includes four fields (i.e., disciplines) Turkish, Mathematics, Science, and Social Studies.

The curriculum components of the EMCT have a holistic structure involving conceptual skills, field-specific skills, dispositions, inter-curriculum components, interdisciplinary relationships, and other skills. Conceptual skills refer to a range of mental activities from lower- to higher-order thinking. Dispositions refer to natural tendencies that guide an individual's behavior in a particular circumstance. Inter-curriculum components are the implicit goals that promote students' personal, social, mental, and moral development (MEB, 2024a; 13). This component is classified as social-emotional learning skills, values, and literacy skills. Interdisciplinary relationships refer to the interaction between various fields. The EMCT

does not directly link interdisciplinary relationships to learning outcomes (MEB, 2024a; 59). Inter-skill relationships are not directly specified in learning outcomes but skills in related outcomes (MEB, 2024a; 59).

The EMCT defines 17 field-specific skills, five of which are directly addressed in five learning outcomes in the Geography Curriculum (GC). These skills include Perceiving Change and Continuity, Spatial Thinking, Geographical Inquiry, Geographical Observation and Fieldwork, and Reading Maps, Tables, Graphs, Figures, and/or Diagrams (MEB, 2024a). Spatial thinking refers to the ability to perform spatial tasks (Şanlı & Sezer, 2023). This study aimed to identify the relationships between the STS learning outcomes in the 2024 GC and the curriculum components by answering the following questions:

1. What is the distribution of learning outcomes associated with STS across grades and units?
2. Which conceptual skills are addressed in the units that involve STS learning outcomes?
3. Which dispositions are associated with STS learning outcomes?
4. Which inter-curriculum components are associated with STS learning outcomes?
5. Which disciplines are associated with the units that involve STS learning outcomes?
6. Which skills are associated with STS learning outcomes?

Method

The case study method was conducted in this study. Data were accessed online from the Ministry of National Education (MEB) curriculum programs page. The data were analyzed descriptively using document analysis techniques following the criteria established in forms prepared by the researchers.

Results

To answer the questions, first, out of 76 learning outcomes in the 2024 GC, 14 learning outcomes were concerned with STS. The 9th grade had the least STS learning outcomes, and the 11th grade had the most. STS learning outcomes were mostly addressed in the “Human Systems and Processes” units, while they were not addressed in the “Natural Systems and Processes” units.

Second, the conceptual skills addressed in the units that involve STS learning outcomes (i.e., analyzing, reflecting, decision-making, summarizing, evaluating, discussing, and synthesizing) varied across all grade levels.

Third, STS learning outcomes were mostly associated with the “being systematic” disposition in all four grades (9th, 10th, 11th, and 12th).

Fourth, STS learning outcomes were mostly associated with “self-regulation” in the social-emotional learning skills dimension, “patriotism” in the values dimension, and “visual literacy and cultural literacy” in the literacy dimension across all grades.

Fifth, concerning the interdisciplinary relationships, STS learning outcomes were mostly associated with “philosophy, history, IT and software, and mathematics”

in the 9th grade, "philosophy and sociology" in the 10th grade, "sociology and geography of the Turkic world" in the 11th grade, and "history" in the 12th grade.

Last, STS learning outcomes were mostly associated with "critical thinking" skills in the 9th grade, "sociology" skills in the 10th grade, and "geographical observation and fieldwork" skills in the 11th grade.

Discussion

For the first time in the national education system of Türkiye, spatial thinking was addressed as an independent geographical skill set in the learning outcomes in the 2024 GC. The "Natural Systems and Processes" units included no STS learning outcomes although STS were employed in the topics of nature-human interactions and disasters and this link is addressed through inter-skill relationships.

In the units containing STS learning outcomes, various conceptual skills were emphasized in the teaching of STS. The conceptual skills employed in the teaching of spatial thinking play a supportive and complementary role in understanding the natural and human connections between different spatial units and identifying hierarchical structures and patterns in space.

A possible factor in the predominance of the "being systematic" disposition could be the importance of geographical methodology in the integrated skills of spatial thinking such as spatial perception and analyzing spatial connections.

The 2024 GC put greater emphasis on "self" and "social life skills" in the social-emotional skills dimension, as well as "communication" and "cooperation" skills in the acquisition of STS. This indicates that spatial thinking is also crucial in group dynamics and social interactions. The association between STS learning outcomes and "patriotism" in the values dimension suggests that the curriculum seeks to strengthen students' love for their country and societal awareness while developing their STS. The 2024 GC continues to play a significant role in imparting patriotism to students. STS learning outcomes were mainly associated with "visual literacy" in the literacy skills dimension. Geography education inherently involves the frequent use of geographical representations, which emphasizes the importance of "visual literacy." The association of STS with "cultural literacy" highlights the role of geography education in fostering cultural literacy among students.

The STS learning outcomes were associated with philosophy, sociology, and geography of the Turkic world. The STS learning outcomes were associated mostly with "critical thinking" and "map" skills, indicating that the STS learning outcomes require students to evaluate deeply and critically spatial topics. Map skills are essential for students to perceive, understand, analyze, and explain space. The strong relationship between STS and map skills in the 2024 GCC highlights the importance of maps in developing students' spatial thinking.

Pedagogical Implications

The 2024 GC incorporated learning outcomes associated with the teaching of STS into all grades. However, the learning outcomes were covered only in six units. Future curricula should integrate STS into the content of all units. Conceptual skills support students' acquisition of STS. Greater emphasis should be devoted to activities to develop students' higher-order thinking skills. The disposition of "being systematic" should be considered in teaching strategies.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. In D. Ed. Altheide, D., in *Qualitative media analysis* (pp. 23-42). Sage Publications.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (1st ed.). Longman Group.
- Buckley, J., Seery, N. & Cauty, D. (2018). A heuristic framework of spatial ability: A review and synthesis of spatial factor literature to support its translation into STEM education. *Educational Psychology Review*, 30(3), 947-972. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9432-z>
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. Cambridge University Press Cambridge.
- Chen, X. M. (2021). Integration of creative thinking and critical thinking to improve geosciences education. *The Geography Teacher*, 18(1), 19-23. <http://dx.doi.org/10.1080/19338341.2021.1875256>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çifçi, T. & Dikmenli, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 847-860.
- Demirel, Ö. (2023). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, (31. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Gagnier, K. M. & Fisher K. R. (2020). Unpacking the Black Box of Translation: A framework for infusing spatial thinking into curricula. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00222-9>

- Gagnier, K. M., Holochwost, S. J. & Fisher, K. R. (2021). Spatial thinking in science, technology, engineering, and mathematics: Elementary teachers' beliefs, perceptions, and self-efficacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–32. <https://doi.org/10.1002/tea.21722>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Hanif, S., Wijaya, A. F. C. & Winarno, N. (2019). Enhancing students' creativity through STEM project-based learning. *Journal of Science Learning*, 2(2), 50-57. <https://doi.org/10.17509/jsl.v2i2.13271>
- Jo. I. & Bednarz, S. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography*, 108, 4-13. <https://doi.org/10.1080/00221340902758401>
- Jo, I. & Bednarz, S. W. (2014). Dispositions toward teaching spatial thinking through geography: conceptualization and an exemplar assessment. *Journal of Geography*, 113(5), 198-207. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.881409>
- Kapluhan, E. (2014). Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin (CBS) coğrafya öğretiminde kullanımının önemi ve gerekliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 34-59.
- Karabağ, S. & Şahin, S. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı (2005). S. Karabağ ve S. Şahin (Ed.). *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi* içinde (ss.55-74). Gazi Kitabevi.
- Kırkeser, S. (2021). Türkiye'de öğretim programları geliştirme çalışmaları, (Ed. Karabağ, S., Şahin, S., ve Şahin, B.) *Coğrafya Dersi Öğretim Programları* kitabı içinde (1-23). Pegem Yayınları, Ankara.
- Lee, J. & R. S. Bednarz. (2009). The effect of GIS learning on spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 183-198. <http://dx.doi.org/10.1080/03098260802276714>
- Lee, J., Jo, I., Xuan, X. & Zhou, W. (2018). Geography preservice teachers' disposition toward teaching spatial thinking through geography: a comparison between China and Korea. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 135-148. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320898>
- Linn, M. C. & Petersen, A.C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56 (6), 1479- 1498.
- Marzano, R. J. (2001). A new taxonomy of educational objectives. (Ed. Costa A. L.). In *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, (pp.181-189), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB (2018). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- MEB (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları ortak metni, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB (2024b). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- McGee, M.G. (1979). Human spatial abilities: psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and influences. *Psychological Bulletin*, 86 (5), 889-918.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Moseley, D. M., Elliott, J. Gregson, M. & Higgins, S. (2005). Thinking skills frameworks for use in education and training. *British Educational Research Journal* 31 (3),367-390.
- National Research Council, (2006). Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum. Washington, DC: The National Academies Press.
- Pinar, A. (2017). Coğrafya öğretiminde CBS kullanımı, (Ed. Sezer, A.), *Coğrafya Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss.211-239). Pegem Akademi, Ankara.
- Presseisen, B. Z. (2001). Thinking skills: meanings and models revisited. (Ed. Costa, L. A.) In *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, (pp.47-53). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Putra, A. K., Deffinika, I. & Islam, M. N. (2021). The effect of blended project-based learning with STEM approach to spatial thinking ability and geographic skill. *International Journal of Instruction*, 14(3), 685-704. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14340a>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Şanlı, C. & Jo, I. (2020). Examining preservice geography teachers' dispositions to teach spatial thinking skills, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11, 2069-2102.
- Şanlı, C. & Sezer, A. (2023). Mekânsal düşünme becerisi, (Ed. Ekici, G.) *Düşünme becerileri ve uygulama örnekleri kılavuz kitabı* içinde (547-578). Vizetek Yayın Evi.
- Taylor, H.A., Burte, H. & Renshaw, K. T. (2023). Connecting spatial thinking to STEM learning through visualizations. *Nat Rev Psychol* 2, 637–653 (2023). <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00224-6>
- Ölkün, S. & Altun, A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 86-91.
- Uttal, D. H., & Cohen, C. A. (2012). Spatial thinking and STEM education: When, why, and how? (Ed. Ross, H.B.). In *The Psychology of Learning and Motivation*, (pp. 147-181). Elsevier Academic Press.
- Uttal, D. H., Miller, D. I. & Newcombe, N. S. (2013). Exploring and enhancing spatial thinking: Links to achievement in science, technology, engineering, and mathematics? *Current Directions in Psychological Science*, 22(5), 367-373.
- Ünlü, M., & Yıldırım S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal düşünme becerisi, *Marmara Coğrafya Dergisi* 35(1), 13-20. <https://doi.org/10.1478/mcd.291018>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. & Newcombe, N. S. (2017). I. Spatial skills, their development, and their link to mathematics. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(1), 730. <https://doi.org/10.1111/mon.12280>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zimmermann, L., Foster, L., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Spatial thinking and stem: how playing with blocks supports early math. *American Educator*, 42(4), 22-27.



Opinions Of Primary Education Teachers About Receiving Postgraduate Education While Working

Oğuzhan Kuru^{1,a,*}, Rüveyda Ergin^{2,b}, Ahu Taneri^{3,c}

¹Faculty of Education, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye

²Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education, Şanlıurfa, Türkiye

³Faculty of Education, Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

ABSTRACT

This research evaluated the primary education teachers' opinions about receiving postgraduate education while working. The purpose of this study was to determine this situation by taking the opinions of primary education teachers about the postgraduate education, which forms the basis of knowledge production, inquisitive thinking and scientific research, while working. In order to determine opinions, the study adopted a case study design, which is one of the qualitative research designs. The participants consisted of primary education teachers working in primary schools affiliated with Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year. The 67 primary education teachers were determined using simple random sampling method. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data. The findings indicated that that receiving postgraduate education while working contributed to personal and professional development. In addition, the disadvantages of receiving postgraduate education and carrying out business life together while working were frequently mentioned. The participants stated that there would be time problems and productivity would decrease, and they emphasized that both institutions should provide flexibility for teachers receiving postgraduate education.

Keywords: Primary education teacher, postgraduate education, teachers opinions

History

Received: 17/10/2024

Accepted: 21/02/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Sınıf Öğretmenlerinin Çalışırken Lisansüstü Eğitim Almaya Yönelik Görüşleri

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 17/10/2024

Kabul: 21/02/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çalışırken lisansüstü eğitim almaya dair görüşleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, bilgi üretiminin, sorgulayıcı düşünmenin ve bilimsel araştırmanın temelini oluşturan lisansüstü eğitimin çalışırken yapılmasına dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak bu duruma ilişkin tespitler yapmaktır. Görüşleri tespit etmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 67 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çalışırken lisansüstü eğitim almanın kişisel ve mesleki gelişime katkısı olduğu yönünde fikirler büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Bunun yanında çalışırken lisansüstü eğitim alma ve iş hayatını birlikte yürütmenin dezavantajlarına sıkça değinilmiş olup, zaman problemleri yaşanacağı ve verimliliğin düşeceği ifadeleri kullanılmış ve her iki kurumun lisansüstü eğitim alan öğretmenler için esneklik sağlaması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, lisansüstü eğitim, öğretmen görüşleri

^a okuru82@hotmail.com
^c ahutaneri@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-1772-4406>
^d <https://orcid.org/0000-0002-1339-9159>

^b ruveydaeryilmaz@gmail.com ^d <https://orcid.org/0000-0001-5461-2705>

How to Cite: Kuru, O., Ergin, R., & Taneri, A. (2025). Sınıf öğretmenlerinin çalışırken lisansüstü eğitim almaya yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):211-223

Giriş

Bulduğumuz devirde bilgi, hızlı bir şekilde artarak yayılmaktadır. Bu da çalışma hayatında rekabeti ve uzmanlaşmanın önemini artırmıştır (Tuzcu, 2003; Karaman ve Bakırcı, 2010). Bugün bilgi, asra ismini verecek düzeyde büyük bir öneme sahiptir. Uluslararası rekabette önemli bir konuma sahip olan bilgi, nüfusu az olup eğitimi yeterli ve iyi olan insan gücüne sahip ülkelerle nüfusu fazla olup eğitim açısından yetersiz olan ülkeler arasında konum belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Bozan,2012).

Ekonominin hakiki sermayesi olan bilginin üretilmesinde üniversiteler ana unsur olmuştur. Toplumun bilimsel araştırma ve yüksek vasıflı insan gücü gereksiniminin karşılanması için kurulan üniversiteler; bilginin ve teknolojinin üretilmesi, azami düzeyde bilimsel araştırmaların yapılması, bilim verilerinin yayılması, milli ve evrensel gelişim için çalışma yapılması ve benzeri vazifeleri olan kuruluşlardır. Eğitim sisteminin en üst kademesinde yer alan üniversiteler, bilginin üretilip yayılması ve kullanılmasının sağlanmasında görevlidir (Karaman ve Bakırcı, 2010; Tuzcu, 2003). Bilginin üretilmesi için bilim insanı yetiştirilmesinde ve milli bilim politikasının yürütülmesinde ana unsur lisansüstü öğretimdir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi lisansüstü eğitimin aktif bir şekilde yürütülmesiyle paraleldir (Alhas,2006). Milli bilim politikasının yürütülmesinde ana unsur olan lisansüstü eğitime dair tanımlamalar Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde (2016) şu şekildedir:

“MADDE 6 – (1) Tezli yüksek lisans programı öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar.

MADDE 11 – (1) Tezsiz yüksek lisans programı, öğrenciye mesleki konularda bilgi kazandırarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını gösterir.

MADDE 15 – (1) Doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır.”

Günümüzde güç ve bilgi birbirini nitelendiren iki kavramken bilgi okuryazarlığına sahip insan, bilgiye nasıl ulaşacağını, bilgileri üzerine mantığını nasıl kullanacağını, sorgulamayı ve bilgisini derinleştirmeyi bilen kişilerdir. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmede eğitim sistemi, gelişim ve değişim içinde olmalıdır (Başer vd., 2005). Bu hususta evrensel ve ulusal anlamda yenilikleri ve gelişmeleri takip etmesi gereken öğretmenler, ülke geleceğinin inşasında bireyleri yetiştirirken; onların bilgi yönünden donanımlı olmasında, çağın getirdiklerine uygun niteliğe bürünebilmelerinde, sağlam kişilik oluşumunda önem arz ederler. Nüfuzu geniş bir alana sahip öğretmenlik mesleği göz ardı edilemez. Lisansüstü eğitimin de öğretmenlerin niteliğinin gelişimine katkı sağladığı bir gerçektir. Öğretmenlikte akademik ilerleyiş, mesleki gelişime açıklık, alanda yeterlilik ülkenin geleceğine direkt yatırım olacaktır (Tuncer ve

Kamçı,2021). Çağdaş eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler, sistemdeki yenilikleri uygulama yönünde beceriye sahip olmalıdırlar. Bu durumda yeni nesil öğretmenler lisans eğitimi ile yetinmeyi az görüp, lisansüstü eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Başer ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlik alanında gerçekleşen değişikliklerin takibi ve uygulanması beklenen öğretmenlerin bu süreci akademinin desteği ile daha kolay başaracağı açıktır. Lisansüstü eğitim süreci de öğretmenlerin bu değişimi takip edebilmeleri için önemli bir fırsattır. Ancak bu sürece tabi olan birçok öğretmenin eğitimin birçok değişkeninden (idare, öğretmenler, veli, öğrenci, program vb.) olumlu veya olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu çalışma da sınıf öğretmenlerinin çalışırken lisansüstü eğitim alma sürecine dair düşüncelerini ortaya koyması, süreç içerisinde karşılaşılabilecek muhtemel önlemlerin alınması, sürecin desteklenmesi, öneminin farkındalığının oluşması ve aksaklıkların giderilmesi hususunda fikir vereceği düşüncesi ile önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, bilgi üretiminin, sorgulayıcı düşünmenin ve bilimsel araştırmanın temelini oluşturan lisansüstü eğitimin çalışırken yapılmasına dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak bu duruma ilişkin tespitler yapmaktır. Hem çalışıp hem lisansüstü eğitim almanın çalışma hayatı ya da eğitim hayatı açısından farklı etkileri olacağı bir gerçektir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin -lisansüstü eğitim aldıkları veya almadıkları fark etmeksizin- çalışırken lisansüstü eğitim almaya dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin, çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasına dair görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki verimliliklerine yansımalarına dair görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin, lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısına dair görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitimin zorluğuna dair görüşleri nelerdir?

5. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih sebeplerine dair görüşleri nelerdir?

6. Sınıf öğretmenlerinin, çalışırken lisansüstü eğitim almanın meslek hayatına olumlu olumsuz yansımalarına dair görüşleri nelerdir?

7. Sınıf öğretmenlerinin, çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim haklarında iyileştirmeler konusuna dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin çalışırken lisansüstü eğitim almaya ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması basit veya karmaşık bir olgunun

incelenmesine fırsat veren, veri toplama sürecinde eyleme ihtiyaç duyan, bir kişi, sosyal grup veya ortam ile ilgili bilgi toplayarak toplanan bilginin analiz edilip çalışılan durumun açıklanmasını sağlayan bir yöntemdir (Aybek, 2019). Bu çalışmada lisansüstü eğitime tabi olan ve olmayan öğretmenlerin çalışma konusuna ilişkin içinde buldukları durumu tanımlamak amaç edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda farklı sosyo ekonomik ve demografik bölgelerde görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 33'ü kadın 34'ü erkek 67 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları Çizelge 1'de betimlenmiştir.

Çizelgeye bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun 0-10 yıllık öğretmenlerden oluştuğu; benzer şekilde kamuda çalışan öğretmenlerin 63 kişi ile katılımcıların çoğunluğunu oluşturduğu; kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere kıyasla sayısının daha fazla olduğu ve son olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Geçerlik Güvenirlik

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacıda araştırmanın konusuna dair genel çerçeveleriyle ilgili bilgi vardır. Görüşme bu çerçeveye göre yapılır. Görüşme sürecinde gerekli olmadığı düşünülen sorular çıkarılabilir veya gerekli olduğu düşünülen sorular araştırmaya eklenebilir (Karagöz,2021).

Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Alan taraması yapılarak 17 soruluk bir soru havuzu hazırlanmıştır. Gerekli incelemeler sonucu kapsam geçerliliği de dâhil edilerek 6 soru araştırma konusuna uygun olmadığı gerekçesiyle çıkarılmıştır. Kalan sorular alan uzmanı tarafından incelenmiş, çalışmaya uygun olduğu ve araştırmanın amacına hizmet edeceği sonucuna

varılmıştır ve 7 soru veri toplama aracında yer almıştır. Belirlenen 7 araştırma sorusu rastgele seçilen 3 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşme sonrası veriler analiz edilmiş ve soruların istenilen cevapları alıp almadığı ve soruların anlaşılabilirliği yeniden araştırmacı ve alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiştir. Belirlenen 7 sorunun da gerekli yeterliğe sahip olduğu kanaatine varılmış ve çalışmanın tamamında bu 7 soru uygulanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise katılımcı teyidi yolu kullanılmıştır. Veriler toplandıktan ve araştırmacılar tarafından analiz edildikten sonra katılımcılar arasından tesadüfi olarak seçilen 5 öğretmene bulgu ve sonuçlar kontrol ettirilmiştir. Verileri kontrol etmesi istenilen öğretmenlerin tamamı çalışmanın içerisinde kendi cevaplarını veya benzer cevapları gördüklerini söylemişlerdir.

Veriler toplanırken öğretmenlerle yapılan görüşmelerin tamamı yüz yüze yazılı olarak yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlere yedi görüşme sorusu verilmiş ve soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Görüşmeler öğretmenler odasında veya öğretmenlerin kendi sınıflarında birbirlerinden etkilenmeyecekleri ve kendilerini rahatla ifade edebilecekleri şekilde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sorularına birkaç örnek aşağıdaki şekildedir.

- Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasına dair düşünceleriniz nelerdir?
- Lisansüstü eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik meslek becerisine katkısına dair düşünceleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizi içinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizi genelde görsel ve yazılı olan verilerin çözümlenmesinde kullanılır. Araştırmanın kapsamında kategoriler (temalar), kategoriler ve kodlar oluşturulmaktadır (Özdemir,2010). Yapılan içerik analizi sonrası oluşan temalara uygun kategoriler, kategorilere uygun kodlar ve her kodun frekans değeri verilerek veriler sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmanın katılımcıları

Cinsiyet		Kadın	Erkek
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	20	10
	11-20 yıl	9	6
	21-30 yıl	2	8
	31 yıl ve üstü	1	11
Çalışma şekli	Kamu çalışanı	29	34
	Özel kurum çalışanı	3	1
	Ücretli	2	2
Kadro türü	Sözleşmeli	16	6
	Kadrolu	14	27
Lisansüstü eğitim alma durumu	Alan	5	7
	Almayan	27	28

Ayrıca katılımcı görüşleri de olduğu şekli ile kodları anlamlı kılmak için çizelgelerin altına verilmiştir. Verilen görüşlerde katılımcılar Ö=Öğretmen, K=Kadın, E=Erkek şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Çalışırken lisansüstü eğitim almaya dair sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar sonucunda oluşturulan tema, kategoriler ve kodlar çizelgeler halinde sunulmuş olup doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 2 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasına dair düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar pozitif yönü ve negatif yönü kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu kategori içerisinde görüş bildirmiştir. Olumsuz kategori içerisinde çalışırken lisansüstü eğitim almak zor kodu en fazla görüşü almıştır.

Olumlu yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşü incelendiğinde çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasının f=12 kendilerini geliştirdiği yönünde cevap verirken bazı öğretmenler f=6 fayda sağladığına, bazıları f=12 mesleki bilgi ve beceriye katkı sağladığına, bazıları f=10 gerekli olduğuna ve en az katılımı olan olumlu kategoride bazı öğretmenler ise f=4 tercihe bağlı alınabileceğine değinmiştir. Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim alması açısından olumlu görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Akademik anlamda kendini geliştirmek isteyen bireyler için çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çalışıyor olmasının elbette yorucu tarafları olacaktır ama bittiğinde farklı bir çalışma alanı da eklenmiş olacak kariyerine. Bu yüzden faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö19-K)

“Öğretmenin mesleki gelişimine ve mesleki birikimine mutlaka katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö17-K)

“Mesleki gelişime katkı sağlayacağı için çalışan öğretmenler için lisansüstü eğitim faydalı olacaktır.” (Ö11-K)

“Çalışan her öğretmenin lisansüstü eğitimi alması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö52-E)

“Lisansüstü eğitim bence gerekli ve zorunlu olmalı.” (Ö63-K)

Olumsuz yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşü incelendiğinde, bir kısmı f=9 çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasının zor olduğuna, bir kısmı ise f=7 gereksiz, faydasız ve önemsiz olduğuna değinmiştir. Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim alması açısından olumsuz görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Bence gereksiz.” (Ö57-E)

“İl veya ilçede müstakil bir sınıfta öğretmenlik yapanlar için yapılabılır diye düşünüyorum. Birleştirilmiş sınıfı köy okulları için zor bir süreç. Özellikle de eğitim alınan üniversite yakın değilse.” (Ö25-K)

“Ben çok gerekli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö6-K)

“Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitime aynı sürede devam etmesi çok zor bir süreç, yoğun ve uğraş bir süreç.” (Ö20-K)

“Önemli bulmuyorum. Öğretmenlik yaptıkça gelişiyor.” (Ö54-E)

Olumlu görüşlerin belirtildiği kategoride çoğunluğun kendini geliştirme ve mesleki bilgi-beceriye katkı sağlama konusunda toplanması, lisansüstü eğitimin kişiyi entelektüel açıdan geliştireceğine ve mesleki körelmenin önüne geçileceğine inanılmasından kaynaklı olabilir. Olumsuz görüşlerin belirtildiği kategoride ise büyük çoğunluğun çalışırken lisansüstü eğitim almanın zor olduğunu düşünmesi, iş hayatı yoğunluğu ve lisansüstü eğitim sürecinin beraber götürülmesinin güç olmasından kaynaklı olabilir.

Çizelge 2. Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasına dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitim alması	Pozitif yönü	Kendini geliştirme	12
		Fayda sağlama	6
		Mesleki bilgi ve beceriye katkı	12
		Gerekli	10
	Negatif yönü	Tercihe bağlı alınabilir.	4
		Gereksiz, faydasız ve önemsiz	7
		Zor	9

Çizelge 3. Çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinin mesleki verimlerine yansımaya dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Lisansüstü eğitimin mesleki verimliliğe etkisi	Olumlu	Verimliliği artırma ve katkı sağlama	10
		Verimliliği olumlu yönde etkileme	17
	Olumsuz	Verimliliği olumsuz yönde etkileme	12
		Verimliliği etkilememe	3

Çizelge 3 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan olumlu ve olumsuz kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu kategori içerisinde görüş bildirmiştir.

Olumlu yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşü incelendiğinde, çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasının öğretmenlik mesleğinin verimliliğini f=10 artırdığı ve katkı sağladığı yönünde görüş bildirip, olumlu yanıtlardan büyük çoğunluğu f=17 verimliliği olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini ne yönde etkilediği konusunda olumlu görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Olumlu etkileyici muhakkaktır. Öğrendiği bilgileri eğitimleri direkt olarak uygulayacağı alanlar vardır.” (Ö46-E)

“Hem alan eğitimini almak hem de bunu uygulamak verimliliği artırır.” (Ö47-E)

“Kendi alanında yaptığı lisansüstü eğitim öğretmenin verimliliğini, etkilediğini arttırır.” (Ö18-K)

“Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması araştırma ve kendini mesleki anlamda daha da geliştirme istek ve merak duygusunu üst seviyede tutmasına katkı sağlar. Böylelikle mesleki verimliliğine de katkı sağlamış olur.” (Ö17-K)

“Verimliliği artırdığını düşünüyorum Öğrenilen bilgilerin sahada(okulda) hızlıca uygulamaya koymak anında dönüşlerle bilgilerin gelişeceğini düşünmekteyim.” (Ö16-K)

Olumsuz yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşü incelendiğinde, katılımcıların çok azı f=3 çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini etkilemediğini söylerken, büyük çoğunluğu f=12 çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini ne yönde etkilediği konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Çalışırken lisansüstü eğitim almak oldukça zor. Bu, mesleki gelişim açısından faydalı olsa bile öğretmenin vaktini alacağından okulla ilgili çalışmalarını olumsuz

olarak yansıyabilir. Hem çalışma hayatına hem de öğrenci hayatına aynı anda adapte olabilmek hiç kolay değil. Bunu başarabilenleri gerçekten takdir ediyorum.” (Ö24-K)

“Alan arkadaşlarından farklı bir yön görmedik.” (Ö39-E)

“Meslekteki verimliliği etkileyeceğini düşünmüyorum.” (Ö67-K)

“Olumsuz olarak etkileyebilir. Yoğunluk ve stres sınıfa ayrılan zamanı azaltıp, ilgilenememeyi beraberinde getirdiği için.” (Ö21-K)

Olumlu görüşlerin belirtildiği kategoride büyük çoğunluk çalışırken lisansüstü eğitimi almanın verimliliği olumlu yönde etkilediğini düşünmüş olup, sebebi edinilen bilgilerin çalışma ortamında kullanılması olabilir. Olumsuz görüş bildirenlerinde verimliliği olumsuz yönde etkilediğini düşünmesi ise iki işin birlikte götürülmesinin vakit alacağı ve yoğunluğu arttıracığından kaynaklı olabilir.

Çizelge 4 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine ne gibi katkılarının olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar kattıkları ve katamadıkları kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu kod içerisinde görüş bildirmiştir.

Olumlu yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısı için bazı öğretmenler (12/67) mesleki güncellik ve yeni yöntem-teknikler kullanma, bazıları f=10 bakış açısı ve bilimsel düşünmeyi geliştirme, büyük çoğunluğu f=15 mesleki bilgi ve beceriyi artırma, az bir kısmı f=5 teorik ve akademik bilgi sağlama, çok az bir kısmı da sırasıyla f=2 olumlu yönde katkı sağlama, f=2 genel kültürü geliştirme, f=2 öğrenciye katkı sağlama, f=2 mesleki özgüven görüşlerini bildirmiştir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısı açısından olumlu görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Aldıkları eğitimle ve sınıftaki tecrübe ile birleşince karşılına çıkacak olan her durumda nasıl davranması gerektiğine dair farklı seçenekler çıkmaktadır. Bu da verilerin kararın doğruluğu-yanlılığı açısından kişide meslek becerisi oluşturacak. Meslekte yeni olan meslektaşlarına belki de kılavuz olacaktır.” (Ö22-K)

Çizelge 4. Lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısına dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısı	Kattıkları	Mesleki güncellik ve yeni yöntem-teknikler kullanma	12
		Bakış açısı ve bilimsel düşünmeyi geliştirme	10
		Olumlu yönde katkı sağlama	2
		Genel kültürü geliştirme	2
		Teorik ve akademik bilgi sağlama	5
		Öğrenciye katkı sağlama	2
		Mesleki özgüven	2
		Mesleki bilgi ve beceriyi artırma	15
	Katamadıkları	Kariyer basamağı	2
		Katkı sağlamama	8

Çizelge 5. Çalışırken lisansüstü eğitimin zorluğuna dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Çalışırken lisansüstü eğitimin zorluğu	Olumlu	Zorlukla karşılaşılmaz.	3
		Vakit konusunda zorluk yaşanır.	11
	Zaman problemleri	Eğitim süreci ile mesleki sürecin çakışması ve devamsızlık	10
		Çalışma hayatı ve eğitim hayatını birlikte götürmede zorluk	9
		Çalışılan kurum ile eğitim alınan kurumun birbirine uzak olması/ulaşım sorunu	8
	İmkân durumları	Kurumların imkan sağlamaması	5

Çizelge 6. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih sebeplerine dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Neden çalışırken lisans üstü eğitimi tercih ettim?	Gelişim	Kişisel ve mesleki gelişim için	27
		Para için	12
	Olanaklardan yararlanma	Ek puan-Hizmet puanı için	6
		Yönetici olmak için	3
	Akademiye yönelme ve yükselme	Kariyer için	14
		Üniversitede çalışmak için	2
		Öğretmenliği bırakmak için	1
	İş kazanımı sonucu lisansüstü eğitime yönelme	Statü için	3
		Ekonomik refaha erdikleri için	5
		Başka seçenek olmadığı için	1
		Monotonluktan kurtulmak için	1

“Bakış açısını geliştirir. Yapacağı olan okumaları ile yeniliklerden haberi olur. Çalıştığı konu üzerine kendisini derinlemesine geliştirir. Bu yönlerden sınıfında olumlu yansımaları görülür.” (Ö18-K)

“Mesleki gelişim noktasında motivasyonlarını artıracaklarını düşünüyorum.” (Ö17-K)

“Akademik bilginin getirisinin "Mesleki Özgüven olduğunu düşünüyorum.” (Ö21-K)

“Öğrenciye karşı yaklaşım, davranış, olaylara bakış açısı gibi yönlerden katkıları olmuştur.” (Ö38-E)

“Öğrencilerimi araştırma ve kendilerini geliştirme yönünden fırsatları daha rahat sunabiliyorum.” (Ö40-E)

Olumsuz yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine f=8 katkı sağlamadığı yönünde cevap verirken, bir kısmı ise f=2 sadece kariyer basamağı olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısı açısından olumsuz görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Alan arkadaşların öğretmenlik meslek becerisinde fazla bir katkısını görmedik.” (Ö39-E)

“Sadece öğretmenin kariyer sağlamadan başka bir yararı olmaz.” (Ö5-K)

“Öğretmenlik özveri işi olduğundan fazla bir katkısı olacağını düşünmüyorum.” (Ö59-K)

“Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö31-E)

Olumlu görüşler içerisinde büyük çoğunluğun mesleki bilgi ve becerinin arttığı yönünde birleşmesi, lisansüstü eğitimin mesleki özgüveni artıracak ve ders esnasında öğrenciye sunulacak yaklaşımların artacağı

düşünüldüğünden kaynaklanabilir. Olumsuz görüşlerde büyük çoğunluğun lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine katkısının olmayacağını düşünmesi ise lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin, alan öğretmenlerden mesleki becerisine bir katkı sağlayamadığını gözlemlediğinden kaynaklı olabilir.

Çizelge 5 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Çalışırken lisansüstü eğitim almanın zorluğuna dair düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar olumlu, zaman problemleri ve imkân durumları kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu zaman problemleri kategorisi altında görüş bildirmiştir.

Çalışırken lisansüstü eğitim almanın zorluğuna dair olumlu kategoride yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde f=3 çalışırken lisansüstü eğitim almada zorlukla karşılaşılacağına değinilmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Aradaki dengenin sağlandığı takdirde, zorluğunun olduğunu düşünmüyorum.” (Ö1-K)

“Zorluğu olmayacağı düşüncesindeyim. Hiçbir başarı tesadüf değildir. Aziz Sancar günde 18 saat çalışarak başarıya ulaşmış. Yeteri kadar denemeyen bir millet olduğumuzdan tembel ülkeler zorluğa sığır. Yeteri kadar zamanımız var bence.” (Ö35-E)

Çalışırken lisansüstü eğitim almanın zorluğuna dair zaman problemleri kategorisinde görüş bildiren öğretmenlerden büyük çoğunluğu f=11 vakit konusunda zorluk yaşandığına, bir kısmı f=10 eğitim süreci ile mesleki sürecin çakışmasına ve devamsızlığa, bir kısmı ise f=9 çalışma hayatı ve eğitim hayatını birlikte götürmede

zorluğa değinmişlerdir. Bu kategoride görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Çok zor. Hem işe gidip çalışmak zorundayız. Hem de bir yandan araştırmalara devam edip lisansüstü derslerinde odaklanmak zorundayız. Bu yorucu ancak aynı zamanda öğretmenin dinç tutan bir süreç.” (Ö15-K)

“İş mesai zamanları ile lisansüstü eğitim zamanları çakışabilir.” (Ö10-K)

“Zorlukları oluyor. YL ders saatleri ile okul saatleri çalışıyor. Yorgunluk faktörü var. Gayret ve yemek gerektiriyor.” (Ö16-K)

“Hem sınıf hem dersler hem ödevler hem de tez çalışmalarının bir arada yürütülmesi çok zor ve zahmetli. Derslere devam konusu birçok açıdan stres kaynağı. Gerçekten zevk almayan ve istemeyen birinin baş edemeyeceği zorlukta. Çok yapmak isteyen biri olarak bile ne kadar yorulduğumu tarif edemem.” (Ö21-K)

Çalışırken lisansüstü eğitim almanın zorluğuna dair imkân durumları kategorisinde görüş bildiren öğretmenlerden büyük çoğunluğu f=8 çalışılan kurum ile eğitim alınan kurumun birbirine uzak olmasına/ulaşım sorununa değinirken, bir kısmı ise f=5 kurumların imkân sağlamamasına değinmiştir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Görev yaptığınız yerde yapmak istediğiniz alanla ilgili bölüm ya da üniversite yoksa yüksek lisans yapmak çok zor oluyor.” (Ö39-E)

“Çalışan kişinin çalıştığı kurumun teşvik edici düzenlemelerinin olmaması ya da eğitim veren kurumların eğitim alan kişilerin çalışma saatlerine dikkate alarak planlama ve süreç işletilmemesi bir zorluk olarak karşımıza çıkmakta.” (Ö36-E)

“Vakit bulma yönünden, ulaşım, uzaklık gibi nedenlerden dolayı zorluk yaşanabilir.” (Ö51-E)

“Çalışırken izin alma ve zaman açısından zorluklar yaşanmaktadır.” (Ö45-E)

“Öğretmenlere gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır. Anayasada eğitim hakkı vardır. Öğretmenlerin bu hakkı kullanmalarına izin verilmiyor. Ne üniversiteler ne de ilçe milli eğitim müdürlükleri kolaylık sağlamıyor. Eğitim mazereti ile tayin hakkı verilmelidir.” (Ö31-E)

Büyük çoğunluğun vakit konusunda problem yaşanacağını ifade etmesi, her iki işi birlikte yürütmenin ve her iki sürecin de çakışabileceğinin düşünülmesinden kaynaklanabilir. İmkân durumları yönünden büyük çoğunluğun çalışılan kurum ile eğitim alınan kurumun birbirine uzak olmasına değinmesi, özellikle çalıştığı kurumdaki eğitimi için destek alamamasından kaynaklı olabilir. Olumlu anlamda zorluk olmayacağını ifade eden katılımcıların azınlığı oluşturması ise bu katılımcıların idealist yaklaşımlarından ve daha önce bu süreç içerisinde bulunmadıklarından kaynaklı olabilir. Çizelge 6 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Sizce öğretmenler çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olmayı neden tercih ediyorlar?” sorusuna verdikleri cevaplar gelişim, olanaklardan yararlanma, akademik yönelme ve yükselme, iş kazanımı sonucu lisansüstü eğitime yönelme kategorisi altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olma nedenlerine gelişim kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde f=27)genel katılımcı sayısının üçte birinden fazlasını oluşturmaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle kendini geliştirmek için. Alanına daha hâkim olup daha verimli olabilmek için. Bunların haricinde maddi açıdan yükselmeyi hedefleyen öğretmenler de vardır illaki.” (Ö15-K)

“Çalışırken lisansüstü süreci olmasının tek sebebi başka bir zaman bulamaması. Ataması hemen olan bir öğretmenin bu süreci aynı zamanda yürütmesi gerekiyor. Bu tercih etmeleri sebebi mesleki gelişime katkı bulunmak için.” (Ö20-K)

“Kendisini geliştirmek, mesleği ile ilgili gelişmelerden bilgilenmek için.” (Ö46-E)

Öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olma nedenlerine olanaklardan yararlanma kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dahil olma nedenlerine bazıları f=12 para için, bazıları f=6 ek puan-Hizmet puanı için, bu kategorinin az bir kısmı ise f=3 yönetici olmak için şeklinde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Hizmet puanı ve ücrete katkısı var.” (Ö13-K)

“Kariyer yapmak, ekonomik üstünlükler oluşturmak, kendini geliştirmek gibi hedefler içermektedir.” (Ö29-E)

“Tam bilmiyorum ama gördüğüm kadarıyla ekonomik katkı veya yönetici sınıfına geçmek için avantaj sağlıyor olabilir.” (Ö39-E)

“İdareci olmak için, BİLSEM öğretmeni olmak için, maddi getirisi için, hizmet puanı için ve sınıfta olmakla tatmin olamadıkları için.” (Ö21-K)

“Ben yönetici iken ek puan için tercih etmişim. Eğitim alırken de tanıdığım kişiler yine yöneticiydi.” (Ö40-E)

Öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olma nedenlerine akademiye yönelme ve yükselme kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dahil olma nedenlerine büyük çoğunluğu f=14 kariyer için, bazıları f=2 üniversitede çalışmak için, bazıları f=3 statü için, bir kişi ise f=1 öğretmenliği bırakmak için şeklinde görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Kariyer yapıp üniversiteye geçmeyi istiyorlar.” (Ö27-E)

“Mesleki statüsünü arttırmak için.” (Ö9-K)

“Kendilerini geliştirmek istiyor olabilirler. Ya da öğretmenlikten ayrılıp, (öğretim görevlisi) veya üniversitelerde çalışmak amaçlı olabilir.” (Ö6-K)

“Akademik sürecin içinde olmak istemesi, kendini geliştirmek istemesi, akademik alanda statüsünün artması.” (Ö18-K)

Öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olma nedenlerine iş kazanımı sonucu lisansüstü eğitime yönelme kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olma nedenlerine büyük çoğunluğu f=5 ekonomik refaha erdikleri için, bir katılımcı f=1 başka seçenek olmadığı için, bir katılımcı da f=1

monotonluktan kurtulmak için şeklinde görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ekonomik açıdan rahatladıkları için diye düşünüyorum.” (Ö42-E)

“Maddi anlamda rahat olmak için atanmak gerek YL yaparken maddi durumun rahat olması gerek.” (Ö16-K)

“Çünkü başka seçenekleri yok.” (Ö3-K)

“Monotonluktan kurtulmak için olabilir.” (Ö8-K)

Gelişim yönünden büyük çoğunluğun kişisel ve mesleki gelişime değinmesi, lisansüstü eğitimin güncel bilgi edindireceğine ve kişinin bunu sahada kullanabileceğine olan inançtan kaynaklanabilir. Olanaklardan yararlanma yönünde verilen cevapların çoğunluğunun para için kodu altında toplanması, MEB’in lisansüstü eğitimin bitimiyle uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, ek ders ücreti artışı vb imkânları sağlamasından kaynaklı olabilir. Akademiye yönelme ve yükselme kategorisinde ise çoğunluğun kariyer için görüşünde toplanması, çalışırken lisansüstü eğitim alma gibi bir sorumluluğun altına girilmesini ancak öğretmenliği bırakıp akademiye geçme isteğiyle gerçekleştirilebileceğine inançtan kaynaklı olabilir.

Çizelge 7 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Çalışırken lisansüstü eğitim almanın iş hayatındaki olumlu olumsuz yansımaları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar mesleki kazanımlar ve olumsuz yansımalar kategorileri altında toplanmıştır.

Çalışırken lisansüstü eğitim almanın iş hayatına olumlu olumsuz yansımalarına olumlu yansımalar kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, çalışırken lisansüstü eğitimin iş hayatındaki yansımalarına bazı katılımcılar f=6 mesleki haklar, bazıları f=5 mali haklar, f=5 bazıları özgüven, bir kısmı f=8 akademik ve mesleki gelişim, bu kategorinin büyük çoğunluğu f=9 kişisel gelişim, bir kısmı f=4 kariyer gelişimi, bir kısmı f=7 bilgiyi sahada kullanma, bu kategorinin çok az bir kısmı f=2 ise manevi tatmin şeklinde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ben şu ana kadar hep olumlu yönlerini gördüm. Ek dersim farklı hesaplanıyor. Ayrıca uzman öğretmenliğin

verileceği söyleniyor. Talebin artacağını düşünüyorum.” (Ö40-E)

“Özlük hakları açısından (derece/kademe, tayin, unvan)ve kişisel gelişim açısından olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum...”(Ö14-K)

“Olumlu yansımaları olarak daha fazla bilgi birikimine sahip olur...”(Ö32-E)

“Eksiklerimizi görüp aslında ne kadar yetersiz boş insan olduğunuzu fark ettiriyor.” (Ö35-E)

“İnsan ilişkileri lisansüstü eğitim alan insan hareketleri davranışları diğerlerinden çok farklıdır güzeldir.” (Ö52-E)

“Öğretmenin profesyonelce hareket etmesini kendine güven öz güvenli olmasını sağlar.” (Ö44-E)

Çalışırken lisansüstü eğitim almanın iş hayatına olumlu olumsuz yansımaları Olumsuz yansımalar kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, çalışırken lisansüstü eğitimin iş hayatındaki yansımalarına bazı katılımcılar f=15 yorucu süreç, büyük çoğunluk f=18 zaman ve program yoğunluğu, az bir kısmı f=2 ulaşım sorunu, yine az bir kısmı f=2 çalışılan kurum tarafından zorluklar, bir kısmı ise f=9 iki işi birlikte götürme ve verimlilik şeklinde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bence iş hayatını iki yönlü de etkileyebilir. En çokta yorgunluk nedeni ile olumsuz etkiler...” (Ö6-K)

“...ama olumsuz yanı okuldaki eğitime ayrılan zamandan kısıyor bence. Çünkü lisansüstü eğitim zaman ayrılıp üstünde durulması gereken bir süreç.” (Ö25-K)

“Mesai yoğunluğu ve zaman sıkıntısı dışında olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmüyorum...”(Ö33-E)

“Şu anki süreçte çalışanın çalıştığı kurum yöneticileri tarafından rahatlatılmak yerine daha da sıkıştırılarak mutsuz edildiklerini düşünüyorum.” (Ö36-E)

“Lisansüstü derslere katılabilmek için aldığımız izinler iş yeri açısından hiç hoş karşılanmayıp çoğunlukla sorunlar çıkarıyorlar. Bu da iş verimini düşürüyor. Özel kurumlarda izin aldığımız zamanlarda ücret kesintisi yapıyor bu da bizi kötü etkiliyor.” (Ö15-K)

“İş yükü artırıyor okulda verimi azaltabilir.” (Ö63-K)

Çizelge 7. Çalışırken lisansüstü eğitim almanın meslek hayatına olumlu olumsuz yansımalarına dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Lisansüstü eğitimin mesleki yaşama etkileri	Mesleki kazanımlar	Mesleki haklar	6
		Mali haklar	5
		Özgüven	5
		Akademik ve mesleki gelişim	8
		Kişisel gelişim	9
		Kariyer gelişimi	4
		Bilgiyi sahada kullanma	7
	Manevi tatmin	2	
	Olumsuz yansımaları	Yorucu süreç	15
		Zaman ve program yoğunluğu	18
Ulaşım sorunu		2	
Çalışılan kurum tarafından zorluklar		2	
İki işi birlikte götürme ve verimlilik		9	

Çizelge 8. Çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim haklarında iyileştirmeler konusuna dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Çalışan öğretmenlere lisansüstü eğitim hakları konusunda iyileştirmeler	Lisansüstü kurum kaynaklı iyileştirmeler	Online eğitim	11
		Lisansüstüne girişte teşvik ve liyakat	8
		Lisansüstü eğitimin içeriğinde iyileştirmeler	5
		Eğitim alınan kurumun esneklik sağlaması	7
	Çalışılan kurum kaynaklı iyileştirmeler	Çalışılan kurumdan izin kolaylığı	11
		Çalışma hayatında çeşitli iyileştirmeler	8
		Çalışılan kurumda öncelikli olma/statü	2
	Haklar konusunda iyileştirmeler	Maddi destek	17
		Mazeret tayini hakkı	6
		Esneklik sağlanması	5

Olumlu yansımalarda görüş bildirenlerin büyük çoğunluğunun kişisel gelişime değinmesi, lisansüstü eğitiminin kendini gerçekleştirme, akademik gelişim, statü kazanma vb. durumları etkilediğine olan inançtan kaynaklı olabilir. Olumsuz yansımalarda görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğunun zaman ve program yoğunluğuna değinmesi ise eğitim alınan ve çalışılan kurum tarafından esneklik sağlanmadığını ve her iki işi birlikte götürmenin vakti çok alacağını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

Çizelge 8 incelendiğinde çalışmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin “Çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim hakları konusunda ne gibi iyileştirmeler yapılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplar lisansüstü kurum kaynaklı iyileştirmeler, çalışılan kurum kaynaklı iyileştirmeler, haklar konusunda iyileştirmeler kategorileri altında toplanmıştır.

Çalışan öğretmenlere lisansüstü eğitim hakları konusunda, lisansüstü kurum kaynaklı iyileştirmeler kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu f=11 çevrimiçi eğitim, bazıları f=8 lisansüstüne girişte teşvik ve liyakat, bazıları f=5 lisansüstü eğitim içeriğinde iyileştirmeler ve bazıları ise f=7 eğitim alınan kurumun esneklik sağlaması şeklinde ifadede bulunmuşlardır. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“...iyileştirme olarak derslerin çevrimiçi olması uygulamalı olacak derslerinde öğretmenin ders saatlerine göre ayarlanması gibi yöntemler kullanılabilir.” (Ö19-K)

“Üniversitedeki ders saatlerinin çalışan öğretmenlere yönelik güncellenmesi etkili olabilir.” (Ö18-K)

“Lisansüstü eğitimden sonrası için yani doktora programları için mesleğimizle ilgili programlar açılması benim önceliğim olur.” (Ö38-E)

“...adam kayırmacılığı yapılmamalı.” (Ö55-E)

“Yapılmasın. Lisansüstü eğitimin formaliteden ibaret olduğunu düşünüyorum. Sadece ALES ve YDS ile belki bir de okul not ortalaması ile yüksek lisansa öğrenci almalı. Sonrasında öğretim görevlisi alımında tamamen ahbap çavuş ilişkisi olduğu için yüksek lisans yapmada iyileştirme yapmayın. Özellikle tezli yüksek lisans ve doktorayı sadece üniversiteye alacağınız torpilli adaylara yaptırın.” (Ö37-E)

“Bir öğretmenin eğitim hayatındaki başarıya ya da eğitime kattığı tecrübe ve yıllara bakılabilir. Bunu sadece sınavla sınırlandırmak doğru değildir.” (Ö49-E)

Çalışan öğretmenlere lisansüstü eğitim hakları konusunda, çalışılan kurum kaynaklı iyileştirmeler kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu f=11 çalışılan kurumdan izin kolaylığı, bir kısmı f=8 çalışma hayatında çeşitli iyileştirmeler, az bir kısmı f=2 ise çalışılan kurumda öncelikli olma/statü kodu altında görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Çalışan öğretmenin lisansüstü eğitim alırken kesinlikle ona yardımcı olunmalı en azından devam devamsızlık durumlarında izinler olmalı. Çünkü pek çok arkadaşım çok hevesle başladıkları eğitimlerine bu nedenle devam edemediler.” (Ö23-K)

“Lisansüstü eğitimi için iş yerlerinde ücretsiz izin sağlanabilir. Öğretmenlerin okullardaki ders saatlerinde iyileştirmeler yapılabilir.” (Ö15-K)

“Ek ücret verilebilir çalışma saatleri daha da iyileştirilebilir.” (Ö47-E)

“...lisans dersleri ile okul dersleri çakışmamalı.” (Ö6-K)

Çalışan öğretmenlere lisansüstü eğitim hakları konusunda, haklar konusunda iyileştirmeler kategorisinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu f=17 maddi destek, bir kısmı f=6 mazeret tayini hakkı, bir kısmı ise f=5 esneklik sağlanması yönünde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“...lisansüstü eğitim sürecine ayırdığı zamanın maddi olarak öğretmenden bir kayıp şeklinde değil aksine teşvik edici ve öğretmene eğitime katkı sağlayıcı bir tutar ile öğretmenin eğitim masrafına katkı sağlanmalı.” (Ö20-K)

“Ayrıca eğitim grubu tayini hakkı verebilirler. Bunu vermeseler dahi uzakta olanlara maddi destek sağlayabilirler.” (Ö21-K)

“Özendirici ve motive edici fırsatlar sunulabilir. Maaş zammı, kıdem, seminer ve kurslarda öncelik verilerek iyileştirme yapılabilir.” (Ö40-E)

“...önceki yıllarda öğretmen tayin haklarında olan eğitim mazereti tayini tekrar uygulanıp öğretmenler lisansüstü eğitim almak istedikleri üniversitelerin bulunduğu şehirlere gidebilmeliler.” (Ö33-E)

Lisansüstü kurum kaynaklı iyileştirmeler yönünden büyük çoğunluğun çevrimiçi eğitime değinmesi, çalışma hayatının ve eğitim sürecinin çakışması ve yoğunluğun artması gibi durumları düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Çalışılan kurum kaynaklı iyileştirmeler yönünden büyük çoğunluğun izin kolaylığına değinmesi, idare tarafından esneklik, devamsızlıkları konusunda tolerans, ders saatlerinde iyileştirmelerin yapılması gibi düşüncelerden kaynaklı olabilir. Haklar konusunda maddi destek yönünde birleşen katılımcılar ise motive edici maddi uygulamaların ve eğitim masraflarının karşılanması gerekliliğini düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışırken lisansüstü eğitim almaya dair sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulguların sonuçlarına, daha önceden yapılan çalışmalara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine araştırmanın birinci alt problemi olan “Çalışan bir öğretmenin lisansüstü eğitim almasına dair düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde olumlu yanıtlarda katılımcıların büyük çoğunluğu kendini geliştirme ve mesleki bilgi ve beceriye katkı yönündeki görüşler üzerinde toplanmıştır. Alabaş ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup öğretmenlerin neredeyse yarısı kişisel gelişimleri için lisansüstü eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın ilk araştırma sorusuyla benzer sonuca varıldığı tespit edilen Baş'ın (2013) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin tamamına yakını lisansüstü eğitimden mesleki yarar elde etme beklentisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde olumsuz yanıtlarda katılımcıların büyük çoğunluğu çalışırken lisansüstü eğitim almanın zor ve gereksiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İnel-Ekici ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada da benzer şekilde lisansüstü eğitim almanın gerekli olmadığına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine araştırmanın ikinci alt problemi olan “Çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya olumlu yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini olumlu yönde etkilediği şeklinde görüş belirtmiş olup, olumsuz yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu ise çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik mesleğinin verimliliğini olumsuz yönde etkilediği şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Lisansüstü eğitimin öğretmenlik meslek becerisine ne gibi katkılarının olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya olumlu yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik meslek becerisine katkısını mesleki bilgi ve beceriyi artırma, mesleki güncellik ve yeni yöntem-teknikler kullanma, bakış açısı ve

bilimsel düşünmeyi geliştirme ifadelerine değinmiştir. Turhan ve Yaraş'ın (2013) çalışmasında lisansüstü eğitimin mesleki gelişime, sorun çözme becerileri gelişimine katkı sağladığı, İnel-Ekici ve diğerleri (2020) lisansüstü eğitimin güncellik ve daha fazla bilgi edinme fırsatı sağladığı ve mesleki alanında uzmanlaşma imkânı sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Soruya olumsuz yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu çalışırken lisansüstü eğitim almanın öğretmenlik meslek becerisine katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Toprak ve Taşğın'ın (2017) öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerini inceledikleri çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş olup en küçük ölçek değerinin lisansüstü eğitimin mesleğe katkısına inanmama olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine dördüncü alt problemi olan “Çalışırken lisansüstü eğitim almanın zorluğuna dair düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya olumlu yanıt veren katılımcılar zorlukla karşılaşmayacağını, soruyu zaman açısından ele alan katılımcıların büyük çoğunluğu vakit konusunda genel bir zorluktan bahsetmiş ve eğitim süreci ile mesleki sürecin çakışması ve devamsızlık konusunda yoğunlaşmışlardır. Aynı zamanda soruyu imkân durumları açısından ele alan katılımcıların çoğunluğu çalışılan kurum ile eğitim alınan kurumun birbirine uzak olması yönünden görüşte bulunmuşlardır. Literatür tarandığında Karakütük'ün (2000) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlere izin, eğitim alınan kurum ve çalışılan kurumun ders saatlerinin çakışmasında zorluğa dair kolaylık sağlanmadığı yönünde görüş belirtilmiştir. Aktan'ın (2020) yapmış olduğu araştırma benzer sonuçları vermekte olup, bireysel olarak zaman problemi, devamsızlık, ulaşım problemleri yaşama gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine beşinci alt problemi olan “Sizce öğretmenler çalışırken lisansüstü eğitime dâhil olmayı neden tercih ediyorlar?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya yanıt olarak büyük çoğunluk gelişim yönlü cevap vermiş olup, kişisel ve mesleki gelişim için şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yanıtlarda olanaklardan yararlanmada para için ifadesi, akademiye yükselme ve yönelmede kariyer için ifadesi, iş kazanımı sonucu lisansüstü eğitime yönelmede ise ekonomik refaha erme büyük çoğunlukla neden olarak gösterilmiştir. Alabaş'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin lisansüstünü tercih etme sebepleri arasında akademik birey olma, kişisel gelişimi sağlama ve mesleki kariyerlerini geliştirme sonuçlarına ulaşılmış olup, bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermiştir. Topal ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime gelme nedenleri arasında ek ücret, işinde yükselme, mesleğinde kendini geliştirme, akademik kariyer gibi sonuçlara ulaşılmış olup, bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine altıncı alt problemi olan “Çalışırken lisansüstü eğitim almanın iş hayatındaki olumlu olumsuz yansımaları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya yanıt olarak olumlu yansımalar yönünden değerlendiren katılımcıların büyük çoğunluğu kişisel gelişim yanıtını verirken, büyük çoğunluğa yakını

akademik ve mesleki gelişim, bilgiyi sahada kullanma, mali haklar, mesleki haklar, özgüven şeklinde görüş belirtmişlerdir. Soruya yanıt olarak olumsuz yansımalar yönünden değerlendiren katılımcıların büyük çoğunluğu zaman ve program yoğunluğundan, yorucu bir süreç olduğundan bahsetmişlerdir. Alabaş ve diğerlerinin(2012) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup, enstitü ve çalışılan okullardaki ders planlamada zorluk yaşanıldığı şeklinde olumsuz yaklaşımda bulunulmuştur. Bu çalışmada karşılaşılan çalışırken lisansüstü eğitim almanın mesleki ve mali haklar konusunda katkı sağladığı fikrine, Kara (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenin mesleki hakkı olan tayin durumuna değinilmiş, Bağlıbel ve Arslan'ın (2014) çalışmasında ise yüksek lisans eğitiminin özgüven kazandırdığı ve MEB'deki yükselme imkânları için tercih edildiği sonucuna ulaşılmış olup, bu çalışmadaki olumlu yansımalar sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yedinci alt problemi olan "Çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim hakları konusunda ne gibi iyileştirmeler yapılabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya yanıt olarak çalışan öğretmenlere lisansüstü eğitim hakları konusunda iyileştirmelerde, lisansüstü kurum kaynaklı iyileştirmeleri dile getirenler büyük çoğunluğu oluşturup çevrimiçi eğitim konusu ağır basmış ve yanında lisansüstüne giriş ve liyakat, eğitim alınan kurumun esneklik sağlaması gibi ifadelerin de büyük çoğunluğa yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan kurum kaynaklı iyileştirmeler konusunda çalışılan kurumdaki izin kolaylığı ifadesi büyük çoğunluktadır. Haklar konusunda iyileştirmelerde ise maddi destek görüşü büyük çoğunlukta olup, mazeret tayini hakkı ile ilgili de görüş belirtilmiştir. Çelenk ve Bayar (2019), yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olup, katılımcılardan lisansüstü eğitim katılım için ekonomik kazanım, torpil(adam kayırma)olmamalı, özlük haklarının iyileştirilmesi, sistemsel düzenlemeler yapılması yönünde yanıtlar alınmıştır. Koşar ve diğerlerinin (2019) yaptığı araştırmada katılımcılar tayin hakkı verilmesi, ek ders veya maaş artırımını yönünde yanıtlar vermiş olup, mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bağlıbel ve Arslan'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada ise uzaktan eğitim, ders içeriğinin düzenlenmesi, ekonomik düzenlemelerin yapılması yönünde sonuca ulaşılmıştır.

Tüm bu bulgulardan hareketle lisansüstü eğitimde zorluk, tercih nedeni, mesleğe yansımaları, yapılabilecek iyileştirmeler gibi konular çoğunlukla lisansüstü eğitim almayan bireyler tarafından maddi açıdan değerlendirilmiştir. Bu yargıya çoğunlukla lisansüstü eğitim almayan bireyler tarafından varılması, çevrelerinde lisansüstü eğitim alan kişilerin amaçlarını ve yakındıkları durumu gözlemleyip, lisansüstü eğitim sürecinin bilimsel ve eğitsel durumunu göz ardı ettiklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bununla beraber zaman, izin, program yoğunluğuna dair olumsuz ifadeler çoğunlukta ve bu yoğunluğu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Bu duruma kaynak olarak toplum genelinde anne figürünün ev, çocuk gibi sorumluluklarla daha fazla ilgili olması bundan dolayı eğitim alırken zaman konusu kapsamında izin, program,

eğitim ile işi birlikte götürmede genel zorluk yaşıyor olabilirler.

Ayrıca kıdem yılı az olan öğretmenler tarafından daha çok kendini ve mesleki bilgi-becerilerini geliştirme fikri düşüncesinin hakim olduğu görülmüştür. Bu durum kıdem yılı az olan öğretmenlerin, genç olabileceği ve henüz mesleki olarak tükenmişliğe girmedikleri düşünülerek hareket edilirse yeniliğe ve gelişime açık olma durumları daha yüksek olabileceğinden kaynaklanabilir.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin çalışırken lisansüstü eğitim almaya ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

İzin, program ve ders devamsızlığına dair hem enstitülerin hem de çalışılan kurumun insiyatifte bulunması veya bu konudaki yasal haklarda net bir düzenlemeye gidilmesi beklenmektedir.

Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan zorluklar konusunda enstitü ve çalışılan kurum, rahatlatıcı ve bu süreci destekleyici bir işleyiş gerçekleştirilmelidir.

Ulaşım sorunu çeken bireyler için derslerin işleyişine göre uzaktan eğitim/çevrimiçi eğitim imkânı ve maddi destek sunulabilir.

Lisansüstü ders içeriklerinin düzenlenmesinde dünya üzerinde ileri gelen üniversitelerin ders içeriklerinin incelenip öneriler oluşturulup yeniden düzenlemeye gidilebilir.

Lisansüstü eğitim alımları daha saydam gerçekleştirilebilir.

Faklı öğretmen branşlarının lisansüstü eğitime dair düşünceleri de çalışılabilir.

Extended Abstract

Introduction

Universities are the main elements in the production of knowledge. Universities, which were established to meet society's need for scientific research and highly qualified manpower, are organizations that have duties such as producing knowledge and technology, conducting scientific research at the maximum level, disseminating scientific data, working for national and universal development and similar duties. Universities, which are at the highest level of the education system, are responsible for the production, dissemination and utilization of knowledge (Karaman & Bakırcı, 2010; Tuzcu, 2003).

Postgraduate education is the main element in raising scientists for the production of knowledge and the execution of national science policy. The level of development of countries is parallel to the active implementation of graduate education (Alhas, 2006).

Today, while power and knowledge are two concepts that characterize each other, knowledgeable people are those who know how to access information, how to use logic, how to question and deepen their knowledge. The education system should be in development and change in raising individuals with these characteristics (Başer et al., 2005). In this regard, teachers, who should follow the

innovations and developments in the universal and national sense, while raising individuals in the construction of the future of the country; they are important for them to be equipped with knowledge, to be qualified in accordance with what the age brings, and to form a strong personality (Tuncer & Kamçı, 2021).

Teachers, who are the practitioners of contemporary education, should have the skills to implement innovations in the system. In this case, new generation teachers consider undergraduate education to be insufficient and need postgraduate education.

The aim of this study is to determine the opinions of primary school teachers about the postgraduate education that forms the basis of knowledge production, inquisitive thinking and scientific research, and to make determinations about this situation. It is a fact that both working and receiving graduate education will have different effects in terms of working life or educational life. For this reason, the opinions of primary school teachers -regardless of whether they received postgraduate education or not- about receiving postgraduate education while working were determined and it was evaluated. In line with this general purpose, answers to the following sub-problems were sought.

1. What are the opinions of primary education teachers about a working teacher receiving postgraduate education?

2. What are the opinions of primary education teachers regarding the reflection of the postgraduate education process of working teachers on their professional productivity?

3. What are the opinions of primary education teachers regarding the contribution of postgraduate education to teaching professional skills?

4. What are the opinions of primary education teachers about the difficulty of postgraduate education while working?

5. What are the opinions of primary education teachers about the reasons why teachers choose postgraduate education?

6. What are the opinions of primary education teachers about the positive and negative effects of receiving postgraduate education on their professional life while working?

7. What are the opinions of primary education teachers regarding improvements in postgraduate education rights of working teachers?

Method

The study adapted a case study design, one of the qualitative research designs, to determine the opinions of primary school teachers about receiving postgraduate education while working. The participants consisted of 67 primary school teachers, 33 female and 34 male, working in primary schools affiliated to Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year and working in different social regions, determined by simple sampling method. In this study, semi-structured interview technique, one of the

qualitative research data collection techniques, was used. The data collection tool of the study consisted of 7 open-ended questions developed by the researchers. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data.

Findings, Discussion and Results

For the first sub-problem, the majority of the participants' positive responses were centered on the views of self-improvement and contribution to professional knowledge and skills. However, the negative responses of the participants highlighted that it was difficult and unnecessary to take postgraduate education while working.

For the second sub-problem, the majority of the participants who responded positively to the question stated that graduate education while working positively affected the productivity of the teaching profession, and the majority of the participants who responded negatively stated that graduate education while working negatively affected the productivity of the teaching profession.

For the third sub-problem, the majority of the participants who responded positively to the question mentioned the contribution of postgraduate education to teaching professional skills as increasing professional knowledge and skills, professional currency and using new methods and techniques, and developing perspective and scientific thinking. The majority of the participants who responded negatively to the question stated that receiving postgraduate education while working did not contribute to teaching professional skills.

For the fourth sub-problem, the participants who responded positively stated that there would be no difficulty, while the majority of the participants who addressed the question in terms of time mentioned a general difficulty in terms of time and focused on the overlap between the educational process and the professional process and absenteeism.

For the fifth sub-problem, the majority of the respondents answered the question in the direction of development and stated that it was for personal and professional development. In the responses, the expression "for money" was cited as the reason for benefiting from the opportunities, "for career" was cited as the reason for promotion and orientation to academia, and "for economic prosperity" was cited as the reason for orientation to graduate education to find other jobs.

For the sixth sub-problem, the majority of the participants who evaluated the positive reflections in terms of positive reflections highlighted personal development, while almost the majority of the participants stated academic and professional development, using knowledge in the field, financial rights, professional rights, and self-confidence. In response to the question in terms of negative reflections, the majority of the participants mentioned time and program intensity, and that it was a tiring process.

In response to the seventh sub-problem, the findings concluded that the majority of the participants expressed

improvements in the postgraduate education rights of working teachers from the postgraduate institution, and the issue of online education was predominant, and the statements such as entry to the postgraduate program and merit, and the flexibility of the institution where education was received were close to the majority. In terms of improvements originating from the institution of employment, the statement of ease of leave from the institution of employment was in the majority. Regarding improvements in terms of rights, financial support was in the majority, and the right to make a compassionate leave was also mentioned.

Based on all these findings, issues such as the difficulty of postgraduate education, reasons for preference, reflections on the profession, and improvements that can be made were mostly evaluated from a financial point of view by individuals who did not receive postgraduate education. The fact that this judgment was mostly made by individuals who did not receive postgraduate education may be due to the fact that they observed the aims and complaints of those who received postgraduate education around them and ignored the scientific and educational status of the postgraduate education process.

In addition, negative statements about time, leave and program intensity were in the majority and this majority was composed of female teachers. This may be due to the fact that the mother figure in the society is more concerned with responsibilities such as home and children, so they may have general difficulties in taking leave, program, education and work together within the scope of time while receiving education.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Ayrıca bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 17.10.2023 tarih ve E-72321963-044-255830 sayılı olumlu kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynaklar

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607
- Alabas, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901
- Alabaş, R., Kamer, T., Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-international journal of educational research*. 3(4), 89-107

- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıkları (Ankara İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Türkiye
- Aybek, E.C. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çev. Editör Arı, A. Eğitim Yayınevi, Konya
- Bağlıbel, M. Arslan, M. C. (2014). Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi tezsiz yüksek lisans programına ilişkin mezun görüşleri: Gaziantep Üniversitesi Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1079-1095
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde İli Örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 61-69
- Başer, N., Narlı S., Günhan B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135
- Çelenk, M., Bayar, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 225-237
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187
- İnel Ekici, D., Ekici, M. Can, İ. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim hakkındaki görüşlerinin, beklentilerinin ve farkındalıklarının incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies* 7(2), 212-227
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon: Türkiye
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. (3. Baskı). Nobel Akademik Yayın
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2000), 193-209
- Karaman, S. Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *E-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAKÜ)*, (53)
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (T.C. Resmi Gazete, 20 Nisan 2016, sayı: 29690)
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343
- Topal, M., Sağlam, H. İ., Akgün, Ö. E. (2017). Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *In VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book* (pp. 109-117)
- Toprak, E., Taşkın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615
- Tuncer, M., Kamçı, F. (2021). Lisans eğitimi almış öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algıları. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (İpcedu - 2021)*
- Turhan, M., Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü Öğretim için Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlanması, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 155-165



Secondary and High School Students' Cognitive Structures Regarding the Concept of Science

Sibel Er Nas^{1,a}, Şeyma Nur Bekar^{1,b,*}, Gökçe Tütüncü^{1,c}, Ayşe Hande Işık^{1,d}, Esengül Kıralk^{1,e}, Aytekin Yaşar^{1,f}

¹Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 21/11/2024

Accepted: 18/02/2025



This paper was checked for plagiarism using Turnitin during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Cognitive structure plays an important role in learning, understanding and remembering new information. Determining students' learning levels regarding concepts in the field of science education is important in terms of increasing students' success. The purpose of this research was to reveal the cognitive structures of secondary and high school students regarding the concept of science. In this context, research was carried out using the survey method, which is one of the quantitative research methods. The study included a total of 313 students, including 12th grade (f=41), 11th grade (f=37), 10th grade (f=35), 9th grade (f=36), 8th grade (f=38), 7th grade (f=43), 6th grade (f=40), and 5th grade (f=43). Data were gathered using the word association test and a drawing form. The data obtained from the word association test were analyzed using the descriptive analysis method. The drawing question was subjected to content analysis. The answer words written by the students were divided into seven themes: "The World and the Universe", "Living Things and Life", "Matter and Its Nature", "Physical Events", "Other: School", "Other: Science" and "Other: Emotion and Thought". The students' drawings were divided into five themes: "The World and the Universe", "Living Things and Life", "Matter and Its Nature", "Physical Events" and "Other". According to the word association test results, the theme where students produced the most words was "Living Things and Life". The findings also included that the theme on which the drawings were concentrated was "Living Things and Life". The study revealed that the words produced by the students for the concept of science were diverse.

Keywords: Cognitive structures, science concept, secondary and high school students

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Fen Bilimleri Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 21/11/2024

Kabul: 18/02/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce Turnitin yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bilişsel yapı, yeni bilgilerin öğrenilmesinde, anlaşılmasında ve hatırlanmasında önemli rol oynar. Fen eğitimi alanında öğrencilerin kavramlara yönelik öğrenme düzeylerinin belirlenmesi öğrencilerin başarılarının artırılması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı ortaokul ve lise öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi temelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunda 12. sınıf (f=41), 11. sınıf (f=37), 10. sınıf (f=35), 9. sınıf (f=36), 8. sınıf (f=38), 7. sınıf (f=43), 6. sınıf (f=40) ve 5. sınıf (f=43) öğrencileri olmak üzere toplam 313 öğrenci yer almaktadır. Verilerin elde edilmesi sürecinde kelime ilişkilendirme testi ve çizim formu kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çizim sorusu ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin yazdığı cevap kelimeleri "Dünya ve Evren", "Canlılar ve Yaşam", "Madde ve Doğası", "Fiziksel Olaylar", "Diğer: Okul", "Diğer: Bilim" ve "Diğer: Duygu ve Düşünce" şeklinde yedi temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin çizimleri ise "Dünya ve Evren", "Canlılar ve Yaşam", "Madde ve Doğası", "Fiziksel Olaylar" ve "Diğer" şeklinde beş temaya ayrılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla kelime ürettikleri tema "Canlılar ve Yaşam" temasıdır. Ayrıca çizimlerin de yoğunlaştığı tema "Canlılar ve Yaşam" teması olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik ürettikleri kelimelerin çeşitlilik gösterdiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel yapı, fen bilimleri kavramı, ortaokul ve lise öğrencileri

^a sibelernas@hotmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-5970-2811>

^b seymanurbekar@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-6614-8820>

^c gokcetutuncu@gmail.com

^c <https://orcid.org/0009-0008-6334-4528>

^d aysehande_isik19@trabzon.edu.tr

^d <https://orcid.org/0009-0006-3591-9086>

^e snlkrk@hotmail.com

^e <https://orcid.org/0009-0006-0606-7339>

^f aytekinyasar_61@hotmail.com

^f <https://orcid.org/0009-0004-4875-8328>

How to Cite: Er Nas, S., Bekar, Ş. N., Tütüncü, G., Işık, A. H., Kıralk, E., & Yaşar, A. (2025). Ortaokul ve lise öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik bilişsel yapıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):224-239

Giriş

Fen sadece dünya hakkındaki gerçeklerden ibaret olmayıp içerisinde deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sorgulamayı temel alan bir araştırma yoludur (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Fen öğretiminde, öğrencilerin düşünme becerilerini kazanması, kavramları deneyimlerle anlamlandırması ve neden-sonuç ilişkilerini inceleyip değerlendirme yöntemlerini öğrenmesi amaçlanmaktadır (Kaya ve Kılıç, 2010). Günümüzde insanların buldukları yüzyıla ayak uydurabilmesi için değişimi hızlı bir biçimde göstermesi gerekmektedir. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için bilime önem verilmeli, bu doğrultuda üreten, araştıran, analiz eden, sorgulayan ve yenilikçi bireyler yetiştirilmesinde bilimin ve fen eğitiminin kritik bir rol oynadığı unutulmamalıdır (Güneş ve Karasah, 2016; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Orhan, 2019; Önal ve Sarıbaş, 2019).

Fen eğitimi alanında öğrencilerin kavramlara ve olgulara yönelik öğrenme düzeylerinin tespiti öğrencilerin başarılarının artırılması açısından önemlidir. Gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların bazı durumlarda anlamlı bir öğrenme gerçekleşmediği ortaya konulmuştur (Bahçeci ve Kaya, 2010; Karakuyu ve Tüysüz, 2011). Öğrencilerin sahip oldukları bu kavramlar ve bu kavramları zihinlerinde nasıl şekillendirdikleri de oldukça önemlidir. Bunun için zihinlerinde kavramların nasıl öğrenildiği ve nasıl oluştuğu araştırmacılar tarafından merak edilmiştir. Soyut simgelerin bireylerin bilişsel yapılarında anlamlandırılması ve gerektiğinde hatırlanıp kullanılması önemlidir (Karadüz, 2014).

Öğrencilerin bilişsel yapılarındaki mevcut kavramların önceden tespit edilmesi, yeni bilgilerin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar (Keleş, 2019; Yaman, Bekar ve Ürey, 2023). Öğrencilerin mevcut bilgi ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması, öğrenme sürecinin anlamlı ve kalıcı hale gelmesi için kritik öneme sahiptir (Kurt ve Ekici, 2013). Bilişsel yapı, anlamlı ve yeni bir bilgiyi öğrenmede, anlamlandırma ve hatırlamada önemli rol oynayan, belirli konularda durağan ve net bilgiyi kapsayan bir yapı olarak ifade edilmektedir. Bu yapı ile yeni bilginin genel çerçevesi ve bilgiler arası bağlantılar yakından incelenebilir (Yaman, Bekar ve Ürey, 2023; Özenç-Uçak ve Olşen-Güzeldere, 2006). Bireylerin öğrenme sonucunda oluşan bilişsel yapılarını açıklamak oldukça zor olsa da anahtar kavramlar hakkında düşünceleri ortaya çıkarmak bu yönde oldukça önemli veriler sağlayabilir ve bireylerin bilişsel yapıları ortaya konulabilir. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ve bu yapılarındaki kavramlar arası bağları ortaya çıkararak kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığının tespit edilebildiği teknikler geliştirilmiştir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999).

Günümüzde, öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) yaygın olarak kullanılmaktadır (Cengiz vd., 2024; Yaman, vd., 2023; Yaman vd., 2022; Alaca vd., 2020; Bahar ve Özatlı,

2003; Ercan vd., 2010). Galton (1880) tarafından geliştirilen kelime ilişkilendirme testi öğrencilerin bilişsel yapılarını ve bu yapılarda bulunan kavramlarla birbiri arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran etkili bir tekniktir (Johnstone ve Moynihan, 1985; Bahar ve Özatlı, 2003). Literatürde kelime ilişkilendirme testinin kullanılarak yapılan çok sayıda çalışma yer almaktadır. Armağan (2015), çalışmasında 6. ve 7. sınıf öğrencilerin bilişsel yapılarındaki değişimi kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada, fen kavramının "laboratuvar, deney, hayat, fizik, kimya ve biyoloji" gibi terimlerle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Hacıömeroğlu ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ile fen eğitimi kavramları arasındaki bilişsel bağlantıları incelenmiştir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının fen kavramını genellikle "fizik, kimya, biyoloji, deney ve hayat" gibi terimlerle ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Önal ve Kızılay'ın (2017) çalışmasında ise fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimleri dersini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla metaforlar kullanılmış ve katılımcıların daha çok "hayat, bilim yapmak ve su" metaforlarına yer verdikleri görülmüştür. Bu çalışmada da kelime ilişkilendirme testi sonuçlarına göre "hayat, bilim ve su" terimlerinin öne çıktığı görülmektedir. Kalaycı'nın (2018) ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise fen bilimleri dersine yönelik algılar incelenmiş ve öğrencilerin genellikle "bilim, bilgi, deney, hayat ve teknoloji" metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada elde edilen verilerle önceki çalışmalarda ortaya çıkan kelimeler arasında benzerlikler bulunduğu dikkat çekmektedir. Bilişsel yapı, varsayıma dayanır. Bireyin uzun süreli belleğinde kaydettiği kavramların birbiriyle olan ilişkilerini simgeler (Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993). Yeni bilginin birleştiği genel çerçeveyi belirlemek bilişsel yapının temel görevidir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı günlük yaşam problemlerine yönelik sorumluluk alan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu nedenle öncelikle öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin edindikleri bilgileri kendi zihinlerinde işlediklerinde bilgiler anlam kazanmaktadır. Bu nedenle fen bilimleri kavramına öğrencilerin yükledikleri anlamın belirlenmesi, kavram hakkında mevcut eksikliklerini belirlemek ve bu eksikleri giderebilmek bakımından önemlidir. Öğrencilerin eksiklerinin belirlenmesi, bu eksikliklerin giderilmesi adına gerçekleştirilecek olan araştırmalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerin fen bilimleri kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen probleme yanıt aranmıştır:

Ortaokul ve lise öğrencilerinin fen bilimleri kavramına yönelik bilişsel yapıları nasıldır?

Yöntem

Çalışmada, betimsel araştırma metodlarından tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1999). Tarama yöntemi, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların düşüncelerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklerle yürütülen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacılar incelenen durumu olduğu şekliyle tanımlamak ve açıklamak amacıyla tarama yöntemi kullanmıştır. Ayrıca bu çalışmada veri dağılımının nasıl olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler arasında var olan ilişkileri belirlemek amacıyla tarama yönteminden yararlanılmıştır.

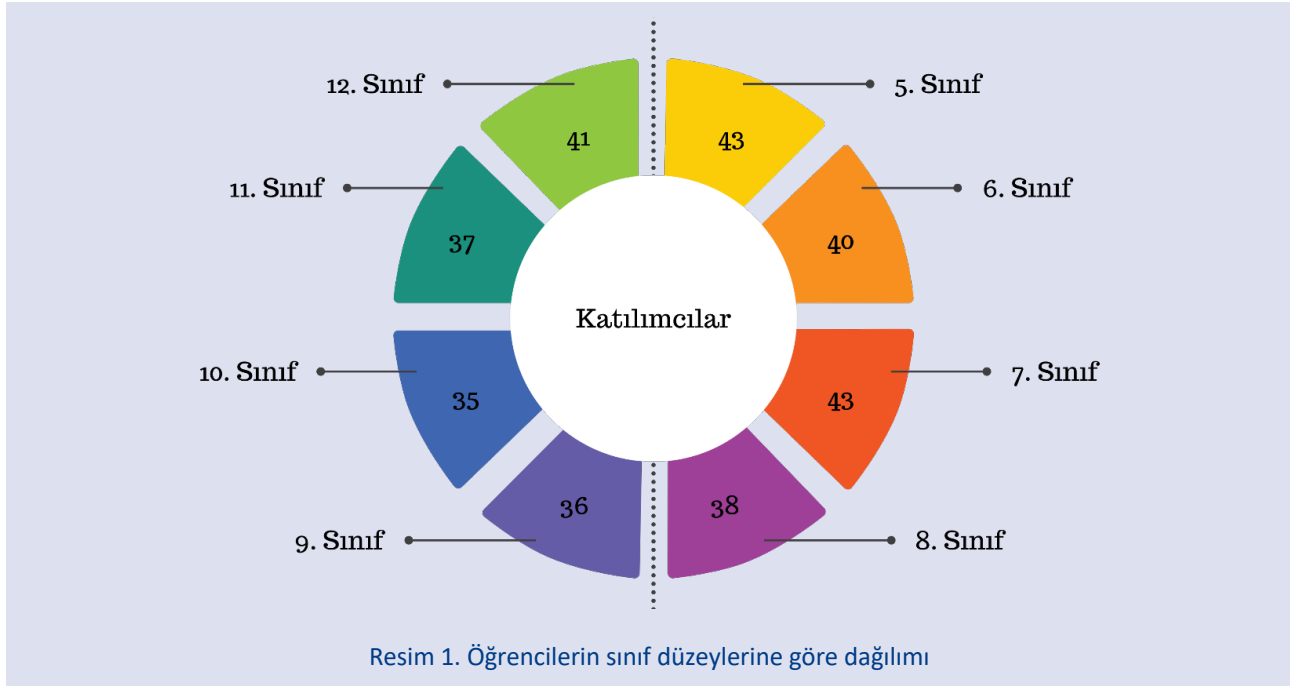
Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme yöntemi, verilerin en kolay şekilde elde edilebileceği katılımcıların seçildiği örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kolay örnekleme yöntemi nispeten daha az maliyetli ve pratik olmasından dolayı bu çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur. Bu araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 313 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler araştırma etiği çerçevesinde “Ö1, Ö2, Ö3 ...” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Resim 1’de yer almaktadır.

Çalışma grubunda 12. sınıf (f=41), 11. sınıf (f=37), 10. sınıf (f=35), 9. sınıf (f=36), 8. sınıf (f=38), 7. sınıf (f=43), 6. sınıf (f=40) ve 5. sınıf (f=43) öğrencileri olmak üzere toplam 313 öğrenci yer almaktadır. Çalışmanın örneklemi bu öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca çalışma kelime ilişkilendirme testi ve çizim sorusundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve çizim sorusu olmak üzere toplam iki sorudan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “KİT ve Çizim Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin “fen bilimleri” kavramına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek için kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. KİT; öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıda yer alan kavramlar arasındaki bağları tespit etmeye yarayan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden birisidir (Bahar vd., 1999). Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere KİT’e yönelik açıklamalar yapılmış ve farklı bir fen konusuna yönelik anahtar bir kavram (ışık) üzerinden örnek verilmiştir. Öğrencilerden bu süre içerisinde KİT’te anahtar kavram olarak verilen “fen bilimleri” kavramına yönelik akıllarına gelen çağrışımları yazmaları istenmiştir. Süreçte öğrencinin cevabını sınırlandırmayan ve aklımdan geçenleri modellemesine imkân veren çizimlerden de faydalanılmıştır (White ve Gunstone, 1992). Çizim metodu kullanılarak, öğrencide belirgin olmayan bilgi ve düşünceler, kelimelere gerek kalmadan ortaya çıkmaktadır. Veri toplama aracında yer alan sorular Çizelge 1’deki gibidir.



Çizelge 1. KİT ve çizim formu soruları

Veri Toplama Araçları	
Kelime İlişkilendirme Testi	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
	Fen bilimleri
Çizim Sorusu	“Fen bilimleri” size neyi ifade ediyor? Aşağıdaki boşluğa çiziniz. Çiziminizi açıklayınız.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler, kesitler arası uzaklık tekniği ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikle KİT’te yer alan “fen bilimleri” kavramına yönelik öğrencilerin yazdığı kelimeler araştırmacılar tarafından temalar altında toplanmıştır. Öğrencilerin yazdığı cevap kelimeleri “Dünya ve Evren”, “Canlılar ve Yaşam”, “Madde ve Doğası”, “Fiziksel Olaylar”, “Diğer: Okul”, “Diğer: Bilim” ve “Diğer: Duygu ve Düşünce” şeklinde yedi temaya ayrılmıştır. Ardından araştırmacılar temalar ve altında yer alan kelimeleri incelemiştir. Bu süreçte araştırmacılar uzlaşmak için tartışmışlar, kod ve temaları netleştirmişlerdir. Hangi tema için hangi kelimelerin ya da kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu frekans tablosu dikkate alınarak kavram ağları oluşturulmuştur. Bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyması amacıyla kavram ağının oluşturulmasında Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından ortaya konulan kesme noktası (KN) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en sık tekrarlanan “cevap kelimesinin”, belli sayıda aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. Bu cevap frekansın üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder (Bahar ve Özatlı, 2003). Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar, o aralıktaki öğrenci sayısı kadar tekrar edilmiş demektir. Örneğin 20-39 kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar 20 ile 39 arasındaki öğrenci tarafından cevap kelime olarak belirtilmiştir. Bu kavramlar ve cevap kelimeler arasında bağlantılar kurularak ilgili kesme noktası aralığındaki kavram ağları ortaya çıkarılmıştır. KİT’ten elde edilen bulgular çerçevesinde kesme noktası 5 ve üzeri kesme noktası olarak belirlenmiş olup geriye kalan cevaplar ortaya çıkarılan kavram ağlarına dahil edilmemiştir. Oluşturulan kavram ağlarında kullanılan

renkler kesme notalarının aralıklarını ifade etmektedir. Her rengin ifade ettiği kesme noktası aralığını belirttiği şekillerin üzerinde açıklanmıştır.

Çizim sorusu ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Çizim formunda yer alan ““Fen bilimleri” size neyi ifade ediyor? Aşağıdaki boşluğa çiziniz. Çiziminizi açıklayınız.” sorusuna yönelik öğrencilerin çizimleri araştırmacılar tarafından temalar altında toplanmıştır. Öğrencilerin çizimleri “Dünya ve Evren”, “Canlılar ve Yaşam”, “Madde ve Doğası”, “Fiziksel Olaylar” ve “Diğer” şeklinde beş temaya ayrılmıştır. Her temaya yönelik örnek öğrenci çizimleri sunulmuştur.

Bulgular

Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular

Çalışmada “fen bilimleri” kavramına yönelik verilen cevaplar dikkate alınarak kavram ağı oluşturulmuş olup kavram ağlarında her kesme noktası farklı renklerle belirtilmiştir. Her temanın altında yer alan kelimeler “kesme noktalarına” göre tek bir şekilde aşağıda sunulmuştur. “Dünya ve Evren” teması için oluşturulan kavram ağı Resim 2’de gösterilmiştir.

Resim 2’de görüldüğü üzere “Dünya ve Evren” teması altında uzay kelimesi 5. sınıf düzeyi hariç diğer sınıf düzeyleri tarafından en çok tekrar edilen kelimedir. “Dünya ve Evren” teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 15 ve üzerinde öğrenciler dünya, uzay, gezegenler ve güneş-güneş sistemi kelimelerini yazmıştır. Ayrıca kesme noktası 10-14 arasında öğrenciler dünya, uzay, gezegenler ve güneş-güneş sistemi kelimelerini yazmıştır. “Canlılar ve Yaşam” teması için oluşturulan kavram ağı Resim 3’te gösterilmiştir.

Resim 3'te görüldüğü üzere "Canlılar ve Yaşam" teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 15 ve üzerinde öğrenciler bitkiler, biyoloji ve DNA kelimelerini yazmıştır. Ayrıca kesme noktası 10-14 arasında öğrenciler hayvanlar, canlılar, doğa, bitkiler, vücut, üreme, biyoloji ve hücre kelimelerini yazmıştır. "Madde ve Doğası" teması için oluşturulan kavram ağı Resim 4'te gösterilmiştir.

Resim 4'te görüldüğü üzere "Madde ve Doğası" teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 15 ve üzerinde öğrenciler madde ve atom-atom modeli kelimelerini yazmıştır. Ayrıca kesme noktası 10-14 arasında öğrenciler madde, maddenin halleri, kimya ve elementler kelimelerini yazmıştır. "Fiziksel Olaylar" teması için oluşturulan kavram ağı Resim 5'te gösterilmiştir.

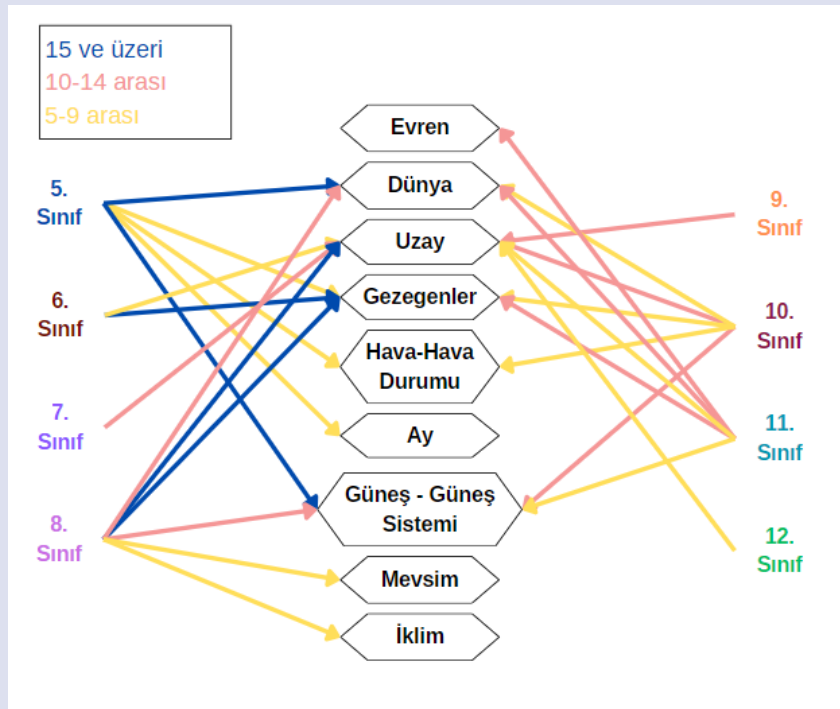
Resim 5'te görüldüğü üzere "Fiziksel Olaylar" teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 10-14 arasında öğrenciler ışık-ışığın kırılması, elektrik-elektrik devresi,

kuvvet ve fizik kelimelerini yazmıştır. "Diğer: Okul" teması için oluşturulan kavram ağı Resim 6'da gösterilmiştir.

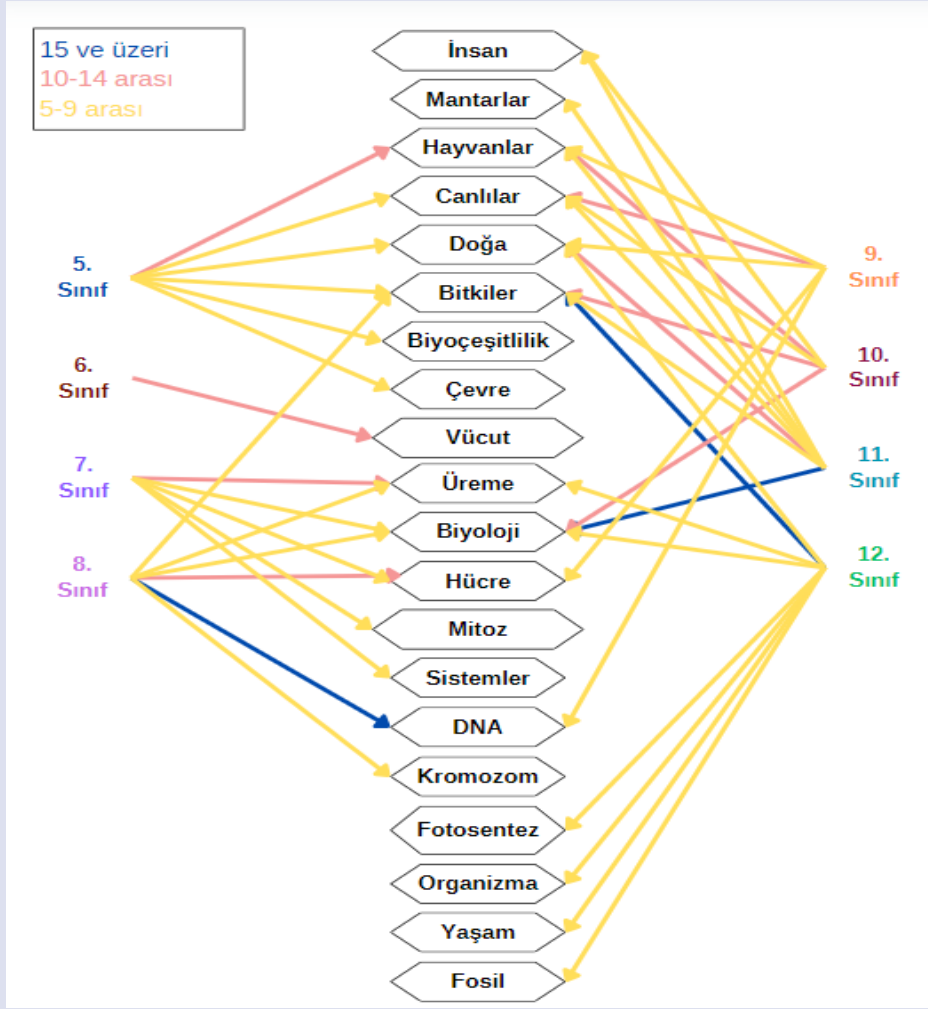
Resim 6'da görüldüğü üzere "Diğer: Okul Teması" teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 14 ve üzerinde öğrenciler deney ve öğretmen kelimelerini yazmıştır. "Diğer: Bilim" teması için oluşturulan kavram ağı Resim 7'de gösterilmiştir.

Resim 7'de görüldüğü üzere "Diğer: Bilim" teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 14 ve üzerinde öğrenciler bilim kelimesini yazmıştır. Ayrıca kesme noktası 9-13 arasında öğrenciler bilim, bilim insanı ve sağlık kelimelerini yazmıştır. "Diğer: Duygu ve Düşünce" teması için oluşturulan kavram ağı Resim 8'de gösterilmiştir.

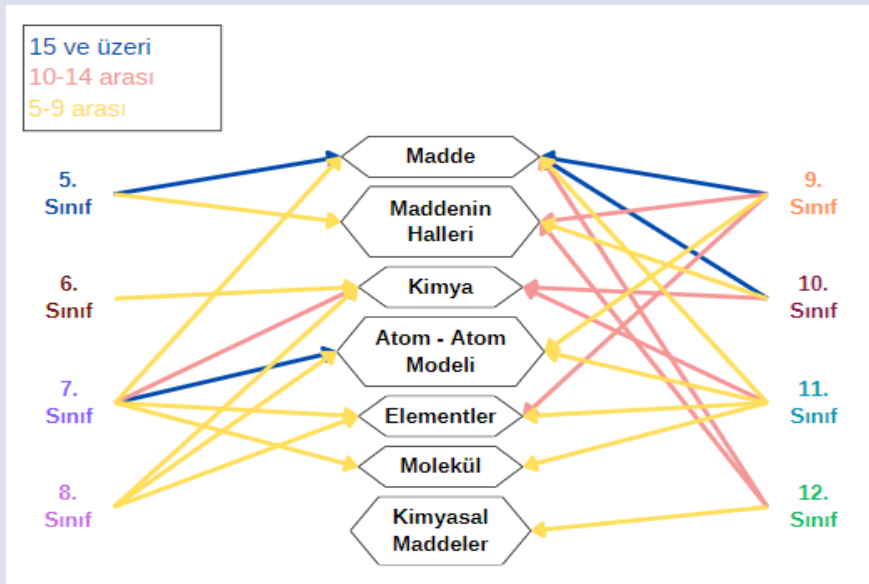
Resim 8'de görüldüğü üzere "Diğer: Duygu ve Düşünce" teması altında üretilen kelimeleri ve sınıf düzeylerini ortaya koyan kavram ağı incelendiğinde kesme noktası 9-13 arasında öğrenciler eğlence kelimesini yazmıştır.



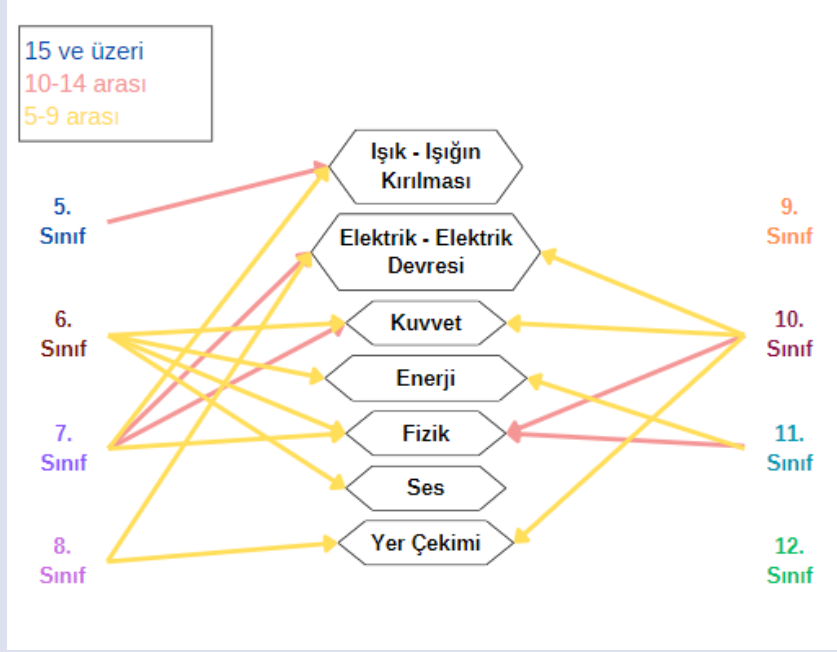
Resim 2. Dünya ve evren temasına yönelik oluşturulan kavram ağı



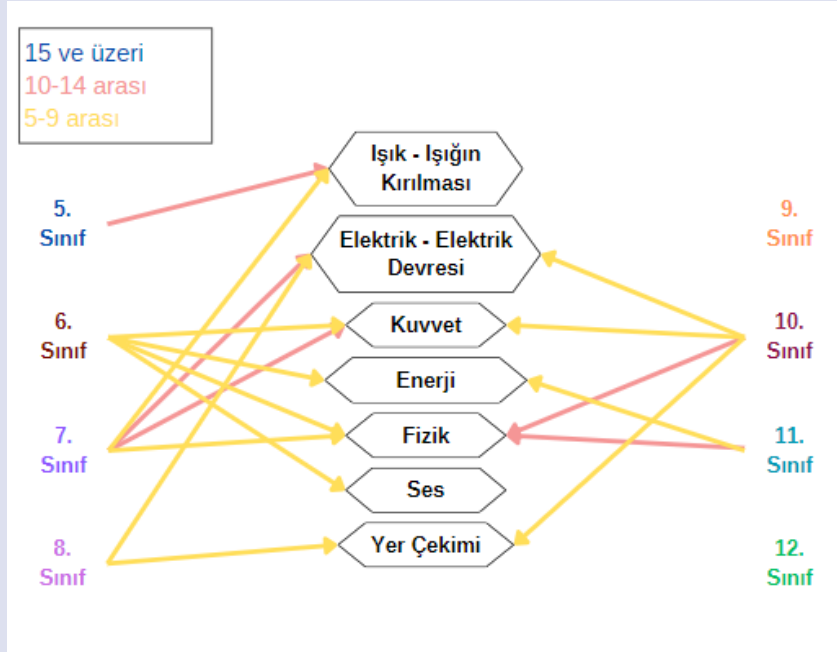
Resim 3. Canlılar ve yaşam temasına yönelik oluşturulan kavram ağı



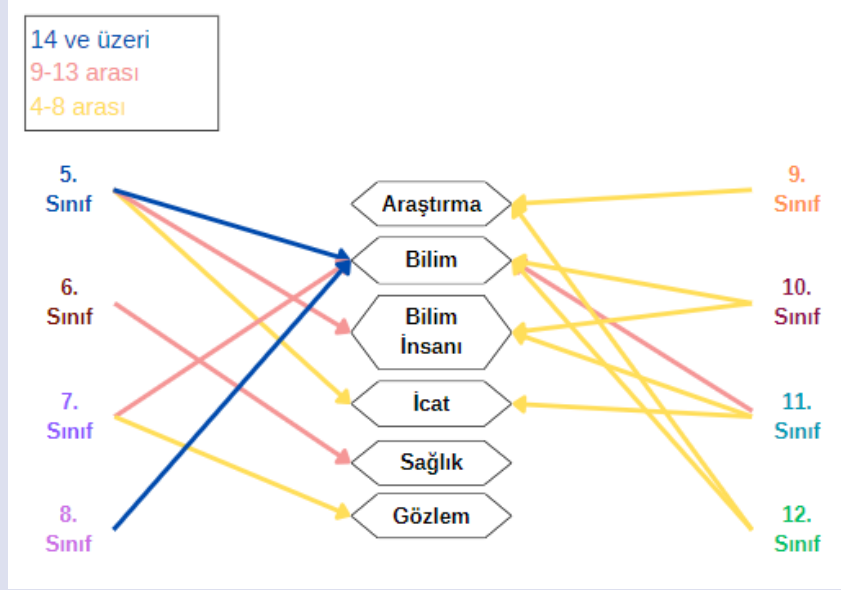
Resim 4. Madde ve doğası temasına yönelik oluşturulan kavram ağı



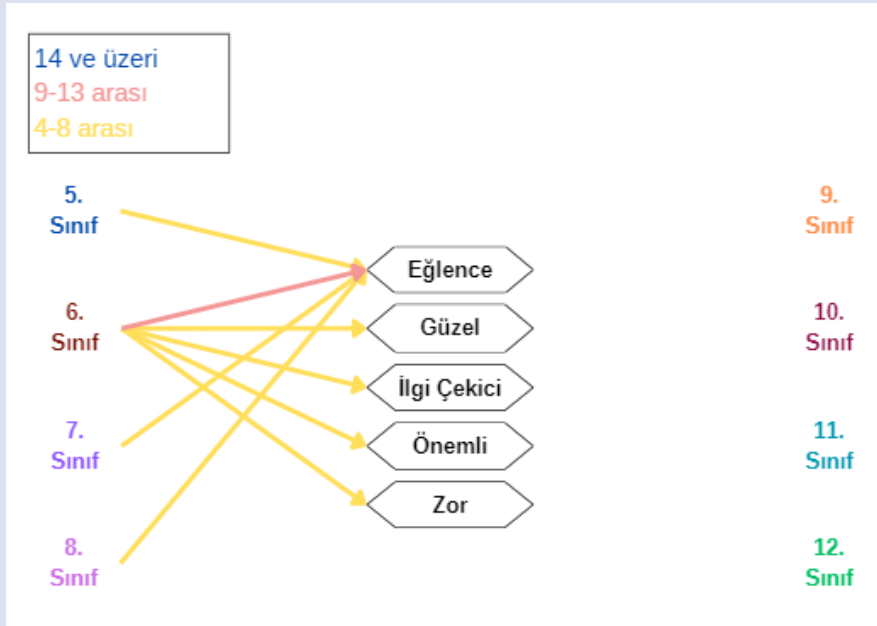
Resim 5. Fiziksel olaylar temasına yönelik oluşturulan kavram ağı



Resim 6. Diğer: Okul temasına yönelik oluşturulan kavram ağı



Resim 7. Diğer: Okul temasına yönelik oluşturulan kavram ağı



Resim 8. Diğer: Duygu ve düşünce temasına yönelik oluşturulan kavram ağı

Çizim Formundan Elde Edilen Bulgular

Çalışmada “fen bilimleri” kavramına yönelik verilen cevaplar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Her temanın altında yer alan kelimeler tablo halinde aşağıda sunulmuştur. “Dünya ve Evren” temasına yönelik elde edilen bulgular Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2 incelendiğinde “Dünya ve Evren” temasına yönelik toplam 85 öğrencinin çizim yaptığı görülmektedir. En yüksek frekans değeri “güneş sistemi” (f=25), “dünya” (f=19), “gezegenler” (f=17) ve “uzay-uzay bilimleri” (f=12) cevap kelimelerine aittir. Ayrıca öğrencilerin “Dünya ve Evren” teması altında “evren” (f=7), “sonsuzluk” (f=2), “yıldızlar” (f=1), “roket” (f=1) ve “rüzgar gülü” (f=1) cevap

kelimelerine yönelik çizimler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin “Dünya ve Evren” temasına yönelik çizimlerinden örnekler Çizelge 3’deki gibidir.

Öğrencilerin “Dünya” ve “Güneş Sistemi” kodlarına yönelik çizimleri Çizelge 3’te görülmektedir. “Canlılar ve Yaşam” temasına yönelik elde edilen bulgular Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde “Canlılar ve Yaşam” temasına yönelik toplam 78 öğrencinin çizim yaptığı görülmektedir. En yüksek frekans değeri “DNA” (f=11), “doğa” (f=9) “sistemler” (f=7) ve “canlılar” (f=6) cevap kelimelerine aittir. Ayrıca öğrencilerin “Canlılar ve Yaşam” teması

altında “hücre” (f=5), “ağaç” (f=4), “biyoçeşitlilik” (f=4), “sağlık” (f=4) ve “insan” (f=3) cevap kelimelerine yönelik çizimler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin “Canlılar ve Yaşam” temasına yönelik çizimlerinden örnekler Çizelge 5’teki gibidir.

Öğrencilerin “Sistemler” ve “DNA” kodlarına yönelik çizimleri Çizelge 5’te görülmektedir. “Madde ve Doğası” temasına yönelik elde edilen bulgular Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde “Madde ve Doğası” temasına yönelik toplam 113 öğrencinin çizim yaptığı görülmektedir. En yüksek frekans değeri “deney” (f=64) cevap kelimesine aittir. Ayrıca öğrencilerin “Madde ve Doğası” teması altında “deney tüpleri” (f=17) ve “atom modeli” (f=13) cevap kelimelerine yönelik çizimler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin “Madde ve Doğası” temasına yönelik çizimlerinden örnekler Çizelge 7’deki gibidir.

Öğrencilerin “deney tüpü” ve “maddenin halleri” kodlarına yönelik çizimleri Çizelge 7’de görülmektedir. “Fiziksel Olaylar” temasına yönelik elde edilen bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde “Fiziksel Olaylar” temasına yönelik toplam 14 öğrencinin çizim yaptığı görülmektedir. En yüksek frekans değeri “yerçekimi” (f=4) cevap kelimesine aittir. Ayrıca öğrencilerin “Fiziksel Olaylar” teması altında “ışın-ışın yansımaları” (f=3) ve “elektrik devresi” (f=2) cevap kelimelerine yönelik çizimler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin “Fiziksel Olaylar” temasına yönelik çizimlerinden örnekler Çizelge 9’daki gibidir.

Öğrencilerin “Yerçekimi” ve “ışın-ışın yansımaları” kodlarına yönelik çizimleri Çizelge 9’da görülmektedir. “Diğer” temasına yönelik elde edilen bulgular Çizelge 10’da verilmiştir.

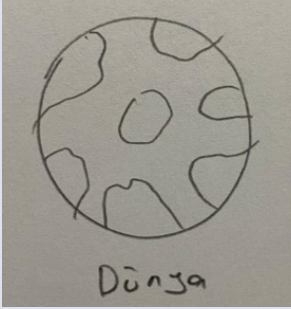
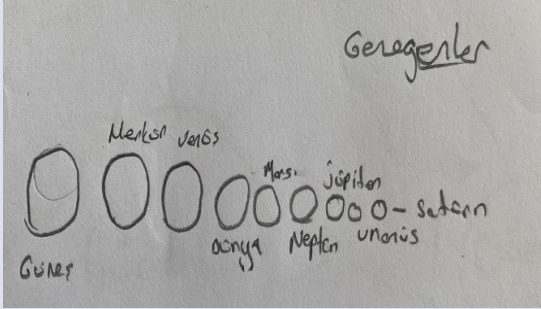
Çizelge 10 incelendiğinde “Diğer” temasına yönelik toplam 24 öğrencinin çizim yaptığı görülmektedir. En yüksek frekans değeri “ders” (f=7) cevap kelimesine aittir. Ayrıca öğrencilerin “Diğer” teması altında “bilim” (f=4), kitap (f=3) ve “öğretmen” (f=3) cevap kelimelerine yönelik çizimler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin “Diğer” temasına yönelik çizimlerinden örnekler Çizelge 11’deki gibidir.

Öğrencilerin “Yorgunluk” ve “Kitap” kodlarına yönelik çizimleri Çizelge 11’de görülmektedir.

Çizelge 2. “Dünya ve evren” temasına yönelik yapılan çizimlere ilişkin cevaplar

Cevap Kelimeleri	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Toplam
Dünya	2	3		3	2	2	4	3	19
Evren		2		1		1	3		7
Gezegeler		1	5	3	3	2	2	1	17
Güneş Sistemi	8			7	4	4	2		25
Roket		1							1
Rüzgar Gülü					1				1
Sonsuzluk			1			1			2
Uzay-Uzay Bilimleri	1	2	2	2		5			12
Yıldızlar				1					1
									85

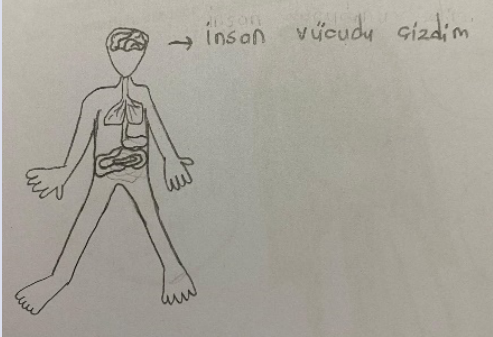
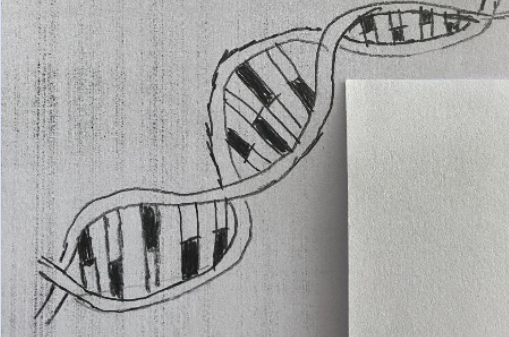
Çizelge 3. “Dünya ve evren” temasına yönelik yapılan çizimlerden elde edilen örnekler

5Ö1 kodlu öğrencinin “Dünya” koduna yönelik çizimi	8Ö11 kodlu öğrencinin “Güneş Sistemi” koduna yönelik çizimi
	

Çizelge 4. “Canlılar ve yaşam” temasına yönelik yapılan çizimlere ilişkin cevaplar

Cevap Kelimeleri	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Toplam
Ağaç							1	3	4
Beyin								1	2
Biyoçeşitlilik	1		1				1	1	4
Bulutlar						1			1
Canlılar					2	1	2	1	6
Çiçek						1			1
DNA			1	2	4	1		3	11
Doğa	2				2	2	2	1	9
Döllenme			1						1
Fosil								2	2
Fotosentez								1	1
Hayat							1	1	2
Hücre	1			1	1		1	1	5
İnsan				2				1	3
Kromozom					1				1
Mevsimler				2					2
Meyveler								1	1
Mitoz			1					1	1
Organlar		1							1
Sağlık		3			1				4
Sistemler		6					1		7
Şelale					1				1
Taş					1				1
Vücut		1							1
Yağmur					1				1
Yarasa		1							1
Yayla			1						1
Yemek		1	1						2
Yılan		1							1
									78

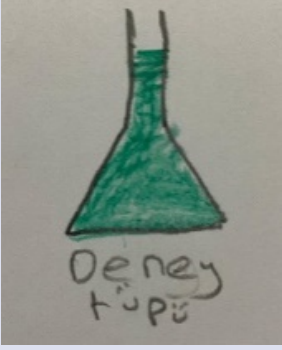
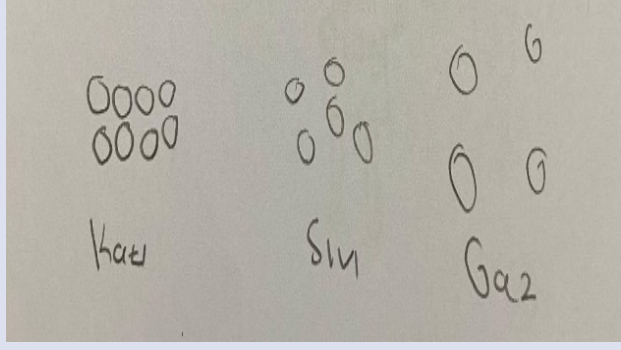
Çizelge 5. “Canlılar ve yaşam” temasına yönelik yapılan çizimlerden elde edilen örnekler

6Ö26 kodlu öğrencinin “Sistemler” koduna yönelik çizimi	8Ö36 kodlu öğrencinin “DNA” koduna yönelik çizimi
	

Çizelge 6. “Madde ve doğası” temasına yönelik yapılan çizimlere ilişkin cevaplar

Cevap Kelimeleri	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Toplam
Atom Modeli			6	1		2	2	2	13
Behr							1		1
Cam Şişe		1							1
Deney	20	8	13	3	6	5	3	6	64
Deney Tüpleri					4	5	1	7	17
Hal Değişimi					2				2
Kar				2					2
Kimyasal Sıvılar				1	1		1		3
Maddenin Halleri						1		1	2
Molekül			2		1			1	5
Periyodik Tablo				3					3
									113


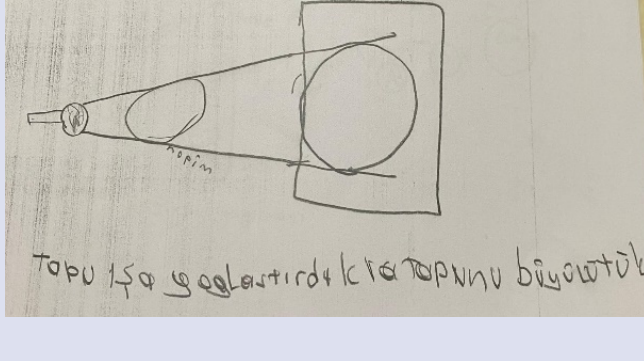
Çizelge 7. "Madde ve doğası" temasına yönelik yapılan çizimlerden elde edilen örnekler

5Ö6 kodlu öğrencinin "Deney tüpü" koduna yönelik çizimi	6Ö29 kodlu öğrencinin "Maddenin halleri" koduna yönelik çizimi
	

Çizelge 8. "Fiziksel olaylar" temasına yönelik yapılan çizimlere ilişkin cevaplar

Cevap Kelimeleri	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Toplam
Elektrik Devresi							2		2
Gravizant Halkası	1								1
Işın-Işın Yansıması	3								3
Kuvvet-Hareket	1								1
Nükleer		1							1
Pusula							1		1
Suyun Kaldırma Kuvveti							1		1
Yerçekimi		1					3		4
									14


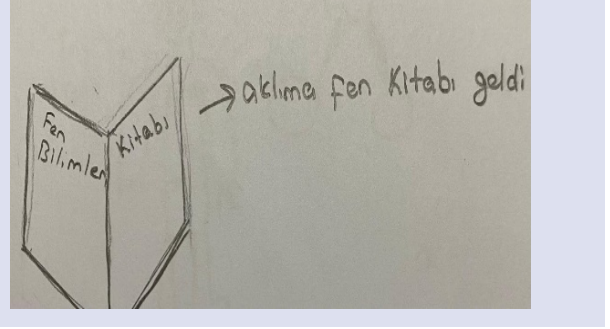
Çizelge 9. "Fiziksel olaylar" temasına yönelik yapılan çizimlerden elde edilen örnekler

11Ö18 kodlu öğrencinin "Yerçekimi" koduna yönelik çizimi	5Ö36 kodlu öğrencinin "Işın-ışın yansıması" koduna yönelik çizimi
	

Çizelge 10. "Diğer" temasına yönelik yapılan çizimlere ilişkin cevaplar

Cevap Kelimeleri	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf	Toplam
Ağlamak				1					1
Bilim	1	1		1				1	4
Ders	1	2	4						7
İnceleme								1	1
Kalem								1	1
Kitap		1	2						3
Öğretmen			1	1			1		3
Yorgunluk		1							1
Cevap yok	1		1	1					3
									24

Çizelge 11. “Diğer” temasına yönelik yapılan çizimlerden elde edilen örnekler

6Ö27 kodlu öğrencinin “Yorgunluk” koduna yönelik çizimi	5Ö36 kodlu öğrencinin “Işın-ışın yansıması” koduna yönelik çizimi
	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular Kelime İlişkilendirme Testi Fen Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan dört öğrenme alanı olan “Dünya ve Evren”, “Canlılar ve Yaşam”, “Madde ve Doğası” ve “Fiziksel Olaylar” ve “Diğer” temaları altında toplanmıştır. “Diğer” teması altında ise “Bilim”, “Okul”, ve “Duygu ve Düşünce” alt başlıkları oluşturulmuştur. Çizimler içinse yine olan “Dünya ve Evren”, “Canlılar ve Yaşam”, “Madde ve Doğası” ve “Fiziksel Olaylar” ve “Diğer” temaları oluşturulmuştur.

Resim 2’de öğrencilerin cevaplarına bakıldığında “dünya”, “uzay”, “gezegen” ve “güneş-güneş sistemi” kelimelerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi çocukların küçük yaşlardan itibaren uzay ve astronot gibi kavramlara ilgi duymaları olabilir (Okulu, 2019; Şık, 2019; Yıldız ve Ecevit, 2023; Yüzgeç, 2021). Nitekim son zamanlarda yayın organlarında da uzay ile ilgili yapılan çalışmalara sıklıkla yer verilmektedir. Hatta uzaya giden ilk Türk astronot Alper Gezeravcı'nın da küçük yaş grubu öğrenciler tarafından oldukça dikkat çektiği söylenebilir. Yine öğrencilerin cevaplarına bakıldığında “ay”, “iklim”, “mevsim”, “yıldız” ve “hava-hava durumu” gibi kelimelerin olduğu görülmektedir. Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bu kelimelerin öğrenciler tarafından da bilindiği tespit edilmiştir. Bu durum yani öğrencilerin günlük hayatında karşılaştıkları ve kullandıkları kelimeleri okulda bir ders ortamında gördüklerinde bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkısı olduğu düşünülebilir (Yaman vd., 2023; Baz, 2003; Özden, 2005). Yine öğrenci cevaplarına bakıldığında en az oranda “mevsim”, “iklim”, “ay” ve “hava durumu” olduğu görülmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin cevapları kıyaslandığında ise ortaokul öğrencilerinin cevap olarak verdikleri kelime çeşidinin lise grubundan daha fazla olduğu görülmektedir. Yine öğrenci cevaplarına bakıldığında en az oranda “mevsim”, “iklim”, “ay” ve “hava durumu” olduğu görülmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin cevapları kıyaslandığında ise ortaokul öğrencilerinin cevap olarak verdikleri kelime çeşidinin lise grubundan daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, ortaokul öğrencilerinin dünya ve evren temasına dair kelimelerinde “ay”, “mevsim” ve “iklim” yer alırken lise öğrencileri bu kelimelerden hiç bahsetmemişlerdir. Yine

Resim 2’ye bakıldığında dokuz ve on ikinci sınıf öğrencilerin bu temaya ait sadece “uzay” kelimesini yazdıkları görülmektedir. Buradaki öğrenci cevaplarına bakıldığında ortaokul beşinci ve sekizinci sınıflarda görmüş oldukları “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesi ile “Mevsimler ve İklim” ünitelerinde gördükleri fen konularına bağlanabilir (MEB, 2018). Öğrencilerin derslerde görmüş oldukları konuları kelime ilişkilendirme testine yansıttıkları bilinen bir durumdur (Cengiz vd., 2024). Fakat lise düzeyinde “ay”, “mevsim” ve “iklim” kavramlarına yönelik yeterince vurgu yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle lise öğrencileri ilgili kavramlara vurgu yapmamış olabilirler. Tablo 2’ye bakıldığında öğrencilerin fen bilgisi kavramı ile ilgili yaptıkları çizimlerinin “Dünya ve Evren” temasına ait çizimler görülmektedir. Öğrencilerin çizimlerinde “dünya”, “evren”, “gezegen”, “güneş sistemi” ve “uzay-uzay bilimleri”ne rastlanmaktadır. Öğrencilerin çizimlerine bakıldığında yaşadıkları dünyayı diğer durumlara göre daha kolay bir şekilde resmettikleri görülebilir. Burada öğrencilerin bu konuyu bu kadar fazla ve benzer şekilde resmetmelerinde beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda “Güneş Dünya ve Ay”, “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ve “Güneş Sistemi ve Ötesi” ünitelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Yine benzer şekilde “gezegenler” çizimlerinin de sayısının fazla olduğu görülmektedir. Tekrarlayan yıllarda farklı durumlarıyla verilen bu konunun öğrencilerin görsel hafızalarında da yer ettiği sonucuna varılabilir. Yine aynı şekilde “güneş sistemi” ve “uzay-uzay bilimleri” çizimleri için de yapılan çizimler oldukça belirgindir. Öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde bu konunun verilmesi konunun öğrenilmesi ve hafızada kalması anlamında etkili olduğu sonucunu doğurmuştur (Cengiz vd., 2024). Ayrıca böylelikle konunun öğrenciler tarafından daha anlaşılır bir hal aldığı da söylenebilir.

Resim 3’teki canlılar ve yaşam temasıyla ilgili öğrenci cevaplarına bakıldığında en yüksek cevaplar “DNA”, “bitkiler” ve “biyoloji” kelimelerine aittir. Yine öğrencilerin çoğunlukla cevaplarında yer alan bu kelimeler ortaokul düzeyinden lise düzeyine kadar ortak kavramlardan oluşmaktadır. DNA kavramı ortaokulun sekizinci sınıf kademesinde verilirken lisede ise dokuz ile on ikinci sınıf kademesinde verilmektedir. Öğrencilerin verdikleri

cevapların oranının fazlalığı bu sebeple olabilir. Canlılar ve yaşam temasına ait lise öğrencilerinin cevaplama oranları ortaokul öğrencilerinin cevaplarından sayıca daha fazladır. Bu da yine öğrencilerin lise düzeyinde bu konuyu daha ayrıntılı olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Lise öğrencilerinin cevaplarına bakıldığında “insan”, “mantar”, “fotosentez”, “organizma”, “yaşam” ve “fosil” gibi kelimelerin de yer aldığı görülmektedir. Mesela fosil kelimesi ortaokul altıncı sınıfta “Madde ve Isı” ünitesinde geçmektedir. Lise öğrencilerinin burada verdikleri cevaplar dokuzuncu sınıftaki “Yaşam Bilimi Biyoloji” ve on ikinci sınıfta “Canlılarda Enerji Dönüşümü” ünitelerini görmelerinden kaynaklanabilir. Altıncı sınıf öğrencilerinin bu temaya ait çok fazla kelime üretmedikleri görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin bu gruptaki tek cevapları “vücut” olurken öğrencilerinin biyoloji ile ilgili bu kavramları zihinlerinde tutamadıkları, anlamadaki zorluk yaşadıkları ve bunları ifade etmekte zorlandıkları düşünülebilir. Bu nedenle biyoloji kavramları öğrencilerinin anlamaları konusunda oldukça sınırlı kaldığı söylenebilir (Anderson, Sheldon ve Dubai, 1990; MEB, 2018). Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin “Canlılar ve Yaşam” temasıyla ilgili çizimlerinin sayısının da oldukça çeşitli olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin çizimlerinde “ağaç”, “canlılar”, “DNA”, “doğa”, “hücre”, “insan”, “mevsim”, “sağlık”, “sistemler”, “vücut”, ve “yağmur” gibi çizimler yer almaktadır. Bu çizimlere bakıldığında öğrencilerin kelime ilişkilendirmede değinmedikleri “ağaç”, “mevsim”, “sağlık” ve “yağmur” kelimelerine de rastlanmıştır. Öğrencilerin özellikle DNA ile çizimleri oldukça başarılıdır. Öğrenciler çizimlerinin yeterince anlaşılır ve açık olduğunu düşünmediklerinde çizimlerinin yanına ne olduğunu da yazmışlardır.

Resim 4’te görüldüğü gibi ortaokul öğrencileri madde ve doğası teması için en çok “atom-atom modelleri” ve “madde” kelimelerini kullanırken lise öğrencileri ise yalnızca “madde” kelimesini kullanmışlardır. Ortaokulun yedinci sınıfına gelene kadar maddenin farklı özelliklerini ve durumlarını öğrenen öğrenciler yedinci sınıfta maddenin tanecikli yapısını ve atom modellerini öğrenmektedirler. Bu nedenle öğrenciler ortaokulun her sınıf kademesinde madde kavramıyla ve farklı özellikleriyle karşılaşmaları sebebiyle daha fazla hatırlamış oldukları çıkarımda bulunulabilir. Öğrenciler yedinci sınıfa geldiklerinde maddenin ve yapısı konusunda karşılaşmakta ve burada maddelerin küçük ve görülemeyen atom ve moleküllerden oluştuğunu öğrenmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı ünitesindeki temel kavramlarla ilköğretim altıncı sınıfta karşılaşmaya başladıkları ifade edilebilir (Özalp ve Kahveci, 2011). “Madde” kelimesini yine lise kademesindeki bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler cevap olarak vermişlerdir. Yine öğrencilerin madde kavramına aşina olmalarının sebebi ortaokul seviyesinde her kademe karşılaşımlarından kaynaklanabilir. Resim 4’e bakıldığında “kimyasal maddeler” kelimesine yalnızca on ikinci sınıf öğrencilerinin değindiği görülmektedir. Bu temadaki öğrenci cevaplarına bakıldığında (Resim 4) canlılar ve yaşam temasına (Resim 3) oranla daha az sayıda kelime

ürettikleri görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin günlük hayatta canlılar ve yaşam temasına ait örnekler daha çok rastlamaları olabilir. Yine Şekil 4’te ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cevap verme oranları diğer ortaokul sınıflarına oranla daha fazladır. Burada öğrencilerin yedinci sınıfa gelene kadar bu konuyu görmüş olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Balım ve Ormanlı (2012) yaptıkları çalışmada benzer sonuçları elde etmiştir. Tablo 6’ya bakıldığında “madde ve doğası” temasıyla ilgili öğrenci çizimleri görülmektedir. Öğrencilerin “atom modeli”, “deney”, “hal değişimi”, “molekül” ve “periyodik tablo” gibi çizimleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin özellikle atom modelleri çizimleri oldukça anlaşılır ve nettir. Periyodik tablo çizimleri ise gerçeğine oldukça yakın olarak çizilmiştir.

Resim 5’teki öğrenci cevaplarına bakıldığında en çok bahsedilen kelimelerin “ışık-ışığın kırılması”, “elektrik- elektrik devresi”, “fizik” ve “kuvvet” olduğu görülmektedir. Işığın kırılması kelimesiyle öğrenciler yedinci ve onuncu sınıfta ışığın madde ile etkileşmesi ve optik konusunda karşılaşmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda bunun etkili olduğu söylenebilir. Elektrik- elektrik devresi kelimesi ise sekizinci ve dokuzuncu sınıflarda öğrencilerin karşısına çıkmaktadır (MEB, 2018). Yine fiziksel olaylar temasında öğrencilerin verdikleri cevap sayısının (Resim 5) canlılar ve yaşam (Resim 3) cevap sayısından sayıca az olduğu görülmektedir. Fiziksel olaylar temasına dair dokuz ve on ikinci sınıf öğrencileri herhangi bir kelime yazmamışlardır. Ayrıca bu temaya ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevap sayısı ve oranı lise öğrencilerinininkinden daha fazladır. Yalnızca ortaokul beşinci sınıf öğrencileri tek bir cevap vermiştir. Tablo 8’e bakıldığında “fiziksel olaylar” temasıyla ilgili öğrenci çizimleri yer almaktadır. Öğrencilerin “elektrik devresi”, “gravzant halkası”, “ışın-ışın yansımaları”, “nükleer” ve “yer çekimi” gibi çizimleri görülmektedir. Öğrencilerin fen bilimlerinin fizik alanıyla ilgili çizimleri daha sınırlı kalmıştır. Yine buradaki çizimlere bakıldığında “Dünya ve Evren” teması kadar ya da “Canlılar ve Yaşam” teması kadar çeşitlilik göstermemektedir. Bunun sebebi bu temaları öğrencilerin günlük hayatta daha çok karşılaştıkları ve günlük hayatta daha çok kullandıkları kavram/kelimelerden oluşması olduğu söylenebilir (MEB, 2018).

Resim 6’da görüldüğü üzere ortaokul ve lise öğrencileri en çok “deney” ve “öğretmen” kelimesinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarının benzer kelimeler üzerinde olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerin cevaplarında “laboratuvar” yer alırken ortaokul öğrencilerinde bu kelimeye rastlanmamıştır. Lise öğrencilerinin kimya, fizik ve biyoloji derslerinde laboratuvara gitmelerinin bu cevabı yazmalarında etkili olduğu düşünülebilir. Ortaokul öğrencilerinin cevaplarındaki “öğretmen”, “kitap”, “konu” ve “sınav” kelimelerine rastlanırken lise öğrencilerinde bu cevaplara rastlanmamaktadır. Bu kelimelere bakıldığında öğrencilerin dersi veren kişi olarak öğretmeni, çalışmalarını için gerekli materyaller olan kitabı ve dersin konu ve sınavını hatırlamışlardır. Bu kelimeler çoğunlukla

öğrencilerin kendi aralarında konuştukları kelimeler de olduğu ve oldukça de genel kelimeler olduğu söylenebilir. Bu kelimeleri ayrıca fen bilimleri dışında herhangi bir alan dersi için de yazabilirler.

Resim 7'de görüldüğü gibi bilim ile ilgili en çok bahsedilen kelimeler "bilim", "bilim insanı" ve "sağlık"tır. Ortaokul altı ve sekizinci sınıf öğrencileri tek bir örnek kelime olan "sağlık" ve "bilim"i vermişlerdir. Bu durum lisede dokuzuncu sınıf öğrencilerinde görülmekte olup yalnızca "araştırma" kelimesiyle sınırlı kalmıştır. Öğrencilerin yazdıkları kelimelere bakıldığında oldukça genel düzeyde kelimelerdir. Günlük hayatlarında da sıklıkla karşılaştıkları ve belki de kullandıkları kelimeleri fen bilimleri ile ilişkilendirmişlerdir. Şekil 8'de görüldüğü üzere lise öğrencilerinin cevapları dört veya altı olduğu için görülmemektedir. Burada öğrencilerin cevap azlığı öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum içinde olmadıkları sonucunu ortaya koyabilir. Fen bilimleri ile yeni tanışan ortaokul öğrencileri fene karşı olumlu/olumsuz tutum geliştirmeye daha eğilim gösterir. Tablo 8'deki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ile ilgili kullandıkları kelimeler genellikle olumludur. Ortaokul öğrencileri fen bilimleri "eğlenceli", "güzel", "ilgi çekici", "önemli" ve "zor" şeklinde adanmıştır. Buradaki yanıtlara bakıldığında öğrencilerin fen bilgisini belirgin bir duygu ifadesiyle değil de daha genel ve kendilerince daha kolay ifade edebilecekleri kelimelerle anlattıkları ortaya çıkmıştır. Tablo 10'da "diğer" temasıyla ilgili öğrenci çizimleri verilmektedir. Öğrenciler fen bilgisi ile ilgili "bilim", "ders" ve "inceleme" gibi çizimleri görülmektedir. Öğrencilerin çizimlerine bakıldığında yine çok genel kavramlardan oluştuğu görülmektedir. Bu kavramlar fen bilimleri alanı dışında farklı alanlar için de kullanılabilir genel kavramlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin beşinci, yedinci ve sekizinci sınıflardan birer kişi çizim kısmını boş bırakmıştır.

Bu çalışmada fen bilimleri kavramına ilişkin ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen KİT ve çizimler incelendiğinde, öğrencilerin bu kavrama yönelik ürettikleri kelimelerin çeşitlilik gösterdiği ortaya konmuştur. Üretilen kelimelerin sınıflandırılmasına bakıldığında ise bazı temalarda öğrenci fikirlerinin bazı temalardan daha az olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak fen bilimleri eğitiminde öğrenciler bu konularda daha fazla desteklenmelidir. Fen bilimlerinin bebeklikten başlayarak ileri yaş düzeyine kadar karşılaşılan önemli bir kavram olduğu kabul edilecek olunursa öğrencilerin bu konuya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayıcı ortamların hem okulda hem de ailede sağlanması gerekmektedir. Bunun için öncelikle velilerin de fen bilimlerine karşı tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Ayvacı vd., 2020; Ozan ve Benzer, 2018; İlkörücü-Göçmençelesi ve Özkan, 2009; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). Bu çalışmadan elde edilen veriler ortaokul ve lise öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin konu ile ilgili eksik bilgileri de belirlenmiş olmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bu eksikleri gidermek amacıyla yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple yapılacak

çalışmalara bu çalışma vasıtasıyla katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Determining students' learning levels regarding concepts and facts in the field of science education is important in terms of increasing students' success. Science concepts are the abstract equivalents of things that exist in people's lives. It is important that abstract symbols are given meaning in the cognitive structures of individuals and that they are remembered and used when necessary (Karadüz, 2014). Knowing the concepts in students' cognitive structures in advance helps them to learn the information they will acquire later in a meaningful way (Driscoll, 1993). It is necessary to reveal the knowledge, thoughts and understandings in the cognitive structures of students (Kurt & Ekici, 2013). Nowadays, word association test is widely used to reveal the cognitive structures of students (Bahar & Özatlı, 2003; Bahar et al., 1999; Ercan et al., 2010). Word association test is an effective technique that reveals students' cognitive structures and the relationships between the concepts in these structures (Bahar & Özatlı, 2003; Johnstone & Moynihan, 1985). Determining students' learning levels regarding concepts in the field of science education is important in terms of increasing students' success.

Cognitive structure plays an important role in learning, understanding and remembering meaningful and new information. The cognitive structure can be defined as a scheme that organizes and holds the elements that make up the knowledge when learning new information. Although it is quite difficult to explain the cognitive structures that individuals develop as a result of learning, revealing thoughts about key concepts can provide very important data. The purpose of this research was to reveal the cognitive structures of secondary and high school students regarding the concept of science.

Method

The research was a survey-based descriptive study. The sample of this research consisted of a total of 313 students studying in a public school in Trabzon province. The study included a total of 313 students, including 12th grade (f=41), 11th grade (f=37), 10th grade (f=35), 9th grade (f=36), 8th grade (f=38), 7th grade (f=43), 6th grade (f=40) and 5th grade (f=43). Data were gathered using the Word Association Test and a drawing form. A word association test was used to determine the students' cognitive structures regarding the concept of "science". Drawings that do not restrict the students' response and enable them to model what they have in mind were also included during the procedure. In addition, drawings are a method for disclosing dimensions that cannot be discovered by open-ended or other methods of comprehending assessment (White & Gunstone, 1992).

Results

Under the theme of "Earth and Universe," the word space was the most repeated word by all grade levels except for the 5th grade level. When the concept network revealing the words and grade levels produced under the theme of "Earth and Universe" was examined, students wrote the words earth, space, planets and sun-solar system at the cut-off point of 15 and above. In addition, between the cut-off points of 10 and 14, students wrote the words earth, space, planets and sun-solar system. When the concept network revealing the words and grade levels produced under the theme of "Living Things and Life" was examined, students wrote the words plants, biology and DNA at the cut-off point of 15 and above. In addition, between the cut-off points of 10 and 14, students wrote the words animals, living things, nature, plants, body, reproduction, biology and cell. When the concept network revealing the words and grade levels produced under the theme of "Matter and Its Nature" was examined, the students wrote the words matter and atom-atomic model at the cut-off point of 15 and above. In addition, students wrote the words matter, states of matter, chemistry and elements between the cut-off points of 10-14. When the concept network revealing the words and grade levels produced under the theme of "Physical Events" was examined, the students wrote the words light-refraction of light, electricity-electrical circuit, force and physics between the cut-off points of 10-14.

Discussion

When the students' answers are examined (Figure 2), it is seen that the words "earth", "space", "planet" and "sun-solar system" are more in number. The reason for this may be that children are interested in concepts such as space and astronauts from an early age (Okulu, 2019; Şık, 2019; Yıldız & Ecevit, 2023; Yüzgeç, 2021). When student answers regarding the theme of "living things and life" are examined (Figure 3), the highest answers belong to the words "DNA", "plants" and "biology". These words, which are mostly included in students' answers, consist of common concepts from middle school to high school level. The high rate of answers given by students may be due to this reason. When the students' drawings are examined, it is seen that they consist of very general concepts. These concepts are general concepts that can be used in different fields other than science. When the data obtained in this study regarding the concept of science were examined, the findings revealed that the words produced by the students regarding the concept of science varied.

Pedagogical Implications

Professional development programs can be organized to help teacher candidates understand students' cognitive structures and develop appropriate teaching strategies.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Alaca, M. B., Yaman, H., & Er Nas, S. (2020). Using the word association test to examine life skills cognitive structures of pre-service science teachers. *Journal of Science Learning*, 4(1), 69-79.
- Anderson, C. W., Sheldon, T. H., & Dubay J. (1990). The effects of instruction on college nonmajors' conceptions of respiration and photosynthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(8), 761-776.
- Aydoğdu, M., & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ayvaci, H. Ş., Alaca, M. B. & Er Nas, S. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programında yeniden yapılandırılan fen ve mühendislik uygulamalarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 9(1), 28-41.
- Bahar, M., & Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim testi yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 75-85.
- Bahçeci, D., & Kaya, V. H. (2010). Kavramsal algılamalar ve kavram yanılgıları. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 515, 30-33.
- Balım, A. G., & Ormancı Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "maddenin tanecikli yapısı" ünitesine yönelik anlama düzeylerinin çizim yoluyla belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 255-265.
- Baz, M., (2003). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Seviyelerinin Tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara: Marmara Üniversitesi.
- Cengiz, C., Er Nas, S., Yaman, H., Müftüoğlu, G., & Çakıcı, H. (2024). Ortaokul öğrencilerinin su tasarrufuna yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 772-797.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Güneş, M. H., & Karaşah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 122-136.
- Hacıömeroğlu, G., & Bulut, A. S. (2016). Integrative STEM teaching intention questionnaire: A Validity and reliability. Study of the Turkish form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 654-669.

- İlkörücü-Göçmençebe, Ş., & Özkan, M. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi biyoloji konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 525-530.
- Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). The relationship between performance in word association tests and achievement in chemistry. *European Journal of Science Education*, 7, 57-66.
- Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin “bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Karadüz, E. (2004). Çift eklemlilik dil olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 25(11), 15-26.
- Karakuyu, Y., & Tüysüz, C. (2011). Elektrik konusunda kavram yanılgıları ve kavramsal değişim yaklaşımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 867-890.
- Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Educational Journal*, 18(1), 115-130.
- Keleş, P. U. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 147-158.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının “bakteri” konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 885-910.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Balıkesir University Institute of Science and Technology*, 6(1), 62 – 72.
- Nasırlı, M., Karataş, A., & Acar, Ö. (2019). Basit fen deneylerinin öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşmasına etkileri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 1-26.
- Okulu, H. Z. (2019). STEM Eğitimi Kapsamında Astronomi Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, A. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine ve fen eğitimine yönelik bakış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5(1), 91-101.
- Ozan, Ü., & Benzer, S. (2018). Bilim uygulamaları dersi öğrencilerinin fen okuryazarlığı – fene yönelik tutumları ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 22-37.
- Önal, N. T., & Kızılay, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adayları fen bilgisi derslerini nasıl algılıyor? *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 296-310.
- Önal, T. K. & Sarıbaş, D. (2019). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. *International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research*, 1(2), 109-118.
- Özalp, D. & Kahveci, A. (2011). Development of two tier diagnostic items based on ontology in the topic of the particulate nature of matter. *National Education Journal*, 191, 135-155.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Özenç- Uçak, N., & Olşen-Güzeldere, Ş. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(1), 7-28.
- Smith, E. L., Blakeslee, T. D., & Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 111-126.
- Şık, N. Ü. (2019). Bilimin Doğası Unsurlarının Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FETEMM) Yaklaşımı ile Öğretimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, H., Alaca, M. B., & Er Nas, S. (2022). An investigation of secondary school students' cognitive structures in the subject of life skills. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 444-456.
- Yaman, H., Bekar, Ş. N., & Ürey, M. (2023). 9. sınıf öğrencilerinin adaptasyon kavramına yönelik bilişsel yapıları ve metaforik algılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1708-1723.
- Yaman, H., Bekar, Ş. N., Yıldız, H., Koyun, S., & Er Nas, S. (2023). Secondary school students' cognitive structures regarding educational games. *Science Education International*, 34(1), 15-24.
- Yıldız, M., & Ecevit, T. (2023). STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin astronomi ilgilerine etkisi. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 7(24), 81-96.
- Yüzgeç, S. (2021). STEM Temelli Etkinliklerle Astronomi Öğretiminin Astronomi Tutumuna Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.



Student Perspectives on the Use of ChatGPT in Science Teaching

Burcu Torun^{1,a,*}, Orhan Karamustafaoğlu^{2,b}

¹Ministry of National Education, Amasya, Türkiye

²Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 29/12/2024

Accepted: 21/02/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Today, the use of artificial intelligence-based chatbots in educational processes is becoming increasingly widespread. The aim of this study was to explore students' perspectives on the use of ChatGPT in science education. The participants consisted of 6th-grade students attending a public school in Türkiye. Since the study aimed to describe students' experiences and gather their opinions on the use of ChatGPT in the "force" topic of the science course, the study adopted a phenomenology design. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings of the study revealed that students displayed a positive attitude toward the teaching process in the science course delivered using ChatGPT. Furthermore, the aspects of ChatGPT-based teaching that were most beneficial to students included visual creation, instant feedback, storytelling, and voice communication. Students also indicated that ChatGPT could be effectively used in other subjects, particularly English and Mathematics. At the end of the study, the researchers made some recommendations to investigate the impact of ChatGPT on teaching processes in other grade levels, different science topics, and other courses.

Keywords: Science course, force, ChatGPT, middle school student opinions, phenomenology

Fen Öğretiminde ChatGPT Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 29/12/2024

Kabul: 21/02/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Günümüzde, yapay zeka tabanlı sohbet robotlarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımı yaygın hale gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ChatGPT kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersi "kuvvet" konusunda kullanılması öğrencilerin deneyimlerinin betimlenmesi ve görüşlerinin alınması amaçlandığı için araştırma fenomenoloji (olgu bilim) yöntemiyle yürütülmüştür. Bu doğrultuda veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin ChatGPT ile işlenen Fen Bilimleri dersindeki öğretim sürecine ilişkin olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, ChatGPT ile yapılan öğretimin öğrenciye en çok katkı yapan yönleri; görsel oluşturma, anında geri bildirim, hikaye oluşturma ve sesli iletişim olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ChatGPT'nin kullanılabileceği diğer dersler için ise en çok İngilizce ve Matematik derslerini belirttikleri bulunmuştur. Çalışmanın sonunda, diğer sınıf seviyelerinde, başka fen konularında ve derslerde, ChatGPT kullanılarak öğretim süreçlerine etkisi araştırılabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri dersi, kuvvet, ChatGPT, ortaokul öğrenci görüşleri, fenomenoloji

^a burcu.torun1@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-7295-5565>

^b orseka@yahoo.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-2542-0998>

How to Cite: Torun, B., & Karamustafaoğlu, O. (2025). Fen öğretiminde ChatGPT kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):240-249

Giriş

Teknoloji ve insan arasındaki etkileşim, tarih boyunca yaşamı kolaylaştırmanın ötesine geçmiş, bireylerin düşünce biçimlerini, yaşam tarzlarını ve toplumların yapısını kökten değiştiren bir güç haline gelmiştir. Özellikle son yıllarda yapay zekâ, bu dönüşümün en belirgin unsurlarından biri olarak öne çıkmış, eğitim alanında devrim niteliğinde yeniliklere zemin hazırlamıştır. Yapay zekâ, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden tanımlayarak bireyselleştirilmiş ve özelleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin önünü açmakta, eğitimcilere yeni fırsatlar sunmaktadır (Altun, 2024; Chassignol vd., 2018).

Yapay zekâ kavramı, ilk olarak McCarthy tarafından 1956 yılında "akıllı makineler, özellikle akıllı bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlanmıştır (McCarthy, 2007; Russell & Norvig, 2010). Akıl yürütme, öğrenme ve anlam çıkarma gibi bilişsel süreçleri gerçekleştirebilen sistemlerin geliştirilmesi hedeflenmiş ve Logic Theorist gibi projelerle bu alanın temelleri atılmıştır (Holmes vd., 2019). Günümüzde, yapay zekâ tabanlı akıllı öğretim sistemleri ve sohbet robotları gibi uygulamalar, eğitimde yaygın olarak kullanılmakta ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Arslan, 2020). Bu sistemler, neyin nasıl öğretileceğini belirleyen, bireysel öğrenme hızına göre ayarlamalar yapan yazılımlar olarak tanımlanabilir (Akdeniz & Özdiç, 2021; Bahçeci & Gürol, 2010). Yapay zekâ alanında dikkat çeken uygulamalardan biri de büyük dil modelleridir. ChatGPT gibi modeller, insan benzeri yanıtlar üretebilme yeteneğiyle içerik geliştirme, dil çevirisi ve özetleme gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Nazir & Wang, 2023). Eğitimde ise, bu modeller öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları sunarak sınırlı ders süreleri ve öğretmen eksikliklerini telafi etme potansiyeline sahiptir (Deveci Topal vd., 2021). ChatGPT, özellikle yaratıcılık gerektiren aktivitelerdeki başarısıyla diğer yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarından ayrılmaktadır (Cooper, 2023). Ancak, bu teknolojilerin eğitimdeki etkilerini ele alan çalışmaların sayısı sınırlıdır. ChatGPT'nin pedagojik süreçlere nasıl entegre edileceği, potansiyel avantajları ve riskleri gibi konular halen tartışılmaktadır (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

Literatürde, eğitimde yapay zekâ kullanımıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Aygün, 2019; Kabiljagić vd., 2022; Kim & Han, 2021; Kim & Park, 2017; Sanusi vd., 2022; Shin, 2020; Shin & Shin, 2020; Son, 2020). Ancak, eğitimde yapay zekâ temelli sohbet botlarının kullanımına dair yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Lisans öğrencileri (Essel vd., 2022), öğretmenler (Lee & Zhai, 2024) ortaokul öğrencileri (Deveci Topal vd., 2021), ilkökul öğrencileri (Kabiljagić vd., 2022) ve yabancı dil eğitimi (Yıldız, 2022) üzerine çalışmalar yapılmışken, ChatGPT sohbet botunun öğretim süreçlerinde kullanıldığına dair sınırlı sayıda (Aktay vd., 2023; Karabıyık, 2024) çalışmaya rastlanmıştır.

Fen Bilimleri eğitiminde anlık geri bildirim verme, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun materyal sunma ve soyut kavramların somutlaştırılmasında

zorluklar olduğu görülmektedir (Koray, 2018; Muğaloğlu, 2017). Yapay zekanın kişiselleştirilmiş öğrenme, anlık geri bildirim sağlama ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunma gibi pedagojik özellikleri (Luckin, 2018) ise Fen Bilimleri eğitiminde yapay zekanın kullanılabilirliğini göstermektedir. Şöyle ki; Fen Bilimleri dersinde, ChatGPT gibi yapay zeka tabanlı sohbet robotlarının kullanımı, öğrencilerin zorlandıkları soyut ve karmaşık konularla ilgili sorularına hızlı ve ayrıntılı yanıtlar almasını sağlayarak öğrenme süreçlerini destekleyebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersinin öğretiminde kullanımını incelemek ve bu aracın Fen Bilimleri dersinin öğretim süreçlerindeki olası etkilerini tartışmaktır. ChatGPT'nin fen öğretme ve öğrenme süreçlerindeki yerini değerlendirmek, eğitimcilere bu teknolojiyi nasıl etkili bir şekilde kullanabilecekleri konusunda rehberlik etmek, mevcut sınırlamaları belirlemek ve öneriler sunmak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, yapay zekâ tabanlı araçların fen öğretiminde etkin kullanımına yönelik farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın problemi "Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde kuvvet konusunda ChatGPT'nin kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir yapay zeka sohbet robotu olan ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersinde öğrenme ve öğretme süreçlerine entegre edilmesi ve bu süreçte öğrencilerden görüş alma çalışmasıdır. Araştırmada ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersi "kuvvet" konusunda kullanılması öğrencilerin deneyimlerinin betimlenmesi ve görüşlerinin alınması amaçlandığı için araştırma fenomenoloji (olgu bilim) yöntemiyle yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, nitel araştırma yaklaşımına dayanarak, katılımcıların belirli bir durum veya kavrama ilişkin deneyimlerini, görüşlerini, algılarını ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Taşova ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri (n=13) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, hızlı ve pratik bir örnekleme stratejisi olarak kabul edilen uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2014).

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde ChatGPT kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili konu uzmanlarından içerik-kapsam geçerliliğini sağlamak için görüş alınmıştır

(Büyüköztürk vd., 2014). Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmış olup görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmada, ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan “kuvvet” konusu üç hafta boyunca haftada dört saat olacak şekilde yapay zeka sohbet robotu olan ChatGPT ile işlenmiştir. Uygulama sürecinde takip edilen adımlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Hazırlık Aşaması:

• Uygulama öncesinde yapay zeka hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır.

• Bir yapay zeka sohbet robotu olan ChatGPT hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır.

• ChatGPT'nin ara yüzü öğrencilere tanıtılmıştır.

• ChatGPT'ye nasıl komut verileceği ve hangi görevleri yapabildiği ile ilgili öğrencilere detaylı bilgilendirme yapılmıştır.

2. Ders Süreci:

• Öğrencilere kuvvet konusunda ChatGPT kullanılacağı söylenmiştir.

• ChatGPT'ye “Kuvvet nedir?” sorusu yöneltilmiştir. ChatGPT'nin verdiği cevap, ReadAloud eklentisi ile tüm sınıfın duyacağı şekilde seslendirilmiştir. Bu eklenti, ChatGPT'nin verdiği tüm cevaplarda kullanılmıştır.

• ChatGPT'den konu öncesi beyin fırtınası yapabilmek amacıyla “kuvvet”, “kuvvetin özellikleri”, “zıt yönlü kuvvetler”, “aynı yönlü kuvvetler”, “bileşke kuvvet” ve “dengeleyici kuvvet” kavramlarını içeren bir zihin haritası oluşturması istenmiştir. Ardından öğrenciler kavramlarla ilgili fikirlerini öğretmen yönlendirmesiyle ifade etmiş ve tartışmıştır.

• Konu sürecinde öğretmen; temel kavramları anlattıktan sonra öğrencilerden anlamadıkları ya da eksik olduklarını düşündükleri kısımları ChatGPT'ye sormaları için yönlendirmiştir.

• Sonrasında dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetler ile ilgili ChatGPT'den örnekler vermesi istenmiştir. Cevaplar tüm öğrenciler tarafından okunmuştur.

• Konu sürecinde öğrenilen kavramları pekiştirmek ve öğrencilerin konuyla ilgili nerede olduklarını öğrenebilmek için ChatGPT'den kavram haritası oluşturması istenmiştir. Bu kavram haritası öğretmen yönlendirmesi ışığında öğrenciler tarafından tartışılmıştır.

• Sonrasında “aynı yönlü kuvvetler” ve “zıt yönlü kuvvetler” kavramlarıyla ilgili soru çözümüne başlanmış ve öğrenciler yapamadıkları kısımları ChatGPT'ye sormuştur. ChatGPT'nin verdiği cevaplar öğretmen tarafından da kontrol edilmiştir.

• ChatGPT'den 6. Sınıf seviyesine uygun “kuvvet” konusunda (ilgili bölümün kavramlarını içeren) bir hikaye yazılması istenmiştir. ChatGPT'nin yazdığı hikaye öğrenciler tarafından yüksek sesle okunup tartışılmıştır.

• ChatGPT'den 6. Sınıf seviyesine uygun “kuvvet” konusunda (ilgili bölümün kavramlarını içeren) bir şiir

yazılması istenmiştir. ChatGPT'nin yazdığı şiir öğrenciler tarafından yüksek sesle okunup tartışılmıştır.

• ChatGPT'den konu sonu değerlendirme için sorular oluşturulması istenmiştir. Bu soruları öğrenciler defterlerine not alıp çözmüşlerdir. Aynı zamanda tahtada da öğrenciler sözlü olarak sorulara cevap vermişlerdir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

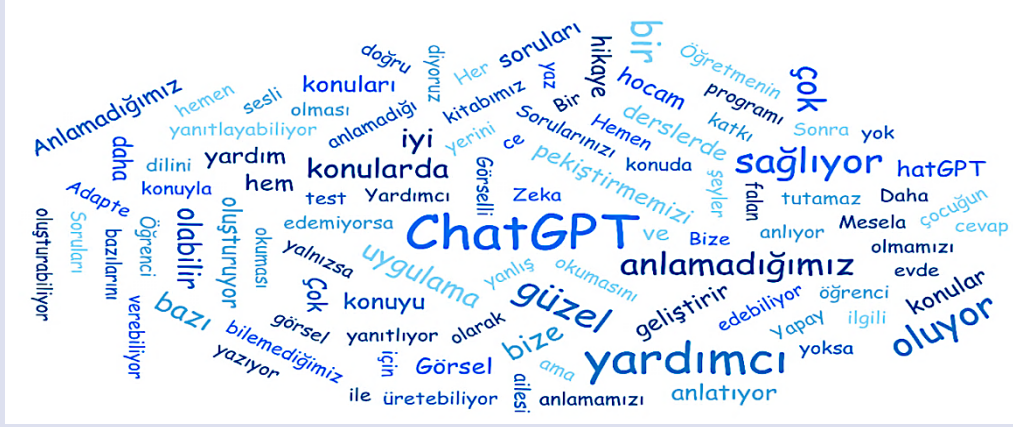
Araştırmada, ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersi “kuvvet” konusunda yapay zeka temelli bir sohbet robotu olan ChatGPT kullanılarak haftada dört saat olmak üzere toplamda üç hafta boyunca çalışılmıştır. Uygulama sürecinden önce gerekli izinler (Etik Kurul Onayı, MEB izni ve Veli izni) alınmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersinde kullanımı için ders planı oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin derste ChatGPT kullanımına yönelik çeşitli fotoğrafları çekilmiştir. Uygulama sürecinden sonra öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde öğrencilere, ChatGPT'nin Fen Bilimleri derslerindeki rolü ve etkisi üzerine çeşitli sorular yöneltilmiştir (Ek-1). Yapılan görüşmelerin ses kayıtları Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra, transkript edilen veriler “MAXQDA” adı verilen nitel araştırma analiz yazılım programına aktarılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Programa aktarılan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlarla ilgili temalar oluşturulmuştur (Patton, 2014).

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

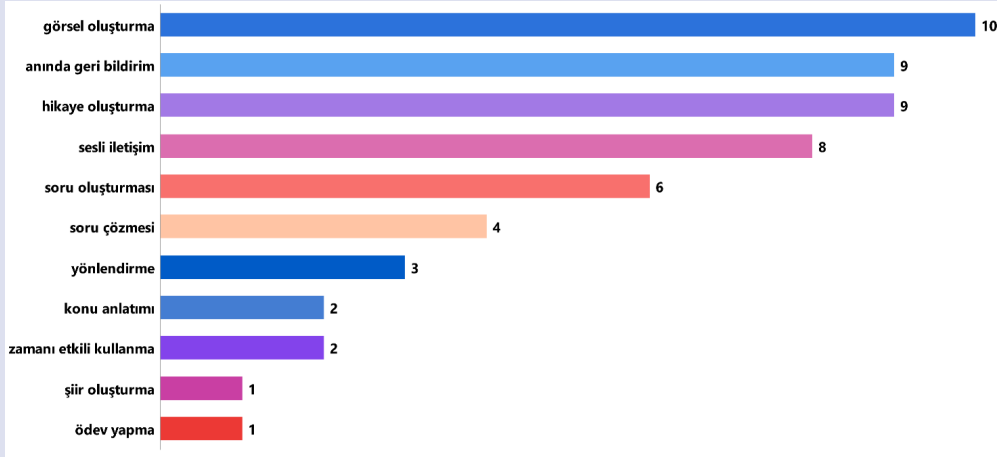
Araştırmada veri toplama süreci öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde öğrencilerin ilgili konu hakkındaki görüşlerini şeffaf ve özgür bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilere istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları bildirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış ve şifrelenmiştir (Ö1, Ö2, Ö3... vb.). Görüşme sürecine araştırmacı ve öğrenciler dışında kimsenin katılmasına izin verilmemiştir. Görüşme öncesinde öğrenci velilerinden her bir öğrencinin çalışmaya katılmasına izin verdiklerinin belirten bilgilendirici veli onam formu alınmıştır.

Görüşme metinlerindeki kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, çalışma yazarları kodlama işlemini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Kodlama sürecinin ardından, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak kodlama uyum oranı hesaplanmış ve 0.90 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki anlaşmazlıkların giderilmesi için üzerinde fikir birliği sağlanamayan çalışmalar yeniden gözden geçirilmiş ve ortak bir uzlaşmaya varılmıştır. Bulguların sunumunda ise, araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek amacıyla görüşme metinlerinden doğrudan ve örnek alıntılar ile detaylı betimlemelere yer verilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

Bu çalışma, bir devlet ortaokulunda Fen Bilimleri dersi 6. sınıf “kuvvet” konusunu alan 13 öğrenci ile sınırlıdır.



Resim 1. ChatGPT'ye yönelik olumlu düşünceler temasına ait kelime bulutu



Resim 2. ChatGPT ile yapılan öğretimin öğrenciye en çok katkı yapan yönleri

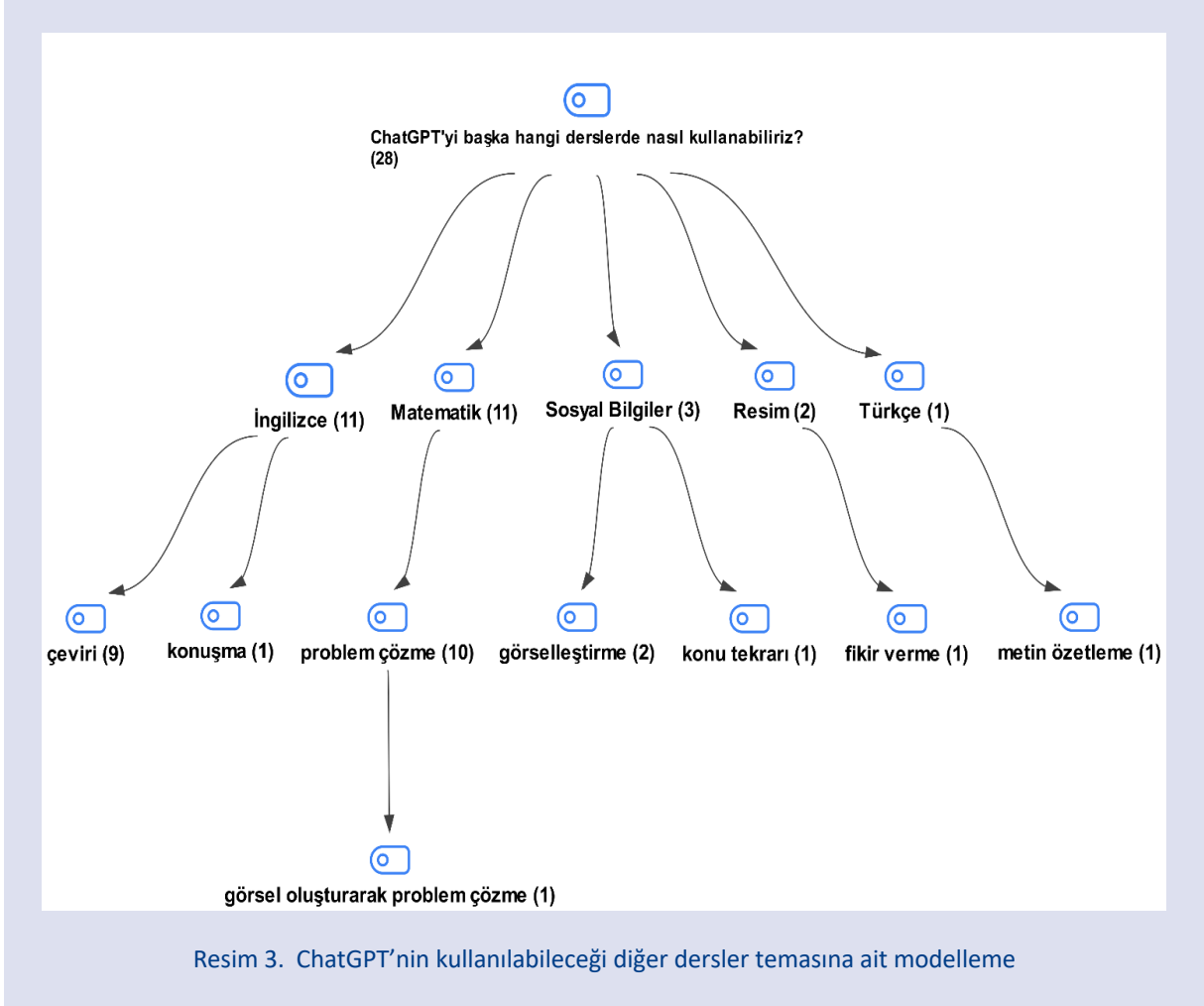
Bulgular

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde “kuvvet” konusunda ChatGPT kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda 3 temaya ve bu temalara ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; (1) ChatGPT'ye yönelik olumlu düşünceler, (2) ChatGPT ile yapılan öğretimin en çok katkı yapan yönleri, (3) ChatGPT'nin kullanılabileceği diğer derslerdir.

ChatGPT'ye yönelik olumlu düşünceler temasına ait öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin tamamının bu uygulamayı olumlu bulduğu söylenebilir. İlgili temaya ait öğrenci görüşleri

incelendiğinde; öğrencilerin genellikle ChatGPT'yi onlara destek sunan ve yardımcı olan bir uygulama olarak gördükleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası bu durumu “Anlamadığımız yerlerde bize çok yardımcı oluyor.” [Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12] şeklinde belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin ChatGPT ile öğretimi daha faydalı ve güzel buldukları görülmüştür. Bu bağlamda öğrenci görüşleri “çok faydalı bir uygulama” [Ö3], “çok güzel bir uygulama” [Ö9, Ö10, Ö13] şeklindedir. Bunun yanı sıra öğrenciler ChatGPT ile öğretimin, konuyu daha iyi pekiştirmelerine yardımcı olduğunu [Ö5, Ö6] ifade etmişlerdir.



Ayrıca bir öğrenci ChatGPT ile öğretimin derse adapte olmasını sağladığını “ChatGPT derse adapte olmamı sağladı” [Ö7] şeklinde belirtmiştir. Bu bağlamda bu temaya ait kelime bulutu Resim 1.’de verilmiştir.

Resim 1. incelendiğinde; “ChatGPT”, “yardımcı” ve “anlamadığımız konular, güzel” kelimelerinin en sık tekrarlanan ve öne çıkan anahtar kelimeler oldukları görülmektedir. Bu bağlamda ChatGPT’ye yönelik olumlu düşünceler temasına ait öğrenci görüşlerine dayanarak, ChatGPT ile yapılan öğretimin faydalı ve güzel olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ChatGPT’nin öğrencilere destek sunduğu, yardımcı olduğu ve öğrencilerin konuyu pekiştirmesini sağladığı ve derse adapte olmalarını sağladığı söylenebilir. ChatGPT’nin derste kullanımının olumsuz yönleri ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde ise; öğrencilerin tamamının ChatGPT’nin sorulan sorulara yanlış cevap verebileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

ChatGPT ile yapılan öğretimin öğrenciye en çok katkı yapan yönleri temasına ait öğrenci görüşlerine ait veriler Resim 2.’de verilmiştir. Resim 2. incelendiğinde; görsel oluşturma, anında geri bildirim, hikaye oluşturma, sesli iletişim, soru oluşturma, soru

çözmesi, yönlendirme, konu anlatımı, zamanı etkili kullanma, şiir oluşturma ve ödev yapma kodlarının olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin en çok görsel oluşturma özelliğini vurguladığını, anında geri bildirim alma, hikaye oluşturma özelliği ve sesli iletişim özelliklerinin öğrencilerin yarısından fazlası tarafından ChatGPT’nin en çok katkı yapan yönleri olarak belirttiği görülmektedir.

ChatGPT’nin kullanılabileceği diğer dersler temasına ait öğrenci görüşlerine ait model Resim 3’te verilmiştir.

Resim 3 incelendiğinde, öğrencilerin ChatGPT’nin en çok İngilizce ve Matematik derslerinde kullanılabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler İngilizce dersinde çeviri yapılması için ChatGPT’nin sıklıkla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler; Matematik dersinde problem çözmek için ChatGPT’nin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde ise öğrenciler olayları ve kavramları görselleştirme için ChatGPT’nin kullanılabileceğini belirtirken ChatGPT ile aynı zamanda konu tekrarı da yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler Resim dersi için fikir

vermesi için Türkçe dersinde de metin özetlemek için ChatGPT'nin kullanılabilceğini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri dersinde "kuvvet" konusunda ChatGPT kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma boyunca; öğrencilerin ChatGPT ile işlenen Fen Bilimleri dersindeki öğretim sürecine ilişkin olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu olumlu yaklaşım günümüzde ChatGPT gibi yapay zeka araçlarının birçok alanda olduğu gibi eğitimde de kolaylıklar sağlaması yönünden kaynaklanabilir. Bu düşünceyi öğretim sürecinde sohbet robotu kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aktay vd., 2023; Chen ve diğerleri, 2020; Essel vd., 2022; Fryer & Carpenter, 2006). Örneğin Aktay vd. (2023) fen eğitiminde ChatGPT kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ChatGPT'nin öğretimde kullanımını ilgi çekici ve eğlenceli buldukları gözlenmiştir. Mevcut çalışmada öğrencilerin ChatGPT'yi öğretim sürecinde kolaylaştırıcı ve motive edici bir araç olarak gördükleri bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde bu bulgunun benzer araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir (Aktay vd., 2023; Devci Topal vd., 2021) Benzer şekilde Karabıyık (2024) matematik eğitiminde ChatGPT gibi yapay zeka entegrasyonlarının matematik eğitime katkılarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında, ChatGPT'nin öğretim sürecinde kolaylık sağladığını bulmuştur. Yin vd. (2020), lisans öğrencileri ile Dijital Sistemler konusunda Chatbot kullanımı üzerine yaptıkları ve deneysel yöntem ile yürüttükleri çalışmalarında deney grubundaki öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmada ChatGPT ile yapılan öğretimin öğrenciye en çok katkı yapan yönleri; görsel oluşturma, anlık dönüt, hikaye oluşturma ve sesli iletişim olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin aktif katılabilceği ve yaratıcı öğrenme süreçlerini destekleyen özellikleri tercih etmesinden kaynaklanabilir. Öğretim sürecini daha etkileşimli ve katılımcı hale getirmenin öğrenciler için daha ilgi çekici olabileceği düşünülebilir (Guzman & Lewis, 2020). Benzer şekilde Baidoo-Anu & Owusu Ansah (2023) tarafından yapılan çalışmada da ChatGPT'nin eğitim alanında etkileşimli öğretim sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte mevcut çalışmada öğrencilerin ChatGPT'nin hikaye ve görsel oluşturmalarını beğenmesi, ChatGPT'nin öğretim süreçlerini hızlandırmasıyla da ilişkilendirilebilir. ChatGPT'nin saniyeler içerisinde çeşitli görseller ve hikayeler oluşturmaları zaman ve tecrübe gerektiren bu süreci hızlandırmıştır (Şen vd., 2024). Mevcut çalışmada öğrenciler tarafından ChatGPT'nin en çok katkı yapan kısmında sıklıkla anında geri bildirim

vermesi ve sesli iletişim kurabilmesi belirtilmiştir. Bu durumda ChatGPT'nin öğrencilere anlık geri bildirim vermek için kullanılabilceği ve özellikle sesli iletişim ile de öğrencilere kendi kendine öğrenme ortamı sağlayabileceği söylenebilir. Benzer şekilde Lee ve Zhai (2024), öğretmen adaylarının geliştirdiği ders planlarını analiz ederek ChatGPT'nin fen öğrenme etkinliklerine nasıl entegre edildiğini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ChatGPT'nin yüksek kaliteli sorgulama, kendi kendine öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme desteği ve biçimlendirici değerlendirme sağlayabileceğini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, MEB (2024) tarafından halihazırda uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Öğretim Programı'nda da vurgulanan, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme desteği, anında geri bildirim ve biçimlendirici değerlendirme uygulamaları noktasında da ChatGPT'nin kullanılabilceği söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin ChatGPT'nin kullanılabilceği diğer dersler için en çok İngilizce ve Matematik derslerini belirttikleri bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin dil ve sayısal becerilerin gelişiminde ChatGPT'yi etkili bir araç olarak gördüklerinden kaynaklanabilir. Mevcut çalışmada öğrenciler; Matematik dersinde problem çözmek için ChatGPT'nin kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Karabıyık (2024), ChatGPT'nin matematik problemlerini ve sorularını çözmeye etkili olduğunu bulmuştur. Mevcut çalışmada öğrenciler İngilizce dersinde ise çeviri yapılması için ChatGPT'nin sıklıkla kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yıldız (2022), öğrencilerin İngilizce öğrenmek için kullandıkları sohbet robotu uygulamalarıyla ilgili deneyimlerini incelemek amaçlı yürüttüğü çalışmasında, ChatGPT'nin İngilizce öğretiminde kullanımının etkili olduğunu bulmuştur. Mevcut çalışmada öğrenciler Resim ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde ChatGPT'nin fikir üretme ve görselleştirme gibi yönleriyle yaratıcı süreçlere katkıda bulunabileceğini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde de ChatGPT'den yaratıcılık gerektiren süreçlerde faydalanılabileceği görülmektedir (Haque vd., 2022; Karakoç Keskin, 2023). Bu durumun araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri ile paralellik gösterdiği düşünülebilir.

Sonuç olarak; bu çalışmada elde edilen bulgular, ChatGPT'nin Fen Bilimleri derslerinde çok yönlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir. Öğrencilerin, ChatGPT'nin öğrenim süreçlerinde görsel destek ile anında geri bildirim alma özelliklerini vurgulamaları, bu teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline işaret etmektedir. Fen derslerinde ChatGPT'nin görselleştirme, soru oluşturma ve problem çözme gibi işlevleri, öğrencilere aktif ve yaratıcı öğrenme deneyimleri sunarken,

bireyselleştirilmiş destek sağlayarak öğrenme boşluklarını kapatma ve bilgiyi pekiştirme açısından katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin bu aracı yalnızca bilgi sağlama değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde rehberlik ve keşfetme amacıyla kullanmaları, fen eğitiminde daha katılımcı ve etkileşimli pedagojik yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, yapay zeka tabanlı araçların fen öğretimine entegrasyonunda öğretim süreçlerinin kişiselleştirilmesi ve öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edecek yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Mevcut çalışmada ChatGPT Fen Bilimleri dersi 6. Sınıf "kuvvet" konusunda kullanılmıştır. Diğer sınıf seviyelerinde, başka fen konularında ve derslerde (özellikle İngilizce ve Matematik) ChatGPT kullanılarak öğretim süreçlerine etkisi araştırılabilir.

2. Halihazırda 5. Sınıf seviyesinde kullanılmakta olan MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Öğretim Programına uygun olacak şekilde ChatGPT ile ders planları hazırlanarak öğretim süreçlerindeki çıkarımları incelenebilir.

3. Mevcut çalışmada ChatGPT kullanımına yönelik öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Gelecek çalışmalar için öğretmenlerin bu süreçteki görüşleri ve anlayışları araştırılabilir. Bunu yanı sıra ChatGPT'nin öğrencilerin akademik başarısı, tutum, motivasyon gibi değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

4. Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre ChatGPT ile fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve argümantasyon gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenebilir.

Extended Abstract

Introduction

Interaction between technology and humanity has profoundly transformed individuals' thinking, lifestyles, and societal structures throughout history. Recently, artificial intelligence (AI) has emerged as a key driver of these changes, introducing groundbreaking innovations in education. AI redefines teaching and learning processes by enabling personalized and adaptive learning experiences, offering educators new opportunities (Altun, 2024; Chassignol et al., 2018).

First defined by McCarthy in 1956 as "the science and engineering of making intelligent machines, especially intelligent computer programs" (Russell & Norvig, 2010; McCarthy, 2007), AI has advanced to include systems capable of reasoning, learning, and deriving meaning. Today, AI-powered intelligent tutoring systems and chatbots are widely used to support educational processes, adapting to individual

learning speeds (Akdeniz & Özdiñç, 2021; Bahçeci & Gürol, 2010). Among these innovations, large language models like ChatGPT are particularly notable for their human-like responses and applications in content creation, language translation, and summarization (Nazir & Wang, 2023). In education, ChatGPT provides personalized learning opportunities, addressing challenges such as limited instructional time and teacher shortages (Deveci Topal et al., 2021). It stands out for its effectiveness in creative activities (Cooper, 2023). However, research on its integration into educational practices, its potential advantages, and associated risks remains limited (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

Although studies on AI in education are abundant (e.g., Aygün, 2019; Kabiljagić et al., 2022; Kim & Han, 2021), research on AI-based chatbots in education is scarce. Existing studies focus on university students (Essel et al., 2022), teachers (Lee & Zhai, 2024), middle school students (Deveci Topal et al., 2021), primary school students (Kabiljagić et al., 2022), and language learning (Yıldız, 2022). Limited studies explore ChatGPT's use in teaching processes (Aktay et al., 2023; Karabıyık, 2024).

This study aimed to examine the use of ChatGPT in science education, focusing on its potential impact on teaching and learning processes. The research sought to provide insights for educators on effectively leveraging this technology, identifying its limitations, and offering recommendations. The research question guiding the study is: "What are the views of 6th-grade students regarding the use of ChatGPT in the 'force' topic of the science course?"

Method

This study explored the integration of ChatGPT, an AI-based chatbot, into science education and examines students' perspectives on this process. Using the phenomenological method, the study focused on describing 6th-grade students' experiences and views regarding ChatGPT's use in the "force" topic of their science course (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). The participants consisted of 13 6th-grade students from a public school in Amasya, Türkiye, selected through convenience sampling (Patton, 2014). A semi-structured interview form with six open-ended questions was developed and validated by experts to collect data on students' opinions (Büyükoztürk et al., 2014). The study was conducted over three weeks with four hours per week. Students were introduced to AI and ChatGPT before engaging in activities such as brainstorming, creating mind maps, solving questions, and writing stories and poems on "force" using ChatGPT. ChatGPT's responses were presented using ReadAloud software and guided classroom discussions. Data were collected through interviews, transcribed, and analyzed using MAXQDA software.

Themes were identified through content analysis, and inter-coder reliability was calculated as .90 using Miles and Huberman's (1994) formula. Student anonymity was ensured, and consent forms were obtained from parents. The researchers independently coded data, and conflicts over themes were resolved through discussion. The findings were supported with detailed descriptions and direct quotes (Lincoln & Guba, 1985). This study highlighted the potential of ChatGPT to enhance science education by fostering engagement and personalized learning.

Results

The findings of this study indicated that ChatGPT can serve as a versatile tool in science education. Students found ChatGPT effective in understanding challenging topics, particularly through features like visual support and instant feedback, which facilitated learning and created a motivating environment. ChatGPT's functions, such as visualization, question generation, and problem-solving, offered active and creative learning experiences while addressing knowledge gaps and reinforcing understanding. Moreover, its use as a guide and exploratory tool highlights the importance of interactive and participatory pedagogical approaches in science education. These findings emphasized the need for personalized teaching methods and strategies to foster creativity and engagement through AI integration.

Discussion

This study aimed to determine 6th-grade students' perspectives on using ChatGPT in the "force" topic of science education. The findings revealed that students displayed a positive attitude toward integrating ChatGPT into the teaching process, appreciating its ease of use and motivational potential. ChatGPT's features, such as visual creation, instant feedback, storytelling, and voice interaction, were identified as the most beneficial. These findings align with previous studies highlighting AI tools' ability to enhance engagement, interactivity, and personalized learning (Aktay et al., 2023; Guzman & Lewis, 2020).

Students also perceived ChatGPT as effective for English and Mathematics, particularly for problem-solving and translation. In creative subjects like Art and Social Studies, ChatGPT supported idea generation and visualization, fostering creativity (Haque et al., 2022). Additionally, ChatGPT's ability to provide real-time feedback and enable self-directed learning through voice interaction was emphasized.

Overall, the study suggests ChatGPT can act as a versatile educational tool, improving engagement and addressing learning gaps. It supports interactive, personalized pedagogy, aligning with the objectives of

innovative educational frameworks such as Türkiye's Century of Education Model (MEB, 2024).

Pedagogical Implications

Future studies can explore the impact of ChatGPT in different grade levels, subjects (e.g., English and Mathematics), and topics. Lesson plans aligned with the Türkiye Century Maarif Model can be developed. Researchers could examine teacher perspectives and ChatGPT's effects on academic performance, motivation, and attitudes. Teacher training programs on AI-integrated teaching are also recommended.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akdeniz, M., & Özding, F. (2021). Maya: An artificial intelligence based smart toy for pre-school children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29, 100347.
- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.543.03>
- Altun, E. (2024). Yapay Zekâ ve Pedagoji: Eğitimde Fırsatlar ve Zorluklar. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 80-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12637335>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aygün, E. S. (2019). Problem çözme öğretimine yönelik oyunlaştırılmış uyarlanabilir bir zeki öğretim sisteminin tasarlanması [Designing a gamified adaptive intelligent teaching system for problem solving teaching]. Tez No. 567098, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Bahçeci, F., & Gürol, M. (2010). Eğitimde akıllı öğretim sistemleri uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Engineering Sciences*, 5(2), 121-128.
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a

- narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452.
- Çınar Yağcı, Ş., & Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 1315-1333.
- Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6241-6265.
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239>
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Emerging technologies bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10(3), 8-14.
- Guzman, A. L., & Lewis, S. C. (2020). Artificial Intelligence and Communication: A Human-Machine Communication Research Agenda. *New Media & Society*, 22(1), 70-86.
- Haque, M. U., Dharmadasa, I., Sworna, Z. T., Rajapakse, R. N., & Ahmad, H. (2022). I think this is the most disruptive technology: Exploring sentiments of ChatGPT early adopters using Twitter data. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.03836>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in Education: Promises and implications for teaching & learning. *The Center for Curriculum Redesign*.
- Kabiljagić, M., Wachtler, J., Ebner, M., & Ebner, M. (2022). Math trainer as a chatbot via system (push) messages for android. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 16(17), 75-87. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i17.33351>
- Karabıyık, Ü. (2024). Matematik Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım: ChatGPT'nin Rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 26-46. <https://doi.org/10.29065/usakead.1393487>
- Karakoç Keskin, E. (2023). Yapay Zekâ Sohbet Robotu Chatgpt Ve Türkiye İnternet Gündeminde Oluşturduğu Temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7(2), 114-131.
- Kim, K. J., & Han, H. J. (2021). A design and effect of maker education using educational artificial intelligence tools in elementary online environment. *Journal of Digital Convergence*, 19(6), 61-71. <https://doi.org/10.14400/JDC.2021.19.6.061>
- Kim, K., & Park, Y. (2017). A development and application of the teaching and learning model of artificial intelligence education for elementary students. *Journal of The Korean Association of Information Education*, 21(1), 139-149. <https://doi.org/10.14352/jkaie.2017.21.1.139>
- Lee, G. G., & Zhai, X. (2024). Using ChatGPT for science learning: A study on pre-service teachers' lesson planning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1683-1700. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3401457>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence. Aralık 10, 2024 tarihinde <https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2024). Ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretim programı (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nazir, A., & Wang, Z. (2023). A comprehensive survey of ChatGPT: advancements, applications, prospects, and challenges. *Meta-radiology*, 100022.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (3. baskı b.)*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach (3. b.)*. Prentice Hall.
- Sanusi, I. T., Olaleye, S. A., Agbo, F. J., & Chiu, T. K. (2022). The role of learners' competencies in artificial intelligence education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100098.
- Shin, W. S. (2020). A case study on application of artificial intelligence convergence education in elementary biological classification learning. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 39(2), 284-295. <https://doi.org/10.15267/keses.2020.39.2.284>
- Shin, W. S., & Shin, D. H. (2020). A study on the application of artificial intelligence in elementary science education. *Journal of Korean elementary science education*, 39(1), 117-132.
- Son, W. S. (2020). Development of SW education class plan using artificial intelligence education platform: Focusing on upper grade of elementary school. *Journal of The Korean Association of Information Education*, 24(5), 453-462. <https://doi.org/10.14352/jkaie.2020.24.5.453>
- Şen, M., Şen, Ş. N., & Şahin, T. G. (2024). Chatgpt'nin yaratıcı drama planı yazma becerisi üzerine bir inceleme. *Journal of History School*, 72, 2517-2553.
- Yıldız, Y. (2022). An examination of the experiences of Turkish ELLs about the Chatbot apps to learn English. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(5), 32-41. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i5.59>
- Yin, J., Goh, T. -T., Yang, B., & Xiaobin, Y. (2020). Conversation technology with micro-learning: The impact of chatbot-based learning on students' learning motivation and performance. *Journal of Educational Computing Research*, 59(1), 154-177. <https://doi.org/10.1177/0735633120952067>

Ek-1

Yarı-Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları

1. ChatGPT hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. ChatGPT'nin Fen Bilimleri derslerinde kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
3. ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" konularına yönelik kullanımında size en çok katkı sağladığını düşündüğünüz yönü nedir? Açıklayınız.
4. ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersinde kullanımının olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız.
5. ChatGPT'nin Fen Bilimleri dersinde kullanımının olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.
6. ChatGPT sizce başka hangi fen konularında ve hangi derslerde kullanılabilir? Açıklayınız.



Investigation of the Turkish Teaching Program and BİLSEM Module in Terms of Developing Reading Skills for Gifted

Ahmet Kurnaz ^{1,a,*},

¹Faculty of Education, Konya, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 14/01/2025

Accepted: 06/03/2025



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Using a needs analysis, this study aimed to assess the Turkish Teaching Program for gifted students. The aim of the research was to identify the program's general objectives, content, targeted skills, and reading comprehension strategies. Using a qualitative research method, semi-structured interviews were conducted with 42 Turkish teachers working in BİLSEM. The data collection tools included the "Reading Skills Needs Analysis Interview Form" and the "Maker Banks Evaluation Scale." The results of the interviews indicated that teachers found the program to provide a strong framework for developing effective communication, critical thinking, and creative thinking skills. However, the study emphasized that the diversity of content and the enrichment of teaching methods need improvement. Teachers suggested that reading materials should be current and engaging, and that more flexibility should be provided to meet individual learning needs of gifted students. In this context, the development of educational programs will help maximize the potential of gifted students.

Keywords: Gifted, reading program, needs analysis, Maker-Banks, Turkish Program

Üstün Yetenekli Öğrencilerde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi Açısından Türkçe Öğretim Programı ve BİLSEM Modülünün İncelenmesi

Süreç

Geliş: 14/01/2025

Kabul: 06/03/2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı'nın ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırmanın amacı, bu programın genel amaçlarını, içeriğini, kazandırılması hedeflenen becerileri ve okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak, BİLSEM'de görev yapan 42 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Okuma Becerileri İhtiyaç Analizi Görüşme Formu" ve "Maker Banks Değerlendirme Cetveli" kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin programın etkili iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü bir yapı sunduğunu belirttikleri görülmüştür. Ancak, programın içerik çeşitliliği ve öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, okuma materyallerinin güncel ve merak uyandırıcı olmasının yanı sıra, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak daha fazla esneklik sağlanması gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının geliştirilmesi, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, okuma programı, ihtiyaç analizi, Maker-Banks, Türkçe programı

^a ahmet@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-1134-8689>

How to Cite: Kurnaz, A. (2025). "Üstün yetenekli öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması açısından Türkçe öğretim programı ve BİLSEM modülünün incelenmesi". *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1):250-262

Giriş

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, çağdaş eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri olup bu bireylerin potansiyellerini geliştirmek için özel bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Yalnızca bu öğrenciler için değil, genel eğitim sınıfları için de üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek nitelikli müfredatların sağlanması kritik bir önem taşımaktadır (Miedijensky & Tal, 2016; Kelemen, 2010). Eğitimcilerin bu öğrenci grubunun ihtiyaçlarını anlaması ve uygun öğretim stratejileri geliştirmesi, eğitim başarısı açısından gereklidir. Gallagher (2000), üstün yetenekli öğrenciler için müfredat farklılaştırmasının içerik, beceriler, öğrenme ortamları ve teknoloji kullanımındaki değişikliklerle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarından potansiyel düzeyleri, öğrenme tarzları ve kavrayış derinlikleri açısından farklılaşmaktadır (Cross vd., 2008; NAGC, 2015; Reid & Horvathova, 2016). Sınıf içi farklılaştırma gereksinimi, öğretmenlerin bu farklılıkları anlamasını ve müfredat tasarımlarında dikkate almasını zorunlu kılmaktadır (Horak & Galluzzo, 2017; Long vd., 2016; Usher, 2009). Wellisch ve Brown (2013) tarafından belirtilen on temel özellik; motivasyon, yoğun ilgi, etkili iletişim becerileri, problem çözme yeteneği, güçlü hafıza, araştırma merakı, hızlı kavrama, mantık yürütme, yaratıcılık ve mizah anlayışı olarak sıralanmaktadır. Eğitimcilerin bu özellikleri göz önünde bulundurarak öğretim süreçlerini yapılandırmaları, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler için öğretmenlerin çekirdek müfredatı genişletmek amacıyla farklılaştırılmış müfredat yaklaşımlarını benimsemeleri önerilmektedir. Kaplan (2009), katmanlı bir yaklaşımı savunarak öğretmenlerin çalışma ve üretme derinliğini artırmaları, karmaşık fikirler sunmaları ve bağımsız çalışmaları teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu sayede, öğrenci merkezli müfredatlar, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çözümler sunabilir (Kulik, 2003; Renzulli & Reis, 2016). Gentry ve Ferriss (1999), müfredat tasarımında “zorluk, seçenek, ilgi, keyif ve kişisel anlam” kavramlarını temel almayı önermektedir. Bu kavramlar, öğrencilere yüksek seviyeli içerik sunarak zorluk düzeyini artırırken, akademik programlar arasında seçim yapma olanağı sunarak motivasyonu artırmaktadır. Öğrencilerin zorlu görevleri üstlenmeleri ve kişisel anlam kazandıkları deneyimlere katılmaları, yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını geliştirmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri, tipik akranlarına göre belirgin farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, öğrenme süreçlerinde daha fazla derinlik, hız ve karmaşıklık gereksinimi doğurur (Horak & Galluzzo, 2017; Long vd., 2016; Usher, 2009). Bu öğrenciler için eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla sınıf ortamında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanması önerilmektedir. Maker ve Schiever (2010), bu farklılaştırma sürecinin kavramsal çerçevesini belirlemiş ve içerik hakimiyetine dayalı

öğretim programlarının, öğrenci performans beklentilerine göre ayarlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Van Tassel-Baska (2003) da öğrenci değerlendirme verilerinin kullanılarak öğretim süreçlerinin kişiselleştirilmesini önermektedir.

Okuma eğitimi programları, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alacak şekilde yapılandırılmalıdır. Trezise (1978), bu farklılıkları “zamanlama ve hız; derinlik ve derece, öğretme tarzı ve materyaller; öğrenci tepkileri” başlıkları altında ele almıştır. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre içerik ve yöntemlerde yapılan uyarlamalar, farklılaştırılmış okuma programlarının temelini oluşturur. Edebiyat odaklı içerik farklılaştırması, bu amaca ulaşmada önemli bir araçtır. Uzmanlar, ileri düzey okuyuculara uygun okuma materyallerinin sunulmasının okuyuculuk becerilerini destekleyeceğini ifade etmektedir. Yetenekli okuyucuların standart sınıf materyallerine ihtiyaçlarının sınırlı olması nedeniyle, daha zorlu okuma materyallerinin sunulması önemlidir. Bu tür materyaller, kelime dağarcığını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlar.

Bazı araştırmalar, yetenekli okuyuculara yönelik farklılaştırılmış okuma programlarının etkisini incelemiştir (Reis & Boeve, 2009; Reis vd., 2004). Bu çalışmalar, ileri düzey ilkökul okuyucuları için tasarlanan programların etkililiği (Brighton vd., 2015), düşünme becerilerinin teşviki (Kenney, 2013) ve erken okuma yeteneklerinin belirlenmesi (Margrain, 2006; Olson vd., 2006) gibi konulara odaklanmıştır. Reis ve arkadaşları (2004), akademik olarak yetenekli okuyuculara yönelik öğretim stratejilerinin nasıl değiştirildiğini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin düşük başarılı öğrencilerle ilgilenme zorunluluğunun, yetenekli okuyuculara daha az ilgi göstermelerine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Sokratik sorgulama ve edebi analiz gibi etkinliklerle desteklenen zenginleştirilmiş okuma programları, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak tanıyacaktır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğretim programlarının farklılaştırılması gerektiği uzun süredir vurgulanmaktadır. Ancak öğretmenler, uygulamada bu öğrencilere yönelik sınırlı düzeyde farklılaştırma yaptıklarını belirtmektedir. Yaklaşık 7.300 öğretmenin katıldığı bir ankette, öğretmenler yüksek yetenekli öğrenciler için yalnızca küçük değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Westberg ve diğerlerinin (1993) yürüttüğü “Sınıf Uygulamaları Gözlem Çalışması”, yüksek yetenekli öğrencilere yönelik uygulamaları incelemiştir. Bulgular, normal sınıflarda yer alan yüksek yetenekli öğrenciler için öğretim programında neredeyse hiç farklılaştırma yapılmadığını göstermektedir. Bu durum, bu öğrencilerin potansiyellerinin yeterince değerlendirilememesine yol açmakta ve eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasını zorlaştırmaktadır. “Müfredat Hızlandırma Çalışması” (Reis vd., 1993), üstün yetenekli öğrenciler için öğretim programlarının hızlandırılmasının

etkilerini değerlendirmiştir. 400'den fazla öğretmen, bu tür öğrenciler için öğretim programının %40 ila %50'sinin ortadan kaldırılmasının öğrenme veya test sonuçları üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha verimli hale getirilebileceğine işaret etmektedir.

Reis ve diğerleri (2004), akademik olarak yetenekli okuyucular için öğretim uygulamalarının nasıl değiştirildiğini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin düşük başarılı okuyucularla ilgilenme gerekliliği nedeniyle yetenekli okuyuculara yeterli ilgi gösteremediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, kentsel okullarda, taşra okullarına kıyasla, akademik olarak yetenekli öğrencilere daha az farklılaştırma yapıldığı görülmektedir. Bu durum, üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan okuma programlarının daha geniş kapsamlı ve esnek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Esnek ve zenginleştirilmiş okuma programları, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını destekleyecek önemli bir eğitim aracı olarak değerlendirilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanan okuma programları, akademik başarının artırılmasının yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini de hedeflemektedir. Öğrencilerin, programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde aktif rol almaları önemlidir. Öğretmen, rehber ve danışman rolü üstlenerek öğrencileri yönlendirmelidir (Reis vd., 2004). Nitelikli bir okuma programı, üstün yetenekli öğrencilerin ilgi ve bilgi dünyalarını genişletmelidir. Program içeriğinin ders konuları ile paralel olması, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirecektir. Öğrencilere bireysel ilgi alanlarını keşfetme özgürlüğü verilmesi, onların girişkenliklerini artırarak bilgi arayışında daha özgün ve yenilikçi yaklaşımlar sergilemelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin fikir üretme, eleştirel değerlendirme yapma ve sonuç çıkarma becerileri desteklenmelidir (Reis vd., 2004; Kurnaz, 2019). Bir okuma programının başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesi gereklidir. Eğitimcilerin her bir öğrencinin hedefleri ve sosyal tutumları hakkında bilgi sahibi olmaları, programın kişiselleştirilerek daha etkili hale getirilmesini sağlayacaktır (Dai, 2013). Öğretmenlerin bu bilgileri rehber edinerek öğrencileri bireysel hedeflerine ulaşma yolunda yönlendirmesi, programın etkililiğini artıracaktır.

Üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel olarak zorlanma ve adil öğrenme fırsatlarına erişmeleri, potansiyellerini ortaya koymaları açısından hayati önem taşımaktadır. Okul yönetimlerinin bu öğrenciler için özel müfredat ve hizmetler oluşturması, eğitim fırsatlarının eşit şekilde sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır (Yeşilyurt, 2020). Eğitim programlarının tasarımı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yeteneklerini dikkate alarak şekillendirilmelidir. Üstün yetenekli çocuklar, geleneksel sınıf ortamlarının sunduğu standart müfredatla ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Bu nedenle, bu öğrencilere yönelik geliştirilen eğitim

programları, akademik ve yaratıcı potansiyellerinin desteklenmesi için hayati bir önem taşımaktadır. Literatürde birçok araştırmacı, bu tür öğrencilerin daha yüksek kaliteli öğretim ve zenginleştirilmiş müfredat içerikleri gibi fırsatlarla buluşturulmasının gelişimlerini destekleyebileceğine dikkat çekmektedir (Subotnik vd., 2011; Bui vd., 2014; Card & Giuliano, 2016).

Sonuç olarak, özel yetenekli çocukların eğitim programlarına katılımının sağlanması, bireysel potansiyellerinin desteklenmesi ve akademik başarılarının artırılması açısından gereklidir. Eğitim sistemlerinin, üstün/özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dönüştürülmesi, bu bireylerin yaratıcı kapasitelerini geliştirebilmeleri için bir gerekliliktir. Bu dönüşüm, öğrencilerin hem potansiyellerini hem de okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Maker Müfredat Farklılaştırma Modeli, üstün yetenekli öğrenciler için öğretim programlarının içerik, ürün, süreç ve öğrenme ortamı olmak üzere dört ana başlıkta farklılaştırılabileceğini belirtmektedir. Bu model, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak programın belirli kurallar çerçevesinde oluşturulmasını amaçlar. Maker (1982), üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretim programı unsurlarının niteliksel ve niceliksel olarak farklılaştırılması gerektiğini savunur. İçerik boyutunda öğrencilere kazandırılması planlanan kavramlar, teoriler ve bilgi türleri zenginleştirilmelidir. Süreç boyutunda öğrencilerin bilgiyi öğrenme ve kullanma biçimleri dikkate alınmalıdır. Ürün boyutunun içerik ve süreçten bağımsız düşünülmemelidir. Öğrenci ürünleri, fikirler, problem çözümleri ve yaratıcı çalışmalar gibi çeşitli çıktılardan oluşur. Öğrenme ortamları ise öğrencilere öğrenme fırsatları sunan sınıf, okul veya diğer ortamları kapsar. İdeal öğrenme ortamları, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ve tercihleri çeşitlilik göstermesi sebebiyle öğrenme ortamlarının esnek olması önemlidir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim programının bu dört boyutta farklılaştırılması ve ders materyallerinin de bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulacak bir Türkçe Okuma Programına yönelik ihtiyaç analizi yapmaktır. Bu amaçla üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulacak Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik genel amaçları, içeriğini, kazandırılması hedeflenen becerileri ve okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek; aynı zamanda, bu program kapsamında öğrencilerden beklenen ürünlerin niteliklerini oluşturmaktır. Bu çerçevede Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Türkçe Modülü, Maker Banks değerlendirme cetveli çerçevesinde BİLSEM'lerde çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilerek gelişmeye açık yönlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme özellik ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte bir Türkçe Okuma Programı oluşturulmasına katkı sağlamak için hem mevcut programların analizine hem de

yenilikçi yaklaşımların uygulanabilirliğine odaklanmaktadır. Çalışmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçları nasıl olmalıdır?
2. Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı'nın içeriği nasıl olmalıdır?
3. Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı ile öğretilecek beceriler neler olmalıdır?
4. Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı ile kazandırılacak okuduğunu anlama stratejileri neler olmalıdır?
5. Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin oluşturması beklenen ürünler nasıl olmalıdır?
6. Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Oluşturulan Türkçe Okuma Programının öğeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmada BİLSEM'lerde görev yapan Türkçe öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması açısından Türkçe Öğretim Programı ve BİLSEM Türkçe Modülünün incelenmesi amacıyla tarama modelinde nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verilerin toplanmasında sıklıkla tercih edilen yöntemlerin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulabilmesi açısından tarafsız bir şekilde izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Merriam & Bierema, 2013). Bu araştırmada da Türkçe Öğretim Programı ve BİLSEM Türkçe Modülüne ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve ayrıca öğretmenlerin ilgili programları Maker Banks Değerlendirme cetveline göre değerlendirmeleri sağlanmıştır. Durum çalışması mevcut bir durumun veri çeşitliliği ya da veri kaynağı çeşitliliğine dayalı olarak incelenmesidir (Thomas, 2021). Bu araştırmada da Türkçe Öğretim Programı ile ilgili değerlendirmeler öğretmenlerle yapılan görüşmeler, BİLSEM Türkçe Modülü ile ilgili tespitler de doküman analizi yöntemleri ile elde edilerek veri çeşitliliği oluşturulmuştur.

Doküman analizi, yazılı veya dijital formatta bulunan dokümanları sistematik bir şekilde incelemek, değerlendirmek ve yorumlamak amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu yöntem, yüzeysel gözden geçirme, kapsamlı okuma ve yorumlama aşamalarını kapsayan yinelemeli bir süreçtir ve içerik analizi ile tematik analiz unsurlarını birleştirmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak incelenen yazılı birincil dokümanlar arasında Türkçe Öğretim Programı ve BİLSEM Modülü yer almakta olup, bu dokümanlar Maker Banks Değerlendirme Cetveli kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu BİLSEM'de görev yapan 20 erkek, 22 kadın Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme

yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına en uygun veri kaynaklarına ulaşmak amacıyla belirli ölçütleri karşılayan tüm durumların araştırmaya dahil edilmesi esasına dayanır (Patton, 2014). Bu çalışmada, örnekleme seçiminde temel alınan ölçüt, "BİLSEM'lerde en az üç yıl süreyle görev yapmış olmak" şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Maker Banks Değerlendirme cetveli kullanılmıştır.

Okuma Becerileri İhtiyaç Analizi Görüşme Formu
Araştırmada üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulacak Türkçe Öğretim Programındaki okuma becerileri ile ilgili olması gereken program öğeleri öğretmenlerle yapılan görüşmeler için "ÜY için Türkçe Öğretim Programındaki Okuma Becerileri İhtiyaç Analizi Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmada, araştırma amacı doğrultusunda öncelikle araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunun ardından hazırlanan görüşme formu, araştırmanın amacına uygunluğuna ilişkin üç özel eğitim alan uzmanına gönderilmiş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırma ilkeleri öne çıkarılacak şekilde düzeltmeler yapılmış ve üç öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme formuna ilişkin öneri ve değerlendirmeleri ışığında görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşme formunun son hali uzmanlara yeniden gönderilmiş ve onay alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Maker Banks Farklılaştırılmış Öğretim Değerlendirme Cetveli

BİLSEM Türkçe Modülünün okuma becerileri açısından mevcut durumunu analiz etmek için Maker Banks Değerlendirme Cetveli kullanılmıştır. Maker Banks Farklılaştırılmış Öğretim Değerlendirme Cetveli, öğretim sürecinin etkinliğini ölçmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmek için kullanılan bir araçtır (Maker, & Banks, 2010).

Dokümanlar BİLSEM'lerde çalışan Türkçe Öğretmenlerinden 5-8. Sınıf Türkçe öğretim programının üstün yetenekli öğrencilere okuma becerilerini geliştirilmesi için değerlendirmeleri ve bu amaçla geliştirilecek bir programa neler olması gerektiği sorulmuştur. MEB (2020) 5-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı, Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim programıdır.

BİLSEM Türkçe Modülü; Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için uygulanmakta olan BİLSEM Türkçe Modülünün Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesinden hareketle üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulacak bir okuma programının nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla BİLSEM Türkçe Modülü BİLSEM Türkçe Öğretmenlerince

Maker Banks Değerlendirme Cetveli aracılığı ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilirken yüz yüze/online görüşme tercih edilmiştir. Görüşme tekniği, araştırmaya katılan kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyaya onların bakış açılarıyla bakabilme amacına hizmet edecek şekilde kullanılmaktadır (Cemaloğlu, 2012). Bireysel görüşmelere başlamadan önce, görüşme formunda özetlenen araştırmacının amacı katılımcılarla paylaşılmış ve görüşme sırasında ses kaydı yapılacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onayı alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, katılımcıların gerçek isimlerinin gizli tutulacağı ve süreç içerisinde isimle hitap edilmeyeceği belirtilmiştir. Görüşme yapılırken her öğretmen farklı bir numara ile kodlanarak katılımcılar üzerindeki olumsuz etki ortadan kaldırılmıştır. Görüşmeler esnasında her öğretmene 6 soru yöneltilmiş ve her görüşme yaklaşık olarak 10-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı tarafından cevaplar not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler yapılan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde uygulanan işlem, birbiriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel yöntemler arasında yer alan içerik analizi, metin, görsel veya diğer iletişim biçimlerinden elde edilen verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması sürecidir. Bu teknik, belirli bir konu veya fenomen hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılır ve genellikle nitel verilerin anlamlandırılmasına odaklanır. Bu araştırmada, öğretmen görüşleri iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Uzmanlar arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü ile hesaplanmış ve %75'in altında olan değerler elenmiştir. Analiz sürecinde, veriler önceden oluşturulan araştırma sorularına göre kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve analiz edilmesi aşamasına geçilmiştir.

Bulgular

Araştırmacının birinci alt probleminde "Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçları nasıl olmalıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin programın amaçlarına ilişkin değerlendirmelerine göre, programın özellikle etkili iletişim becerilerini geliştirme (36, %85), duygusal ve düşünsel farkındalık yaratma (33, %79) gibi hedeflere odaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırma (30, %71) ve bilgiyi aktif bir şekilde kullanma becerisini destekleme (28, %67) de önemli amaçlar arasında yer almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin %64'ü (27) programın, öğrencileri üretken ve girişimci bireyler olarak yetiştirme hedefini taşıdığını belirtmiştir. Programın uygulanma sürecinde öğretmenlerin gözlemlerine göre, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenme isteğinde (34, %81) ve bilişim teknolojilerini etkin kullanma becerilerinde (32, %76) gözle görülür bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler öğrencilerin iletişim (31, %74), iş birliği (29, %69) ve düşünme becerilerinde (örneğin, eleştirel düşünme 27, %64; yaratıcı düşünme 26, %61) kayda değer ilerlemeler olduğunu gözlemlemişlerdir.

Araştırmacının ikinci alt probleminde "Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı'nın içeriği nasıl olmalıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin programın içeriğine ilişkin değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı program içeriğinde özellikle belirli etkinlik türlerine ve içeriklere yönelik düzenlemelerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin %79'u (33), öğrencilerin ürün ortaya koyma becerilerini geliştiren etkinliklerin düzenlenmesinin önemini belirtmiş, aynı oranda seminerlerin de programda yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca, %76'lık (32) bir kesim, ifade becerilerini artıran etkinliklerin programa dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çizelge 1. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Genel Amaçları	f	%
Etkili iletişim becerilerini geliştirme	36	85
Yeni bilgiler öğrenme isteği	34	81
Duygusal ve düşünsel farkındalık yaratma	33	79
Bilişim teknolojilerini etkin kullanma becerileri	32	76
İletişim becerileri	31	74
Çok yönlü bir bakış açısı kazandırma	30	71
İş birliği becerileri	29	69
Bilgiyi aktif bir şekilde kullanma	28	67
Üretken ve girişimci bireyler olarak yetiştirme	27	64
Eleştirel düşünme	27	64
Yaratıcı düşünme	26	61

Çizelge 2. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Programın içeriği	f	%
Öğrencilerin ürün ortaya koyma becerilerini geliştiren etkinlikler	33	79
Seminerlerin düzenlenmesinin önemi	33	79
İfade becerilerini artıran etkinliklerin programa dahil edilmesi	32	76
Merak uyandırıcı, güncel ve akademik okuma parçalar	31	74
Temaların güncellenmesi ve kapsamlarının genişletilmesi	30	71
Disiplinler arası etkinliklerin programa dahil edilmesi	29	69
Çekirdek yaklaşımın değiştirilmesi	26	62

Çizelge 3. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı ile öğretilecek becerilere ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Öğretilecek beceriler	f	%
Eleştirel düşünme	27	64
Yaratıcı düşünme	26	61
Akıl yürütme	25	59
Yansıtıcı düşünme	24	57

Okuma parçalarının merak uyandırıcı, güncel ve akademik olmasına dikkat çeken öğretmenlerin oranı %74 (31) olup, bu oran programın akademik yeterlilik ve güncellik bağlamındaki önemini göstermektedir. Temaların güncellenmesi ve kapsamlarının genişletilmesi gerektiğini belirten öğretmen oranı %71 (30) iken, disiplinler arası etkinliklerin programa dahil edilmesi gerekliliğini vurgulayan öğretmen oranı %69'dur (29). Bu, çok yönlü bir öğrenme ve düşünme yaklaşımının önemsendiğini işaret etmektedir. Çekirdek yaklaşımın değiştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenlerin oranı %62 (26) olup, bu da öğretmenlerin mevcut yaklaşımların zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerekliliğini belirttiğini göstermektedir. Genel olarak, programın içeriği üzerinde çeşitli iyileştirmelere gidilmesi gerektiği ve öğretmenlerin farklı alanlarda güçlendirmeler talep ettiği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı ile öğretilecek beceriler neler olmalıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin programda öğretilmesinin gerekli görüldüğü üst düzey düşünme becerilerine ilişkin değerlendirmelerine göre, üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe öğretim programında geliştirilmeye yönelik en önemli üst düzey düşünme becerilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve yansıtıcı düşünme olduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek isteyen öğretmenlerin oranı %64 (27) olup, öğrencilerin argümanları analiz etme ve değerlendirme yeteneklerini kazanmalarının programda önemli bir yer tutması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yaratıcı düşünme, %61 (26) oranıyla programda yer alması gereken ikinci önemli beceri olarak öne çıkmaktadır, bu da

öğrencilerin yenilikçi ve özgün düşünme yetilerini geliştirecek etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Akıl yürütme becerisinin %59 (25) ile önemsenmesi, öğrencilerin düşüncelerini mantıklı ve sistematik bir şekilde organize etmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Son olarak, %57'lik (24) oranla yansıtıcı düşünme becerisinin önemi de, öğrencilerin kendi düşünsel süreçlerini değerlendirerek öğrenmelerine yönelik bir yaklaşımın güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimde merkezi bir rol oynaması gerektiği ve bu becerilerin öğrencilerin daha etkili ve derinlemesine düşünmelerini sağlayacak şekilde geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı ile kazandırılacak okuduğunu anlama stratejileri neler olmalıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin programın içeriğine ilişkin değerlendirmelerine göre, üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe öğretim programında kazandırılması gereken okuduğunu anlama stratejilerine dair çeşitli öncelikler belirlemiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, bilginin yerini belirleme (23, %54) ve ana fikri belirleme (21, %49) gibi temel okuma becerilerinin programda güçlü bir şekilde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin okuma materyallerindeki ana unsurları etkili bir şekilde kavrayabilmeleri için kritik öneme sahiptir.

Çıkarım yapma (20, %46) ve soru oluşturma (18, %42) stratejileri de öğretmenler tarafından oldukça önemli bulunmuş olup, öğrencilerin okudukları metinlerden anlam çıkartma ve metinle ilgili sorular oluşturma becerilerinin güçlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çizelge 4. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı ile kazandırılacak okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Okuduğunu anlama stratejileri	f	%
Bilginin Yerini Belirleme	23	54
Ana Fikri Belirleme	21	49
Çıkarım Yapma	20	46
Soru oluşturma	18	42
Aşamalandırma	18	42
Yorumlama	17	40
Neden- Sonuç	17	39
Bakış açısı ve Amaç	16	38
Sonuç Çıkarma	15	35
Görselleştirme	15	35
Tahmin	11	25
Özetleme	9	20
Gerçekleri ve görüşleri ayırma	9	20
Kelimeleri Anlama	5	12
Benzerlik ve farklılıkları bulma	5	12
Söz Sanatlarını Bilme	3	7

Çizelge 5. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrenci ürünlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Öğrenci Ürünleri	f	%
Öğrencilerin yaratıcı ve orijinal ürünler oluşturmaları	36	85
Eleştirel düşünmeyi yansıtan ürünler oluşturmaları	32	76
Birleştirici ve multidisipliner ürünler oluşturmaları	28	67
Tartışmalar ve sunumlar hazırlamaları	26	62
Proje ve problem çözme ürünleri oluşturulması	22	52

Aşamalandırma ve yorumlama (18, %42 ve 17, %40) gibi stratejiler ise öğrencilerin metinleri daha derinlemesine incelemeleri ve anlamlarını çeşitli bakış açılarıyla değerlendirmeleri için önemlidir. Öğretmenler aynı zamanda okuma sürecinde neden-sonuç ilişkisini kurma (17, %39), bakış açısı ve amacı anlama (16, %38), ve sonuç çıkarma (15, %35) gibi stratejilerin de güçlü bir şekilde kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu beceriler, öğrencilerin metinlerdeki ilişkileri doğru bir şekilde tanımlamalarına ve metinleri daha bütünsel bir şekilde analiz etmelerine olanak tanır.

Görselleştirme (15, %35) ve tahmin (11, %25) stratejileri de okuduğunu anlamayı geliştiren teknikler olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin metinlerle ilgili görsel imgeler oluşturmaları ve gelecekteki olayları tahmin etmesi hem anlamalarına yardımcı olur hem de okuduklarına aktif olarak katılmalarını sağlar. Daha düşük sıklıkta yer alan özetleme (9, %20), olgu veya görüşü ayırma (9, %20), kelimeleri anlama (5, %12) ve benzerlik ve farklılıkları bulma/karşılaştırma (5, 12) stratejileri, metni daha ayrıntılı bir şekilde ele almak ve anlamaya yönelik zenginleştirici beceriler olarak düşünülmelidir. Son olarak, söz sanatlarını bilme (3, %7) gibi stratejiler, metnin estetik ve dilsel boyutuna odaklanır ve metnin anlam derinliğine katkı sağlar.

Genel olarak, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili bu tercihleri, programda okuma

Öğrencilerin birleştirici ve multidisipliner ürünler oluşturmaları (28, %67) görüşü ise öğretmenlerin, öğrencilerin farklı alanlardan ve bakış açılarından

becerilerini sadece anlamakla değil, aynı zamanda metni çeşitli yönleriyle derinlemesine analiz etmek ve öğrencilere yaratıcı bir bakış açısı kazandırmak için düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin okuma sırasında daha aktif ve anlamlı bir katılım göstermelerini sağlamak amacıyla güçlü bir çerçeve oluşturur.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Üstün yetenekli öğrenciler için Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin oluşturmaları beklenen ürünler nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin programına ilişkin değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı ve orijinal ürünler oluşturmaları gerektiği konusunda güçlü bir ortak görüşe sahip oldukları görülmektedir (36, %85). Öğretmenlerin öğrencilerin özgün düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirmelerini öncelikli hedef olarak belirlediklerini göstermektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi yansıtan ürünler oluşturmaları da öğretmenler tarafından önemli bir beklenti olarak vurgulanmıştır (32, %76). Öğretmenlerin öğrencilerin sadece doğru bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve derinlemesine analiz etme becerilerinin de gelişmesini istediklerini göstermektedir.

yararlanarak öğrenme süreçlerini daha kapsamlı hale getirmeleri gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Tartışmalar ve sunumlar hazırlamak (26,

%62) ile öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu becerinin öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü olarak ifade yetilerini artıracaklığı düşünülmektedir. Son olarak, proje ve problem çözme ürünleri oluşturulması (22, %52) oranıyla daha düşük bir sıklıkta vurgulanmıştır. Bu, öğretmenlerin, öğrencilerin problem çözme ve proje üretme becerilerini önemsemesinin yanı sıra, bu becerilerin önceki alanlara kıyasla biraz daha az ön planda tutulduğunu göstermektedir. Genel olarak, öğretmenler, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda yaratıcı, analitik ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmelerini de önemli görmekte ve Türkçe öğretim programının bu beceriler üzerine inşa edilmesini istemektedirler.

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulan Türkçe okuma programının öğeleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenler bunun için mevcut BİLSEM Türkçe Modülünü Maker Banks Değerlendirme cetveli ile değerlendirmiştir. Buna göre programın içerik, süreç ve ürün öğeleri ile ilgili mevcut durum ortaya konmuştur. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine ilişkin Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Maker Banks modeline göre Türkçe BİLSEM Modülüne ilişkin değerlendirmelerine

göre, programın öğretmenler, programın (34, %81), etkinliklerinin maliyet açısından verimli olduğunu ve uygulamanın kaynakları etkin bir şekilde kullandığını belirtmiştir. Bu, programın sürdürülebilirlik açısından güçlü olduğunu ve kaynakların tasarruflu şekilde kullanıldığını düşündürmektedir. Ancak, programda yapılan belirli düzenlemelerin daha fazla ekonomik fayda sağlayabileceği de ifade edilmiştir. Öğretmenler, programın (29, %69) genel yapısının düzenli olduğunu, etkinliklerin ve ders materyallerinin iyi organize edildiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler organizasyon açısından belirli bölgelerde iyileştirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, programın (25, %60) etkinliklerinin, seçkin bireyleri dahil etme konusunda olumlu değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler, programda, özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koyabilecekleri fırsatlar sunduğunu ancak daha fazla seçkin birey özelliği taşıyan kaynaklara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, programın (22, %52), karmaşıklığının belirli etkinliklerde fazla olduğunu düşünmektedir. Programda yer alan bazı etkinliklerin ve derslerin, öğrenci düzeylerine daha uygun şekilde basitleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çizelge 6. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; İçeriği öğesi	f	%
Ekonomiklik	34	81
Organizasyon	29	69
Seçkin Kişiler	25	60
Karmaşıklık	22	52
Soyutluk (Kavram, genelleme/ilke, teori)	20	48
Çeşitlilik	14	33
Yöntemler	14	33

Çizelge 7. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın süreç öğesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Süreç öğesi	f	%
Üst Düzey Düşünme	33	79
Grup Etkileşimi	33	79
Süreç Çeşitlendirmesi	22	52
Keşifçi Öğrenme	13	31
Araştırma Yöntemleri	13	31
Açık Uçluluk	10	24
Akıl Yürütme	8	19
Seçme Özgürlüğü	4	10
Öğretimin Hızı	2	5

Çizelge 8. ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın ürün öğesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema; Ürün öğesi	f	%
Dönüşümler	29	69
Ürün Değerlendirmesi	25	60
Ürün Çeşitlendirmesi	25	60
Gerçek Yaşam Problemleri	22	52
Gerçek Alıcı Kitle	4	10
Sentez Ürün	4	10

Öğretmenler, soyutluk (20, %48) seviyelerinin sırasıyla düşük oranlarda yer alması, öğretmenlerin programın pratik ve somut olmasını, öğrencilerin kolayca

uygulayabileceği öğrenme hedeflerinin olmasını tercih ettiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenler, Çeşitlilik (14, %33) ve yöntemler (14, %33) temalarının daha düşük oranlarda yer almasına ilişkin öğretmenler, programda içerik çeşitliliğinin oldukça sınırlı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Daha farklı öğrenme yöntemleri ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına hitap edebilecek içerikler sunulmasının, programın etkililiğini artıracığı görüşü öne çıkmıştır. Ayrıca, etkinliklerde daha geniş bir öğrenme yelpazesi sunulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Programda uygulanan öğretim yöntemlerinin genelde geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Öğretmenler, farklı ve daha yenilikçi öğretim yöntemlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Programın daha fazla modern öğretim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiği, böylece öğretim süreçlerinin zenginleşeceği ifade edilmiştir.

ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın süreç ögesine ilişkin Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Maker Banks modeline göre Türkçe BİLSEM Modülüne ilişkin değerlendirmelerine göre, Öğretmenler, programda (33, %79), yer alan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerine ve bağımsız bir şekilde çözüm geliştirmelerine fırsat tanıdığı ifade edilmiştir. Bu da programın üst düzey düşünme becerileri kazandırma konusunda yeterli olduğu ancak daha da geliştirilebileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Öğretmenler, programda (33, %79), grup çalışmasına dayalı etkinliklerin yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ve grup içinde iletişim kurarak öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu, programın topluluk içinde öğrenmeye büyük ölçüde teşvik ettiğini ve öğrencilerin birlikte fikir alışverişi yapmalarını sağladığını göstermektedir.

Öğretmenler, program (22, %52), içeriği konusunda süreçlerin çeşitlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ancak, belirli etkinliklerde daha fazla farklı öğrenme yolu ve araçlarının sunulmasının gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle öğrencilerin bireysel hızlarına göre süreçlerin çeşitlendirilmesi gerektiği ve bunun öğrenme etkinliğini artıracığı görüşü belirgindir.

Programda keşifçi öğrenmeye daha az yer verildiği, bu alanda öğrencilerin daha fazla bağımsız araştırma yapmalarına fırsat tanınması gerektiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin keşif yaparak öğrenmelerini teşvik edecek etkinliklerin eklenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Keşifçi öğrenmenin, öğrencilerin kendi başlarına bilgiye ulaşmaları açısından değer taşıyan bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, programda (13, %31) araştırma yapma fırsatlarının yeterince verilmediği ve öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı çalışmaları daha fazla

uygulayabilecekleri etkinliklerin eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın daha fazla araştırma odaklı içeriğe sahip olması gerektiği görüşü güçlüdür.

Öğretmenler, programın (10, %24) büyük ölçüde yapılandırılmış olduğunu, dolayısıyla öğrencilere daha fazla açık uçlu soru ve görev verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Açık uçlu soruların, öğrencilerin özgürce düşünmelerine ve daha derinlemesine incelemeler yapmalarına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Öğrencilerin daha fazla düşünme ve yaratıcılık geliştirmelerine imkân veren etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, programda (8, %19) akıl yürütmeye dayalı etkinliklerin sayısı düşük bulunmuştur. Öğrencilerin çıkarım yapma ve neden-sonuç ilişkileri kurma becerilerini geliştiren etkinliklerin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Akıl yürütme becerisi öğrencilerin metinlerdeki derin anlamları anlamalarına ve çözüm geliştirmelerine yardımcı olabilecek önemli bir beceri olarak değerlendirilmiştir.

Programda (4, %10) öğrencilere seçim hakkı tanıyan etkinliklerin az olduğu, öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin daha fazla seçim yapabilecekleri ve kendi öğrenme süreçlerini daha bağımsız şekillendirebilecekleri fırsatların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Programda (2, %5) Öğretim hızının genelde sabit bir düzende ilerlediği, öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Öğrencilere, bireysel öğrenme hızlarına uygun bir tempoda öğrenme fırsatı sunulmasının gerektiği ifade edilmiştir. Bu da öğretmenlerin, programda hızın daha esnek hale getirilmesinin gerektiği görüşünü desteklemektedir.

ÜYÖ Türkçe Öğretim Programı'nın ürün ögesine ilişkin Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe BİLSEM Modülü değerlendirmelerine göre, programda yer alan etkinliklerin dönüşüm süreçlerine (29, %69) daha fazla dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilere dönüşüm yapma yeteneği kazandırdığını ancak bu süreçlerin yeterince belirgin olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ürettiği eserlerin daha detaylı değerlendirilmesi gerektiği (25, %60) ifade edilmiştir. Geri bildirim süreçlerinde somut ölçütlerin belirlenmesi ve şeffaflığın artırılması önemlidir. Öğretmenler, programda ürün çeşitliliğinin (25, %60) yetersiz olduğunu, öğrencilerin yalnızca geleneksel metin oluşturma ile sınırlı kalmamaları gerektiğini savunmaktadır. Gerçek yaşam problemleri (22, %52) üzerinde düşünme fırsatlarının sınırlı olduğu, bu tür etkinliklerin artırılması gerektiği de vurgulanmıştır. Ayrıca, programda gerçek alıcı kitleler için öğrenci ürünlerinin tasarlanmasının eksik olduğu ve sentez ürünü oluşturma fırsatlarının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri, programın öğrencilerin iletişim, iş birliği ve düşünme becerilerini

geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Program, duygusal ve bilişsel farkındalık yaratmanın yanı sıra bilgiyi aktif kullanma becerilerini desteklemekte ve öğrencilerin bilişim teknolojilerini etkin kullanma yeteneklerini artırmaktadır. Dilekçi (2021), 21. yüzyıl beceri programlarının ve teknolojik altyapının öğrencilerin bağımsız çalışmalarını desteklediğini vurgulamaktadır. Dijital etkinlikler, derslerin okul içi ve dışı zamanlarda devam etmesine olanak tanımaktadır.

Türkçe öğretmenleri, programın içeriğinin öğrencilerin ifade becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Merak uyandıran ve güncel okuma parçaları ile disiplinler arası etkinliklerin programa dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin geri bildirimleri, içerik düzenlemelerinin öğrenci gelişimini destekleyecek şekilde yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, konuların öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde yapılandırılması ve derin araştırma yapma duygusunu teşvik eden aktivitelerle desteklenmesi önemlidir (Aksoy, 2021; Ceylan, 2021; Deringöl & Davaslıgil, 2020).

Üstün yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler, bu becerilerin öğrencilerin analiz etme ve değerlendirme yetilerini geliştirecek şekilde ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Smith (2017), farklı metin türleriyle yapılan okuma etkinliklerinin analitik düşünmeyi geliştirdiğini ifade etmektedir. Jones ve Brown (2019) ise eleştirel okuma becerilerinin, farklı metin türlerine maruz kalma ile güçlendiğini ortaya koymuştur.

Türkçe öğretmenleri, okuduğunu anlama stratejilerinin programda temel becerilerden ileri düzey analiz becerilerine kadar geniş bir yelpazede ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Temel becerilerin yanı sıra çıkarım yapma ve yorumlama gibi ileri düzey stratejilerin kazandırılması önemlidir. Kotluk ve Kocakaya (2015), eleştirel düşünme becerilerine odaklanan etkinliklerin öğrencilerin düşüncelerini sorgulama yetilerini artırdığını belirtmektedir. Öğrenci görüşleri, programın eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu, bu sayede okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yaratıcı ve özgün ürünler ortaya koyabilme yeteneklerini geliştirmeyi öncelikli hedef olarak görmektedir. Eleştirel düşünme becerileri ile bu düşünceleri yansıtan ürünlerin oluşturulması, öğretmenlerin önemli beklentileri arasındadır. Brookhart (2010) ve Jonsson ile Svingby (2007), yaratıcı düşünmenin ürün değerlendirilmesinde somut kriterlere dayalı rubrikler kullanılarak değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin farklı disiplinlerden faydalanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmeleri ve tartışmalarla sözel becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Türkçe öğretim programının maliyet verimliliği, düzenli yapısı ve özel yetenekli öğrencilere fırsat sunma gibi güçlü yönleri bulunmaktadır. Ancak, programın etkinliklerinin bazı durumlarda karmaşık olması ve öğrenci düzeylerine daha uygun hale getirilmesi gerektiği yönünde görüşler de

ifade edilmiştir. Öğretmenler, programın somut ve pratik olmasını tercih etmekte, içerik çeşitliliğinin artırılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Programın modern ve yenilikçi yaklaşımlarla desteklenmesi önerilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri, Maker Banks modeline dayalı Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirme konusundaki yeterliliğine işaret etmektedir. Programın sosyal becerileri destekleyen grup çalışmalarıyla topluluk içinde öğrenmeyi teşvik ettiği belirtilmiştir. Öğretmenler, süreçlerin çeşitlendirilmesi ve keşifçi öğrenme fırsatlarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma odaklı etkinliklerin yetersiz bulunması, bu alanlarda geliştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri, programın dönüşüm süreçlerini destekleyen etkinlikler sunduğunu ancak bu süreçlerin öğretim sürecine daha belirgin ve bütünleşmiş hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde somut ve şeffaf ölçütlerin belirlenmesi ihtiyacı dile getirilmiş, ayrıca ürün çeşitliliğinin artırılmasının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceği belirtilmiştir. Gerçek yaşam problemleri üzerinde düşünme ve çözüm geliştirme fırsatlarının artırılması, öğrencilerin sınıf dışı uygulamalarla bağlantılar kurmasına katkı sağlayacaktır.

Extended Abstract

Introduction

The education of gifted students is crucial in modern educational systems and requires tailored approaches to nurture their potential. Providing qualified curricula that enhance high-level thinking skills is essential, not just for gifted students but also for general education classrooms (Kelemen, 2010; Miedijensky & Tal, 2016). Educators must understand the unique needs of gifted students and develop effective teaching strategies for their success. According to Gallagher (2000), curriculum differentiation can be achieved through adjustments in content, skills, learning environments, and technology. Gifted students differ from their peers in potential, learning styles, and understanding depth (Cross et al., 2008; NAGC, 2015; Reid & Horvathova, 2016), necessitating that teachers consider these differences in their curriculum designs (Horak & Galluzzo, 2017; Long et al., 2016; Usher, 2009).

Wellisch and Brown (2013) identified ten characteristics of gifted students, including motivation, problem-solving ability, and creativity. Structuring teaching processes around these traits is vital for addressing individual student needs. Teachers are encouraged to adopt differentiated curriculum approaches to enhance the core curriculum for gifted students. Kaplan (2009) supports a layered approach, advocating for increased depth in work, complex ideas, classical texts, and independent thematic explorations. This comprehensive, student-centered curriculum design

can effectively meet the needs of gifted students (Kulik, 2003; Renzulli & Reis, 2016).

Method

The study utilized a qualitative research approach, specifically a case study design, to evaluate the effectiveness of the Turkish Teaching Program and the BILSEM Turkish Module in developing reading skills for gifted students. Insights were gathered from Turkish teachers at BILSEM centers. Qualitative methods, such as interviews and document analysis, were employed to provide a comprehensive understanding of perceptions and events in their natural context (Merriam & Bierema, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2008). Teachers' opinions on the Turkish Teaching Program and the BILSEM Module were collected and evaluated using the Maker Banks Evaluation rubric to assess their effectiveness for gifted students.

Document analysis played a crucial role in the study, involving the systematic examination and interpretation of written or digital documents (Corbin & Strauss, 2008). This included a thorough review of the Turkish Teaching Program and the BILSEM Module, which were assessed using the Maker Banks Evaluation rubric to evaluate their content and effectiveness in fostering reading skills among gifted students.

The participants consisted of 20 male and 22 female Turkish teachers from BILSEM centers, selected through criterion sampling (Patton, 2014), ensuring that participants had at least three years of experience in BILSEM. This selection criterion ensured that participants had adequate insights into the programs being evaluated.

Data collection utilized a semi-structured interview form and the Maker Banks Evaluation rubric. The "Reading Skills Needs Analysis Interview Form" was designed to gather insights on essential program elements related to reading skills for gifted students. The researchers conducted a literature review and refined the interview form based on feedback from three special education experts, ensuring its relevance. After pilot interviews, the final version was approved.

The Maker Banks Differentiated Instruction Evaluation Rubric analyzed the BILSEM Turkish Module concerning reading skills. This rubric measures the effectiveness of the teaching process and evaluates students' learning experiences, focusing on defined learning objectives, differentiated teaching methods, student participation, task performance, and teacher feedback (Maker & Banks, 2010).

The study also evaluated the 5th to 8th-grade Turkish teaching program aimed at enhancing reading skills for gifted students. The MEB (2020) Turkish Teaching Program promotes critical thinking and cultural awareness through various instructional methods, including differentiated instruction and project-based learning.

Discussion

Data collection involved face-to-face or online interviews, allowing researchers to gain insights into participants' experiences (Cemaloğlu, 2012). Interviews lasted 10-20 minutes, with six questions posed to each teacher, and responses were noted.

Data analysis employed content analysis, organizing and interpreting data within specific themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). Two experts analyzed teacher opinions separately to ensure reliability, calculating inter-rater agreement using Miles and Huberman's formula. Data were coded according to research questions, categorized, and analyzed to draw conclusions about the effectiveness of the Turkish Teaching Program and the BILSEM Turkish Module in developing reading skills for gifted students.

Results

This research analyzed the Turkish Teaching Program and the BILSEM Turkish Module's effectiveness in developing reading skills for gifted students. The results showed that teachers recognized the program's strengths in enhancing effective communication, critical thinking, and creative thinking skills. However, they also highlighted a need for greater content diversity and enriched teaching methods. Teachers suggested that reading materials should be engaging and flexible to accommodate individual learning needs, which is essential for maximizing gifted students' potential.

Key goals identified by teachers within the Turkish Teaching Program included fostering effective communication skills, promoting a desire for knowledge, and enhancing information technology usage. They emphasized the importance of emotional and cognitive awareness and developing a multifaceted perspective among students. Additionally, the program aimed to cultivate productive and entrepreneurial individuals, indicating its alignment with contemporary educational needs.

Teachers stressed the importance of including activities that enhanced students' production capabilities and advocated for the integration of intriguing, current, and academic reading materials. They also recommended incorporating interdisciplinary activities and updating themes to make the program more inclusive and dynamic.

Furthermore, teachers identified priorities for reading comprehension strategies, advocating for the inclusion of both basic skills, like identifying the main idea, and advanced strategies, such as making inferences. These strategies are crucial for enabling students to analyze texts deeply and evaluate meanings from various perspectives.

In conclusion, while teachers appreciated the program's supportive activities, they called for clearer integration of these processes into teaching. Establishing transparent assessment criteria and increasing product diversity can enhance creativity, providing a solid foundation for enriching educational programs.

Evaluations by Turkish teachers indicate that the The program effectively develops students' communication, collaboration, and thinking skills while enhancing

emotional awareness and the use of information technologies. Dilekçi (2021) highlights that 21st-century skills programs support independent work and individualized learning, with digital activities extending lessons beyond school hours.

Turkish teachers emphasize the need for engaging, up-to-date reading materials and interdisciplinary activities to enhance expression skills. They suggest that content should be reconsidered to better support student development and interest (Aksoy, 2021; Ceylan, 2021; Deringöl & Davaslıgil, 2020).

Developing critical, creative, and analytical thinking skills is essential. Teachers believe that diverse reading activities enhance analytical thinking (Smith, 2017) and that critical reading skills improve through exposure to various text types (Jones & Brown, 2019).

Evaluations indicate that reading comprehension strategies should range from basic to advanced skills, including making inferences and interpreting texts. Kotluk and Kocakaya (2015) note that critical thinking activities enhance students' questioning abilities.

While the program's structure is a strength, improvements in activity complexity and content diversity are needed. Teachers advocate for modern approaches, with studies emphasizing the importance of clarity in teaching programs.

Pedagogical Implications

A comprehensive needs analysis should be conducted to identify the needs of gifted students. This analysis will clarify the program's objectives, content, and the skills that need to be developed. The program's content should be enriched with current and engaging reading materials. Additionally, flexibility should be provided to meet the individual learning needs of students, and interdisciplinary activities should be included to help students develop multifaceted perspectives. Concrete and transparent criteria should be established for teachers to evaluate the program's effectiveness, allowing for continuous improvement of the program. A program supported by modern and innovative teaching methods should go beyond traditional methods.

Learning environments that encourage active student participation should be created. Group work and collaborative learning methods should be used, and activities that develop students' critical and creative thinking skills should be organized. Reading comprehension strategies should be taught, including both basic skills and advanced strategies. Students should be given opportunities to think about and solve real-life problems, making their learning more meaningful. Furthermore, concrete criteria should be used to evaluate the products created by students, and feedback processes should be made transparent.

It is important to conduct a comprehensive literature review related to the research topic, considering the findings and recommendations of previous studies. Using qualitative research methods (interviews, observations, document analysis) will be beneficial for deeply examining

the experiences and perspectives of participants. Utilizing different data sources (teacher opinions, student feedback, program documents) is crucial to enhance the validity of the research. Research should bridge the gap between practice and theory to contribute to the development of educational practices. Finally, sharing research findings with the educational community will enable practitioners and policymakers to benefit from these findings.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Başol, G. (2014). *Ölçek geliştirme çalışmalarının içerik analize metodolojik değerlendirmesi. Türkiye örnekleme öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi* [Sözlü bildiri]. 6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara.
- Bui, S. A., Craig, S. G., & Imberman, S. A. (2014). Is gifted education a bright idea? Assessing the impact of gifted and talented programs on students. *American Economic Journal: Economic Policy*, 6(3), 30-62.
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678-13683.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2014). School-based conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94-103.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Applications of flow in human development and education (pp. 153-172). Dordrecht: Springer.
- Dai, D. Y. (2013). Gifted children and gifted education: A handbook for teachers and parents. Corwin Press.
- Dai, D. Y., & Feldhusen, J. F. (1999). A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 21(4), 302-307.
- Davis, J. L. (2022). Bright, talented, and Black: A guide for families of Black gifted learners. SCB Distributors.
- Demir, E., & Pilav, S. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 825-838.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.
- Gallagher, J. J. (2004). No child left behind and gifted education. *Roeper Review*, 26(3), 121-123.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Neglecting excellence. *Roeper Review*, 29(1), 24-27.
- Gentry, M. L. (1999). Promoting Student Achievement and Exemplary Classroom Practices through Cluster Grouping: A Research-Based Alternative to Heterogeneous Elementary Classrooms.

- Gentry, M., & Ferriss, S. (1999). StATS: A model of collaboration to develop science talent among rural students. *Roeper Review*, 21(4), 316-320.
- Gentry, M., & Ferriss, S. (1999). StATS: A model of collaboration to develop science talent among rural students. *Roeper Review*, 21(4), 316-320.
- Horak, A. K., & Galluzzo, G. R. (2017). Gifted middle school students' achievement and perceptions of science classroom quality during problem-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 28-50.
- Kelemen, G. (2010). A personalized model design for gifted children'education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3981-3987.
- Kenney, J. (2013). *Fostering Critical Thinking Skills: Strategies for Use with Intermediate Gifted Readers*. Illinois Reading Council Journal, 41(2).
- Kurnaz, A. (2019). Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme. Eğitim Yayınevi.
- Maker, C. J., & Banks, J. A. (2010). Gifted education in the 21st century: A model for differentiation. In C. J. Maker & J. A. Banks (Eds.), *Gifted education: A comprehensive guide to the field* (pp. 1-20). Prufrock Press.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3rd ed.). Pro-Ed.
- Miedijensky, S., & Tal, T. (2016). Reflection and assessment for learning in science enrichment courses for the gifted. *Studies in Educational Evaluation*, 50, 1-13.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Türkçe dersi öğretim programı (5-8. sınıf). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Reis, S. M. (2008). Research that supports the need for and benefits of gifted education. *The National Association for Gifted Children: The University of Connecticut*. <https://wvde.state.wv.us/osp/Gifted-Research-Support-GTSallyReis.pdf> Accessed on, 20, 2015.
- Reis, S. M., & Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(2), 203-240. <https://doi.org/10.1177/016235320903300204>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted child quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Reis, S. M., Sullivan, E. E., & Renzulli, S. J. (2021). Characteristics of gifted learners: Varied, diverse, and complex. In *Methods and Materials for teaching the gifted* (pp. 69-103). Routledge.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity içinde* (ss. 395-419). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). *Monograph for Critical Issues in Gifted Ed & Talent Development A Multi Criteria System For the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness*. Full-text Article.
- Renzulli, J. S., & Reis S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Center.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Prufrock Press.
- Scruggs, T. E., & Cohn, S. J. (1983). Learning characteristics of verbally gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(4), 169-172.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Treize, R. L. (1978). What about a reading program for the gifted?. *The Reading Teacher*, 31(7), 742-747.
- Tunnell, M. O., Calder, J. E., Justen, J. E., & Phaup, E. S. (1991). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 28(4), 237.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2013). Many faces of a gifted personality: Characteristics along a complex gifted spectrum. *Talent Development & Excellence*, 5(2), 43-58.
- Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. *Cognition*, 36(2), 155-193.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 523-540.
- Oflaz, G. (2010). *Geometrik düşünme seviyeleri ve zekâ alanları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.