



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

E-ISSN: 2147-1606

**13(2):2024**

# 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 second issue in Volume 13 (June 2024).

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

**e–ISSN: 2147-1606**

**Volume / Cilt 13 | Issue / Sayı 2**  
**Pages / Sayfa: 282-542**

**June/Haziran 2024**

**<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**

Asst. Prof. Dr. Gülçin OFLAZ

**Assistant Editors**

Assoc. Prof. Dr. İzzet ŞEREF  
Asst. Prof. Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL

**Publication Coordinator**

Asst. Prof. Dr. Ensar YILDIZ

**Publishing Editor**

Assoc. Prof. Dr. İzzet ŞEREF

**Language Editors**

Assoc. Prof. Dr. İzzet ŞEREF  
Asst. Prof. Dr. Murat SARIBAŞ  
Asst. Prof. Dr. Taha Tuna Kaya  
Asst. Prof. Dr. Fatma KAYA  
Asst. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL  
Res. Asst. Samet Çağrı KIZKAPAN

**Technical Check and Layout Assistant**

Asst. Prof. Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL  
Res. Asst. Beyzanur TURGUT

**Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ

**Editör Yardımcıları**

Doç. Dr. İzzet ŞEREF  
Dr. Öğr. Üyesi Duygu ALTAYLI ÖZGÜL

**Yazı İşleri Müdürü**

Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ

**Yayın Editörü**

Doç. Dr. İzzet ŞEREF

**Dil Editörleri**

Doç. Dr. İzzet ŞEREF  
Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIBAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Taha Tuna Kaya  
Dr. Öğr. Üyesi Fatma KAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Şeyma YEŞİL  
Arş. Gör. Samet Çağrı KIZKAPAN

**Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumlusu**

Dr. Öğr. Üyesi Duygu ALTAYLI ÖZGÜL  
Arş. Gör. Beyzanur TURGUT

### Publication Board/ Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN – Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
- Prof. Dr. Ayla ARSEVEN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ– Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR – Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Selami AYDIN – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Serkan BULDUR – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Soner YILDIRIM – Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Şenel ELALDI – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ – Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Arif BAKLA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
- Doç. Dr. Gonca USTA – Amerika Birleşik Devletleri
- Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu
- Doç. Dr. Hamdi KARAKAŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Hatice YILDIZ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. İzzet ŞEREF – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Kübra POLAT – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Mesut BÜTÜN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU – Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Do. Dr. Ahmet YILDIZ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayca BULDUR – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi İclal GÖKKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Kenan POLAT- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU – Hakkâri Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Selin ÖZDEMİR- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

## **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

The Relationship of Organisational Justice with Organisational Dissent and Organisational Happiness: A Study on Teachers

Örgütsel Adaletin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Mutluluk ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir İnceleme **İsmail Eray DURSUN, Orkun Osman BİLGİVAR**

282-293

### Research Article

Validity and Reliability of the Teacher Professional Values Scale  
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

**Özlem LALA, Taha YAZAR**

294-304

### Research Article

Effectiveness of Play and Activity-Based Preschool Values Education Practices: An Experimental Study  
Oyun ve Etkinlik Temelli Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği: Deneysel Bir Çalışma

**Emine Merve USLU, Tuba ÖZGÜN**

305-315

### Research Article

Developing The Digital Citizen Awareness Scale  
Dijital Vatandaş Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması

**Akın KARAKUYU, Gürbüz OCAK**

316-326

### Research Article

Teacher-Academician Collaboration Attitude Scale: Validity and Reliability Study  
Öğretmen-Akademisyen İş Birliği Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

**Kübra Kanat, Ümmühan Akpınar Afşin, Merve Bulut Öngen, Hatice Paslı**

327-338

---

**Research Article**

Well-being in Syrian Refugee Children in Adolescence: An Experimental Mixed Method Research  
Ergenlik Dönemindeki Suriyeli Mülteci Çocuklarda İyi Oluş: Deneysel Bir Karma Yöntem Araştırması

**M. Engin DENİZ, Hacer YILDIRIM KURTULUŞ**

339-352

**Research Article**

The Relationship Between Poverty and Education from The Perspective of Urban Poor Parents  
Kent Yoksulu Ebeveynlerin Bakış Açısından Yoksulluk ve Eğitim İlişkisi

**Tuğba HOŞGÖRÜR, Mirace Karaca EVREN, Orhan KAHYA, Sergender SEZER, Mine KİZİR, Perihan KORKUT,  
Kasım YILDIRIM, Vural HOŞGÖRÜR, Eda YEŞİL**

353-368

**Research Article**

Examination of Programs Developed for Anger Management in Türkiye  
Türkiye’de Öfkeyi Önlemeye Yönelik Hazırlanan Programların İncelenmesi

**Eyup ZORLU**

369-383

**Research Article**

An Investigation of Parents’ and Teachers’ View on the Reflection of Communication Skills of Students with  
Hearing Loss on Academic and Social Competence

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilerine Yansımalarına İlişkin  
Ebeveyn ve Öğretmenlerin Görüşleri

**Seyit İŞIKLI, Elif AKAY, Murat DOĞAN**

384-396

**Research Article**

Beliefs of Prospective Elementary Mathematics Teachers Regarding Ideal Mathematics Learning Environments  
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının İdeal Matematik Öğrenme Ortamlarına Yönelik İnanışları

**Deniz EROĞLU, Okan ARSLAN**

397-411

---

**Research Article**

Instructor Perspectives on the Course Content of Music Technology in Music Education Programs  
Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Müzik Teknolojisi ile İlgili Ders İçeriklerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri  
**Mert GÜRER, Yaren Nejla EKDİ, Gülce YILMAZ, Gizem GEDİK, Gülşah SEVER**  
412-425

VII

**Research Article**

Relationships Between Teachers' Levels of Curriculum Literacy, Learning-Teaching Process Competencies,  
Achievement Objectives, and Curriculum Commitment  
Öğretmenlerin Program Okuryazarlık, Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri, Başarı Hedefleri ve Programa  
Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler  
**Ramazan TANAŞ, Murat TUNCER**  
426-437

**Research Article**

Looking at the Concept of Culture through the Eyes of Social Studies Teacher Candidates  
Kültür Kavramına Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gözünden Bakmak  
**Demet KILIÇ, Nurettin BİROL**  
438-447

**Research Article**

"I am not a caregiver!" Experiences and Views of Paraeducators about Their Roles and Responsibilities  
"Ben bakıcı değilim!" Özel Eğitimde Öğretmen Yardımcılarının Rol ve Sorumluluklarına İlişkin Deneyimleri ve  
Görüşleri  
**Şerife Demirdağlı, Mine Kizir**  
448-464

**Research Article**

Determining The Relationship Between Teachers' Competency Perceptions And Emotions, Attitudes And  
Concerns İn Vocational High Schools Implementing Mainstreaming Education  
Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Meslek Liselerindeki Öğretmenlerin Yeterlik Algılarıyla Duygu, Tutum ve  
Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi  
**Hasan Ferişt TAŞLIBEYAZ, Feyat KAYA**  
465-477

---



**Research Article**

The Relationship Between Prospective Preschool Teachers' 21st Century Skills and Self-Regulation Skills  
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

**Cansu TUTKUN**

478-488

**Research Article**

The Importance of Digital Material Design Skills for Classroom Teachers' Perceptions of Professional  
Competence: A Relational Study  
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları için Dijital Materyal Tasarım Becerilerinin Önemi: İlişkisel Bir  
Araştırma

**Eda DEMİRCİOĞLU, Eyüp YURT**

489-499

**Research Article**

Assessment of Computational Thinking within the Scope of Literacy  
Bilgi İşlemsel Düşünmenin Okuryazarlık Kapsamında Değerlendirilmesi

**Barış ŞAYBAK, Salih BİRİŞÇİ**

500-511

**Research Article**

Psychological Factors Associated with Online Friendship in Adolescents: A Systematic Literature Review  
Ergenlerde Çevrimiçi Arkadaşlık ile İlişkili Psikolojik Faktörler: Bir Sistemik Literatür Taraması

**İbrahim GÜLTEKİN, Şeymanur TAPAN, Nilgün ÖZTÜRK**

512-526

**Research Article**

Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale for Pre-Service Teachers: A Validity and  
Reliability Study  
Öğretmen Adayları için Eğitim 5.0 Dijital Öğrenme Teknolojileri Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik  
Çalışması

**Arzu KARAGÜL, İsmail KINAY**

527-542

---

## Editorial

Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE) 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 second issue in Volume 13 (June 2024). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly to the publication board, publishing editor, assistant editors, field editors, language editors, copyediting staff, authors and reviewers. We also thank everyone who has contributed to our journal and provided support so far. Our next issue will be published in September 2024.

In this issue, there are 20 empirical studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal.

Prospective authors could upload their studies to <http://dergipark.gov.tr/cije> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to [erengulcin3@hotmail.com](mailto:erengulcin3@hotmail.com). Reviewer certificates are sent through Dergipark. Therefore, those who wish to get a certificate should apply for it through Dergipark. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

**Asst. Prof. Dr. Gülçin OFLAZ**  
**Editor-in-Chief**  
**June, 2024**

## Editör'den

X

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CUED) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yılda dört defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CUED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 13. cildinin 2. sayısını (Haziran 2024) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle danışma kurulumuza, yayın editörümüze, editör yardımcılarımıza, alan editörlerimize, dil editörlerimize ve ön inceleme ve dizgiden sorumlu çalışanlarımıza olmak üzere, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Ayrıca şimdiye kadar dergimize katkıda bulunan ve destek sağlayan herkese teşekkür ediyoruz. Bir sonraki sayımız Eylül 2024'te yayımlanacaktır.

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş 20 araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <http://dergipark.gov.tr/cije> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini [erengulcin3@hotmail.com](mailto:erengulcin3@hotmail.com) adresine e-posta ile gönderebilirler. Hakem sertifika işlemleri Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle hakem sertifikası almak isteyen hakemlerimizin Dergipark üzerinden başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

**Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ**  
**Editör**  
**Haziran, 2024**



## The Relationship of Organisational Justice with Organisational Dissent and Organisational Happiness: A Study on Teachers

İsmail Eray Dursun<sup>1,a,\*</sup>, Orkun Osman Bilgivar<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Graduate Education Institute, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 30/06/2022

Accepted: 05/03/2024



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 investigated the relationship between teachers' perceptions of organisational justice and organisational opposition and organisational happiness behaviours in educational institutions. In this direction, the researchers reached 358 teachers working in İstanbul province in the 2021-2022 academic year using the convenience sampling method. Data were obtained with "Organizational Justice Scale, Organizational Dissent Scale and Organizational Happiness Scale". Pearson correlation coefficient and regression analyses were used to analyze the data in the study conducted according to the relational screening model. According to the findings a significant relationship between teachers' perceptions of organizational justice and the sub-dimensions of organizational dissent such as vertical dissent and externalized dissent, while no significant relationship was found between horizontal dissent and organizational happiness. The results further highlighted a positive effect between teachers' perceptions of organizational justice and vertical dissent behaviors, and a negative effect was found with externalized dissent behaviors. In this context, the study suggests that principals should take teachers' vertical dissent behaviour into account, improve the quality of communication, ensure teachers' participation in school decisions and create a democratic school environment.

**Keywords:** Organizational justice, organizational dissent, organizational happiness, teachers

## Örgütsel Adaletin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Mutluluk ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir İnceleme

#### Bilgi

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 30/06/2022

Kabul: 05/03/2024

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

Araştırmada eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk davranışları ile ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 358 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler "Örgütsel Adalet Ölçeği, Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen araştırmada verilerin analizinde parametrik analizlerden Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dikey muhalefet ve dış aktarılmış muhalefet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuşken, yatay muhalefet ve örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve dikey muhalefet davranışları arasında pozitif; dış aktarılmış muhalefet davranışları ile negatif yönde etki bulunmuştur. Bu bağlamda okul müdürlerine, öğretmenlerin dikey muhalefet davranışlarını dikkate alması, iletişim kalitesini artırması, okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımını sağlaması, demokratik bir okul ortamı oluşturması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel adalet, örgütsel muhalefet, örgütsel mutluluk, öğretmenler

<sup>a</sup> [ismail.eray.dursun@gmail.com](mailto:ismail.eray.dursun@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-6420-7487>

<sup>b</sup> [osman.bilgivar@izu.edu.tr](mailto:osman.bilgivar@izu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7002-6191>

**How to Cite:** Dursun, E. İ., & Bilgivar, O. O. (2024). Örgütsel adaletin örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 282-293.

## Giriş

Örgütlerin en değerli kaynakları çalışanlardır. Çalışanların örgütlerinden en öncelikli isteği ise çalışma sürecindeki beklentilerinin karşılanmasıdır. Bu beklentiler çalışanların hak ettiklerini düşündükleri kazanımların elde edilmesi ve yönetime ilişkin karar alım süreçlerinde tarafsız ve adil davranılarak çalışanların kararlara katılımının sağlanmasını içermektedir (İçerli, 2010). Örgüt içerisindeki bireyler farklı beklentilere sahip olan kişilerden oluşur, aynı yapıda uzun saatler mesai yapmak zorunda kalan bireylerin, iş arkadaşları ile sorun yaşamaları da normaldir. Bu süreçte çalışanların uyması istenen bazı örgütsel kural ve prosedürler yine çalışanların davranışlarına göre örgüt yönetimince şekillendirilmektedir. Bu sebeple örgütte çalışanlar, meslektaşlarıyla ve örgüt yönetimiyle ilişkilerini ve davranışlarını belirlerken ortak kural ve prosedürlerin nasıl uygulandığını gözlemlerler. Örgüt içi sağlıklı iletişim bilgi akışının sağlanmasına, demokratik bir ortamın oluşmasına sebep verirken bireyler aynı zamanda farklı düşünce ve beklentilerini de rahat bir şekilde ifade edebilirler (Kavak ve Kaygın, 2018).

Etkili kurumsal işleyiş ve çalışanların kişisel tatmini için bir ön koşul olarak adaletin önemi, sosyal bilimciler tarafından uzun zamandır kabul edilmektedir (Homans, 1961; Adams, 1965; Deutsch, 1985). Adalet ve onun uygulanması insanın temel ve doğal bir ihtiyacıdır ve insanlık tarihi boyunca varlığı insan toplumlarının gelişmesi için her zaman uygun bir zemin hazırlamıştır. Adalet, her türlü toplumsal katkı için bir gerekliliktir. Bireylerin ve grupların katılımı, adalet ve hakkaniyete nasıl saygı göstereceklerini anlamalarına bağlıdır (Yaghubi vd., 2009: 25). Çoğu zaman, adalet kavramını örgütlerde görür ve örgütsel adalet olarak adlandırırız. Tarihsel bağlamda, sosyal bilimciler örgütsel adaleti, örgütsel sürecin etkinliği için gerekli ve radikal bir temel olarak tanımlamışlardır (Yaghubi vd., 2009: 25). Örgütsel adalet kavramı Greenberg'in 1987 yılında yapmış olduğu araştırma ile literatüre girerek yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Altınkurt ve Yılmaz, 2010). Greenberg'e (1987) göre örgütsel adalet kavramı; çatışma çözümü, insan kaynakları, anlaşmazlıklar ve maaş gibi örgütsel alanlarda görülmektedir. Örgütsel adalet kavramı ile öncelikle örgüt ortamında uygulanan ödül-ceza kriterleri açıklanmaya çalışılmış, ardından ilgili kuralların çalışanlara eşit şekilde uygulanıp uygulanmadığı incelenmiş ve son olarak örgüt içinde işgören ilişkilerinde adil durum değerlendirilmiş ve kavram bu açılarından açıklanmaya çalışılmıştır (Greenberg, 1990). Çalışmaların çoğunda örgütsel adaletin dağıtımsal ve işlemsel olmak üzere iki boyutu incelenmiştir (Aslan ve Özkoç, 2015). *Dağıtım Adaleti*, örgütlerde çıktılarının dağıtımı ve paylaşılmasını esas alan ve bireyin örgütte elde ettiği kazanımlara ilişkin adalet algısıyken (Özkalp ve Kirel, 2013) *İşlemsel Adalet*, örgüt içinde kazanımların belirlendiği bir süreci ifade etmektedir (Cohen-Charash & Spector, 2001). Örgütsel adalet kavramında, özellikle de dağıtımsal adalet, işle ilgili çeşitli sonuçlar üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda

çalışma ile literatürde odak noktası olmuştur. Elanain (2010) işlemsel adaletin iş tatmini ile dağıtımsal adaletten daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuş ve işlemsel adaletin çalışanların tatminini etkilemedeki önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Wang ve diğerleri (2010) dağıtım adaletinin ödeme ve terfi gibi örgütsel sonuçların adillğine odaklandığını vurgulayarak, çalışanların örgüt içindeki adalet algılarını şekillendirmedeki önemini altını çizmiştir. Ayrıca, Krishnan ve diğerleri (2018) dağıtımsal adaletin, etkileşimsel adaletle kıyasla çalışanların iş performansına en güçlü katkıyı sağlama eğiliminde olduğunu ortaya koymuş ve işle ilgili sonuçlar üzerindeki önemli etkisini vurgulamıştır.

Araştırmacılar, algılanan adaletin çalışanların iş tatmini (Clay-Warner vd., 2005; Schappe, 1998), örgütsel vatandaşlık davranışı (Moorman, 1991) ve örgütsel güven (Hubbell & Chory-Assad, 2005) ile pozitif ilişkisini araştırmışlardır. Ayrıca, algılanan adalet, insanların örgüt içinde iletişim kurma biçimlerini etkiler ve onları iş birlikçi bir şekilde davranmaya yönlendirir (Afzalur Rahim vd., 2000). Literatürde de görüldüğü üzere, algılanan örgütsel adaletin artması örgüt için sıklıkla olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla, çalışanların iş yerindeki örgütsel prosedürler, uygulamalar ve yöneticiler hakkında algıladıkları adaleti ifade eden örgütsel adalet (Folger vd., 1998), çalışanların muhalif davranışlarının önemli bir öncülü olarak düşünülebilir. Blau'nun sosyal mübadele teorisi, örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet davranışı arasındaki bu ilişkiyi açıklamak için bir temel oluşturmaktadır (Settoon vd., 1996). Kassing & McDowell, (2008) örgütsel adaletin çalışanların muhalif davranışlarını etkilediğini öne sürmüştür. Buna göre, yüksek düzeyde adalet algısına sahip çalışanlar, yerinden edilmiş muhalefet (muhalefeti ifade etmek için dış izleyiciler) yerine örgüt için daha faydalı olan yukarı doğru muhalefeti (muhalefeti ifade etmek için iç izleyiciler, özellikle yöneticiler) tercih etmektedir (Kassing & McDowell, 2008). Dolayısıyla, sosyal mübadele terminolojisi açısından tanımlamak gerekirse, çalışan, kurum tarafından sağlanan teşviklere dâhil edilebilecek adaleti algıladığında, yukarı doğru muhalefeti tercih eder, yani kuruma olumlu katkıda bulunmak ister.

Çalışanların, fikir ve düşüncelerini örgüt prosedürleri ile ilgili memnuniyetsizliklerini ve zıt görüşlerini dile getirmesi örgütsel muhalefet olarak ele alınmaktadır (Garner, 2013, Kassing, 1997). Muhalefet, iş görenlerin kendi profillerinin farkına varmasının yanında örgüt ortamında buldukları konularını da kavramalarını gerektiren bir davranıştır (Kassing & McDowell, 2008). Örgüt için yıkıcı ve yıpratıcı olacağı düşünülen muhalefet, aksine düzeltici geri bildirimler ile örgütün gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Tutar & Sadykova, 2014). Ravazzani & Mazzei (2017), örgütlerde muhalefetin değerini vurgulayarak, örgütsel ortamlarda genellikle hafife alınan rakip söylemlerin ve yorumların önemini vurgulamıştır. Bu durum, muhalefetin kuruluşlar içindeki bakış açılarının ve yorumların çeşitliliğine katkıda bulunabileceğini

göstermektedir (Ravazzani & Mazzei, 2017). Bazı araştırmacılar, çalışanların kurumlarını ne kadar adil algıladıklarının, muhalefeti nasıl ifade ettikleri üzerinde açık bir etkisi olduğunu savunmuştur (Goodboy vd., 2008; Kassing & McDowell, 2008). Örneğin, Kassing (2000) yöneticileriyle iyi ilişkiler kurduğunu düşünen çalışanların yukarı doğru muhalefete daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Çalışanlar çelişkili görüşlerini yöneticilerine çekinmeden ilettiklerinde ve ifade ettiklerinde, gizli muhalefet (iş arkadaşlarına) ve dışa aktarılmış muhalefet (aile üyeleri gibi dış varlıklara) ortadan kalkacaktır. Ayrıca, kararlar ve karar alma süreci hakkında adil bir algıya sahip olan çalışanlar, bu kararlara karşı gizli veya yerinden edilmiş muhalefet direncine ihtiyaç duymayacaktır (Kassing & McDowell, 2008). Muhalefetin tanımlanmasının üç yaygın yolu yatay muhalefet, dikey muhalefet ve dışsal muhalefettir. Yatay muhalefet, bir sistem veya kurum içerisinde aynı hiyerarşik düzeyde yer alan kişi veya gruplar arasında meydana gelen direniş veya muhalefeti ifade eder. Dikey muhalefet, bir sistem veya kurum içindeki farklı hiyerarşik düzeyler arasında meydana gelen direnişi veya muhalefeti içerir. Dışsallaştırılmış muhalefet ise dışarıdan, kaynaklandığı sistem veya kurumun dışından yönlendirilen direniş veya muhalefeti ifade eder. Bu başka bir kuruluşa, kamuoyuna ve hatta başka bir ülkeye karşı olabilir (Kassing, 1997).

Yöneticiler, çalışanlar arasında adalet duygusu yaratarak verimlilik, iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi kurumlarına önemli faydalar sağlayabilirler (Bakhtiar vd., 2009: 3). Bir diğer kazanım ise çalışanlar arasındaki mutluluktur. Mutlulukla ilgili araştırmalar, mutlu insanların olaylara açık bir şekilde baktıklarını, sorunlarını doğrudan çözmeye çalıştıklarını ve zamanında başkalarının yardımını aradıklarını göstermektedir (Moradi vd., 2005: 61). Günümüzde insanlar zamanlarının çoğunu örgütlerde geçirdiklerinden, mutlu bir işyerinin avantajlarından yararlanabilirler (Zarei Matin vd., 2009: 36). Günümüzde, etkili örgütlere ulaşmak için çalışanların mutluluğu gibi kalite faktörlerini dikkate almak oldukça önemlidir (Bakhtiar vd., 2009: 5). Araştırmalar, mutluluğun fiziksel sağlığı artırabileceğini ve mutlu insanların daha fazla güvenlik hissettiklerini, daha kolay karar verdiklerini ve katkıda bulunan bir morale, daha yüksek benlik saygısına, daha güçlü dostluk ilişkilerine ve anlam dolu dini inançlara sahip olduklarını göstermektedir (Kamyab & Sudanei, 2009: 110). Örgütsel mutluluk, çalışanların örgütsel bağlamda yaşadıkları memnuniyet, tatmin ve iyilik hâlini ifade eder. Bireylerin çalışma ortamlarından elde ettikleri olumlu duyguları, iş tatminini ve genel psikolojik iyilik hâlini kapsar. Örgütsel mutluluk kavramı, çalışanların refahı, bağlılığı ve örgütsel performans üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarla literatürde ilgi konusu olmuştur. Field & Buitendach (2011), Güney Afrika'daki bir yükseköğretim kurumundaki destek personeli arasında mutluluk, işe bağlılık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyerek iş yerinde mutlulukla ilişkili olumlu örgütsel sonuçlar tespit etmiştir. Wesarat vd. (2014) iş yerinde mutluluğu bireyin iş ve yaşam memnuniyeti ya da iş yerinde öznel iyi olma hali olarak

kavramsallaştırmış ve örgütsel bağlamda öznel iyi olma hâlinin önemini vurgulamıştır. Garg ve diğerleri (2022) üniversite öğretmenleri arasında minnettarlık ve işyeri mutluluğu arasındaki ilişkiyi araştırmış, sosyal ve psikolojik sermayenin ve manevi iklimin işyeri mutluluğunu teşvik etmedeki rolünü vurgulamıştır. Shelke & Shaikh (2023) işyeri mutluluğunun işe bağlılığı artırmadaki aracılık rolünü tartışmış ve çalışanların mutluluğunun kurum içindeki bağlılığı ve üretkenliği artırmadaki önemini vurgulamıştır (Shelke & Shaikh, 2023). Ampirik çalışmalar örgütsel mutluluğun çalışanların refahı ve örgütsel performansın kritik bir yönü olduğunu göstermektedir. Bu kavram, olumlu ve üretken bir çalışma ortamına katkıda bulunan öznel esenlik, bağlılık ve olumlu duyguları kapsamaktadır.

Yöneticilerin adil davranışları örgütsel dinamikler üzerinde derin bir etkiye sahiptir ve hem muhalefeti hem de mutluluğu etkiler. Araştırmalar, bir kurumdaki adalet ve hakkaniyet algılarının çalışanların tutumlarını, davranışlarını ve refahını etkilediğini göstermiştir. Örgütsel adaletin işyeri muhalefeti ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur; bu da çalışanların örgütte adalet algıladıklarında muhalefet davranışlarına girme olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Hashish, 2020). Bu durum, örgütsel adaletin örgüt içindeki muhalif davranışların azaltılmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Ayrıca, örgütsel adalet, örgütsel mutluluğun temel bileşenleri olan işe bağlılık, örgütsel bağlılık ve iş tatmini de dâhil olmak üzere çeşitli olumlu örgütsel sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Farndale vd., 2011). Çalışanlar işyerinde adalet ve hakkaniyet algıladıklarında, işlerine bağlılıkları, adanmışlıkları ve işlerinden tatmin olma olasılıkları artar ve bu da kurum içindeki genel mutluluklarına katkıda bulunur. Ayrıca, algılanan örgütsel adaletin çalışanların tutum ve davranışlarını etkilemedeki rolü de literatürde vurgulanmaktadır. Araştırmalar, örgütsel adaletin çalışanların tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini, çalışanların adil muamele algıladıklarında işe ve yöneticilere karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir (Memduhoğlu ve Yıldız, 2021). Bireyin örgüt içerisinde faaliyetlere karşı adalet algısı olumlu olduğunda örgüt amaçlarına olumlu etkisi artarak devam edecektir. Aksi düşünülüğünde psikolojik çöküş ve iyi olmama hâlinin hem bireye hem örgüte olumsuz yansması muhtemeldir (Bulut, 2015). Sonuç olarak, örgütsel adalet çalışanların tutum, davranış ve refahını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Yöneticiler, eylemlerinde ve kararlarında adaleti, şeffaflığı ve saygıyı ön planda tutarak çalışanların kendilerini değerli, güvenilir ve motive olmuş hissettikleri elverişli bir ortam yaratabilirler. Bu tür ortamlar yalnızca muhalif davranışları azaltmakla kalmaz, aynı zamanda genel mutluluğu, üretkenliği ve kurumsal başarıyı da artırır.

İlgili literatür incelendiğinde örgütsel adalet ile birlikte çalışılan kavramlara bakıldığında; var olamama (Akdoğan vd., 2018), örgütsel sessizlik ve bağlılık (Önder, 2017), mobbing (Kıranlı Güngör ve Potuk, 2018), örgütsel vatandaşlık davranışı (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019), örgüt kültürü ve iş tatmini (Özgenel ve Canuyası, 2022;

Yücekaya ve Polat, 2020), örgüt kültürü (Köksal, 2018), iş performansı (Krishnan vd., 2018; Khan vd., 2021; Doğan, 2018), örgütsel bağlılık (Yıldız ve Atilla, 2019), örgütsel muhafazet (Shaikh & Hasan, 2020; Kavak ve Kaygın, 2018), güven ve vatandaşlık (Oosthuizen vd., 2018; Polat ve Celep, 2008; Wan, 2016), iş tatmini (İşcan ve Sayın, 2010), örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyeti (Tanrıverdi vd., 2019), örgütsel misilleme (Pi, 2019), örgütsel destek ve öz kendilik davranışları (Mert ve Şen, 2019), örgütsel sinizm ve örgütsel destek (Tokgöz, 2011), psikolojik sermaye (Mehmood vd., 2022; Çelik vd., 2014; Miao vd., 2014;), örgütsel mutluluk (Mert vd., 2022) çalışmalarını görmektedir. Ancak çalışmamızı özgün ve önemli kılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi olacaktır. Bu sebeple çalışmamızın problem cümlesi “*Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluğu etkilemekte midir?*” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk davranışlarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve buna yönelik dereceleri saptamak için faydalanılan bir yöntemdir (Karasar, 2006).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmî okullarda görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 400 öğretmene ulaşılmış

cevaplama kriterlerine uygun olmayan 42 ölçek formu analizden çıkarılmıştır. Analize dâhil edilen 358 öğretmene ilişkin betimsel istatistikleri gösteren bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Çalışma grubundan alınan demografik bilgilere göre %62,29 katılımcının kadın olduğu görülmektedir. %75,98’i evli olan öğretmenlerin % 46,09’u lise, % 43,30’u ortaokul, %10,61’i ilkokul türü okuldan katılım sağladığı görülmektedir. 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin %35,76, 11-15 yıl %23,18, 6-10 yıl %31,84, 0-5 yıl %9,22 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamıza katılım sağlayan öğretmenlerin yaş aralıkları ise 20-30 yaş aralığında %11,73, 31-40 yaş aralığında %50,00, 41-50 yaş aralığında %24,30, 51 ve üzeri yaş aralığında %13,97 şeklinde dağılım gösterdiği verilerle tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı dört ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; katılımcının cinsiyet, medeni durumu, okul türü, mesleki yıl/kıdem ve yaş sorularını içeren demografik bilgiler bölümüdür. İkinci bölümde, Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Adalet Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek tek faktör, 10 maddeden oluşmakta ve 5’li likert tipindedir. Üçüncü bölümde, Kassing (1998) tarafından 24 madde olarak geliştirilen ve Ergün ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; yatay, dikey ve dışa aktarılmış muhalefet olmak üzere 3 alt boyuttan, 17 maddeye indirilmiş ve 5’li likert formundadır. Ölçekte 2,3,4,6,8,10,14 nolu maddeler ters kodlanmıştır. Dördüncü bölümde, Korkut’un (2019) geliştirdiği “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek, 6 alt boyuttan “Öğretmenlik Mesleği, Yönetici Tutum ve Davranışları, Meslektaş İlişkileri, Çalışma Koşulları, Sınıf Yönetimi, Pozitif Kişilik” toplamda 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 33-165 aralığında puan alınabilmektedir. 5’likert tipinde olan ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır.

Çizelge 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	223	62,29
	Erkek	135	37,71
Medeni Durumu	Bekar	86	24,02
	Evli	272	75,98
Okul Türü	İlkokul	38	10,61
	Ortaokul	155	43,30
	Lise	165	46,09
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	33	9,22
	6-10 Yıl	114	31,84
	11-15 Yıl	83	23,18
	16 + Yıl	128	35,76
Yaş	20-30	42	11,73
	31-40	179	50,00
	41-50	87	24,30
	51+	50	13,97
Toplam		358	100

### Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış olup ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerlerine ve ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır (Çizelge-2). Öğretmenlerin demografik özelliklerini analiz etmek için betimsel istatistik, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizlerinden faydalanılmıştır. Ölçek ve alt boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları Çizelge 2'de verilmiştir. Güvenirlik aralığı "0,60 ≤ α < 0,80 ölçek oldukça güvenilir; 0,80 ≤ α < 1,00 ölçek yüksek derecede güvenilir" şeklinde referans alınmıştır (Özdamar, 2004: 633).

Çizelge 2'de örgütsel adalet, örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk ölçek ve alt boyutlarının çarpıklık (Skewness) değerleri -,980 / ,568 arasında bulunmaktadır. Buna istinaden ölçeklerden elde edilen verilere ait puanlar normal dağılım göstermektedir. Çarpıklık değerlerinin -1 ila +1 aralığında olması, genel olarak normal dağılımın bir göstergesi olarak kabul edilir (Hair vd., 2009). Araştırmada analizler parametrik testler (Pearson Korelasyon ve Regresyon) ile yürütülmüştür

### Bulgular

Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ile örgütsel muhalefet ve örgütsel mutluluk alt boyutları arasındaki

ilişkinin incelenmesi için "Pearson Korelasyon" analizi uygulanmış ve bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Örgütsel adalet ve örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dikey muhalefet arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r= ,161; p<0.01). Örgütsel adalet ve örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dışa aktarılmış muhalefet arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r= -,122; p<0.05). Buna ek olarak örgütsel adalet ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r= ,013; p>0.05).

Öğretmen algılarına göre örgütsel adaletin örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dikey muhalefet ve dışa aktarılmış muhalefet davranışları arasındaki etkinin gücünü tespit etmek için "basit doğrusal regresyon analizleri" yapılmış, bulgular Çizelge 4 ve 5'te verilmiştir.

Çizelge 4. incelendiğinde örgütsel adaletin, örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dikey muhalefete pozitif yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (R<sup>2</sup>=,026; F=9,459; p<.01). Başka bir ifadeyle örgütsel adalet algıları, örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dikey muhalefetin yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır.

Çizelge 5. incelendiğinde örgütsel adaletin, örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dışa aktarılmış muhalefete negatif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (R<sup>2</sup>=,012; F=5,361; p<.05). Başka bir ifadeyle örgütsel adalet algıları örgütsel muhalefetin alt boyutlarından dışa aktarılmış muhalefetin yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

Çizelge 2. Araştırmada Kullanılan Örgütsel Adalet, Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Mutluluk Ölçekleri için Skewness, Kurtosis ve Cronbach's Alpha Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha
Örgütsel Adalet	-,980	,316	0,964
ÖMÖ- Yatay Muhalefet	-,057	,060	0,602
ÖMÖ- Dikey Muhalefet	-,212	,127	0,707
ÖMÖ- Dışa Aktarılmış Muhalefet	,568	,537	0,679
Örgütsel Mutluluk	-,347	-,623	0,863

ÖMÖ: Örgütsel Muhalefet Ölçeği

Çizelge 3. Örgütsel Adalet, Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Mutluluğa Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Örgütsel Adalet	Yatay Muhalefet	Dikey Muhalefet	Dışa Aktarılmış Muhalefet	Örgütsel Mutluluk
Örgütsel Adalet	1				
Yatay Muhalefet	-,053	1			
Dikey Muhalefet	,161**	,341**	1		
Dışa Aktarılmış Muhalefet	-,122	,158**	-,008	1	
Örgütsel Mutluluk	,013	-,032	-,047	,033	1

\*\*p<.01 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4. Örgütsel Adalet ve Dikey Muhalefet Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	P
Sabit	Dikey Muhalefet	3,164	,160		19,810	,000
Örgütsel Adalet	Dikey Muhalefet	,119	,039	,161	3,075	,002

R= ,161; R<sup>2</sup>= ,026; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=,023; F=9,459; p<.01



Çizelge 5. Örgütsel Adalet ve Dışa Aktarılmış Muhalefet Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	P
Sabit	Dışa Aktarılmış Muhalefet	3,164	,160		19,810	,000
Örgütsel Adalet		,119	,039	,161	3,075	,002

$R = .122$ ;  $R^2 = .015$ ; Düzeltilmiş  $R^2 = .012$ ;  $F = 5,361$ ;  $p < .05$

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel muhalefet davranışları (dikey ve dışsallaştırılmış muhalefet) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve örgütsel adaletin örgütsel muhalefeti anlamlı ve düşük düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak örgütsel adalet algılarının yatay muhalefet ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak da örgütsel adaletin örgütsel mutlulukla anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre örgütsel adalet algıları ile dikey muhalefet davranışları arasında pozitif, dışa aktarılmış muhalefet davranışları ile düşük düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Çalışanlar yüksek düzeyde örgütsel adalet algıladıklarında, üstlerine güvenme ve saygı duyma olasılıkları daha yüksektir. Bu güven, çalışanların endişelerinin adil bir şekilde ele alınacağına inanmaları nedeniyle muhalefet eğilimini azaltabilir. Tersine, önyargılı karar alma veya adil olmayan muamele gibi algılanan adaletsizlikler liderliğe olan güveni azaltabilir. Bu güvensizlik muhalif davranışları artırabilir, çünkü çalışanlar algılanan adaletsizlikleri ele almanın tek yolunun endişelerini dile getirmek olduğunu düşünebilir. Araştırma bulgularımıza paralel olarak, öğretmenlerin her bir boyuttaki adalet algısı ile dikey muhalefet davranışı arasında pozitif ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür (Özyurt, 2021; Kassing ve MacDowell, 2008; Gedik ve Üstüner, 2023). Araştırmamız, örgütsel adalet algılarının dikey muhalefet dinamiklerine az da olsa katkı sağladığını göstermektedir. Örgütsel adaletin artması, çalışanların yöneticilere daha fazla güven duymalarına ve onlara daha fazla saygı göstermelerine yol açabilir. Ancak aynı zamanda, bu güven ve saygının artması, çalışanların daha açık ve dürüst bir şekilde görüşlerini ifade etmelerini de teşvik edebilir. Kapsayıcı ve şeffaf karar alma süreçleriyle tanınan örgütsel adalet, çalışanların endişelerini dile getirmeleri için yollar sağlayarak muhalefet ihtiyacını azaltabilir. Örgütsel adaletin artması, çalışanların örgütsel süreçler ve kararlar hakkında daha bilinçli olmalarını teşvik edebilir. Bu bilinçlilik, dikey muhalefetin artmasında önemli bir rol oynayabilir. Adalet duygusunun artması, çalışanlar ve yöneticiler arasında daha etkili ve açık bir iletişimi teşvik edebilir. Ancak bu, bazen yöneticilerin veya yönetimin kararlarını daha fazla sorgulama eğiliminde olmalarına yol açabilir. Örgütsel adaletin artması, çalışanların daha aktif ve katılımcı bir şekilde örgütsel değişim süreçlerine dâhil olmalarını teşvik edebilir. Ancak bu, bazen dikey muhalefetin artmasına da neden olabilir, çünkü değişim süreçleri genellikle farklı görüşlerin ortaya çıkmasına ve tartışılmasına yol açar. Benzer araştırmalarda örgütsel adalet algılarının örgütsel muhalefet üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye

sahip olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Eryeşil, 2018; Özşahin ve Yürür, 2019). Ancak her örgüt ve durum benzersizdir, bu nedenle bu faktörlerin ve dinamiklerin her bir örgütte farklı şekillerde etkili olabileceğini unutmamak önemlidir.

Araştırmamızda örgütsel adalet algılarının artışında dışa aktarılmış muhalefet davranışlarında az da olsa azalmaya gidildiği sonucuna ulaşıldı. Çalışmalarında benzer sonuca ulaşmış olan Kassing ve McDowell (2008), örgüt içerisinde adil ve tutarlı davranışlar arttığında dışa aktarılmış muhalefetin azaldığını buna ek olarak dikey muhalefetin arttığını söylemektedir. Demiryürek'e (2019) göre ise dışa aktarılmış muhalefetin örgütsel adalete herhangi bir etkisi olmamıştır. Bireyler veya gruplar örgüt içinde sistematik ayrımcılık, yolsuzluk veya etik olmayan uygulamalar gibi önemli adaletsizlikler algıladıklarında, muhalefetlerini dışarıya ifade etmek zorunda hissedebilirler. Algılanan adaletsizliklerin ciddiyeti, bireyleri telafi ve hesap verebilirlik için hârici yollar aramaya itebilir. Muhalefeti bastıran, açık diyalogu engelleyen veya misilleme korkusunu sürdüren kurum kültürleri, istemeden de olsa dışa aktarılan muhalefete katkıda bulunabilir. Şikâyetleri ele almak için dahili kanallar riskli veya faydasız olarak algılandığında, bireyler son çare olarak hârici yollara başvurabilir. Şikâyetlerin ele alınmasına yönelik adil ve şeffaf prosedürler misilleme korkularını hafifletebilir ve dışa aktarılan muhalefet eğilimini azaltabilir. Sistematik adaletsizlik veya kurumsal yolsuzluk algıları, şikâyetlerin ele alınmasına yönelik iç mekanizmalara olan güveni azaltabilir. Bu tür bağlamlarda bireyler, daha tarafsız ya da etkili telafi yolları olarak gördükleri dış makamlara, düzenleyici kurumlara ya da medya kuruluşlarına yönelebilirler. Bazı çalışmalar, muhalefeti dışa aktarma kararını şekillendirmede yasal çerçevelerin ve etik hususların rolünü vurgulamaktadır. Bireyler, muhalefeti dışarıda ifade etmeyi seçmeden önce eylemlerinin potansiyel yasal sonuçlarını, etik yükümlülüklerini ve toplumsal etkilerini tartabilirler. Örgütsel adalet algıları, bireylerin örgütsel değerleri ve hesap verebilirliği korumadaki rollerini nasıl algıladıklarını etkileyebilir. Algılanan adaletsizlikler kurumun itibarını veya etik bütünlüğünü tehdit ettiğinde, bireyler dışa muhalefeti daha geniş ilkeleri korumak ve hesap verebilirliği teşvik etmek için gerekli bir araç olarak görebilir.

Örgütsel adaletin yatay muhalefet üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucu çeşitli faktörlere ve dinamiklere bağlanabilir. Örgütsel adalet algıları öncelikle karar alma, muamele ve sonuçlardaki adalete odaklanırken, yatay muhalefet farklı bir dizi faktör veya mekanizmadan etkilenebilir. Yatay muhalefet, kişiler arası çatışmalar,

rekabet, değerler veya çalışma tarzlarındaki farklılıklardan algılanan eşitsizlikler gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir (Graham, 1986). Bu faktörler örgütsel adalet algılarıyla doğrudan ilişkili olmayabilir. Örgütsel adalet, kuruluşlardaki adalet algılarını anlamak için kritik bir yapı olsa da, yatay muhalefet üzerindeki doğrudan etkisi gölgelenebilir.

Bir diğer sonuç örgütsel adalet algıları ile örgütsel mutluluk davranışları arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığıdır. Örgütsel adaletin her zaman örgütsel mutlulukla ilişkili olmadığına gözlemlenmesi, işyeri dinamiklerinin karmaşıklığının ve çalışan refahının çok yönlü doğasının altını çizmektedir. Örgütsel adalet bazı çalışmalarda (Çetin ve Polat, 2021) örgütsel mutluluğu doğrudan etkilemese de, aracı değişkenler söz konusu olabilir. Liderlik tarzları, örgüt kültürü, işyeri farklılıkları gibi diğer faktörler veya piyasa koşulları gibi dış faktörler, adalet algıları ile mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık edebilir. Örgütsel dinamikler ve çalışan algıları zaman içinde değişebilir. Anlık bir çalışma, adalet algılarının gelişen doğasını ve mutluluk üzerindeki uzun vadeli etkisini yakalayamayabilir. Örgütsel mutluluk, iş tatmini, çalışma ortamı, ilişkiler, büyüme fırsatları ve kişisel faktörler dâhil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere sayısız faktörden etkilenebilir. Bulgularımızın aksine, Jandaghi ve diğerleri (2012) ve Behrani (2017) örgütsel adalet ve alt boyutları ile örgütsel mutluluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Örgütsel adalet, önemli bir katkıda bulunsa da belirli bağlamlarda mutluluğun tek belirleyicisi olmayabilir. Bazı çalışmalar iki yapı arasında doğrudan bir korelasyon bulamasa da, bu ilişkiyi şekillendirebilecek daha geniş örgütsel bağlamı, kültürel nüansları, bireysel farklılıkları ve metodolojik faktörleri dikkate almak önemlidir. Farklı metodolojileri ve bağlamları içeren daha fazla araştırma, örgütsel adalet ve mutluluk arasındaki karmaşık dinamikler hakkında daha derin içgörüler sağlayabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular bağlamında dikey muhalefet okuldaki sorunlar için geri bildirim sağlar, okulun gelişmesi farklı görüşlerin paylaşılması açısından önemlidir. Müdürler, okul gelişimi açısından muhalefetten daha fazla yararlanabilmek için öğretmenlerin dikey muhalefet stratejisini kullanarak olumlu algılar yaratmalıdır. Bu bağlamda müdürlerin öğretmenlerle iletişim kalitesini artırmaları, öğretmenlerin okul kararlarına katılımını sağlamaları ve demokratik bir okul ortamı yaratmaları önerilebilir.

### **Sınırlılıklar**

Mevcut araştırmanın sonuçları, bazı kısıtlamalarla birlikte evrene genellenebilir. Araştırmanın temel kısıtlılığı kesitsel bir çalışma olmasıdır. Bu nedenle, bu araştırmada bulunan ilişkilerin genellenebilirliği sınırlı olabilir. Ayrıca araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan öğretmenler ve onların algıları ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışmanın sonuçları öğretmenlerin algılarını ölçmek için kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Fair behaviour of managers has a profound impact on organisational dynamics and affects both dissent and happiness. Research has shown that perceptions of justice and fairness in an organisation influence employees' attitudes, behaviours and well-being. Organisational justice has been found to be negatively related to workplace dissent, suggesting that employees are less likely to engage in dissenting behaviours when they perceive justice in the organisation (Hashish, 2019). This suggests that organisational justice may contribute to reducing dissent behaviours within the organisation. Moreover, organisational justice has been associated with various positive organisational outcomes, including job engagement, organisational commitment and job satisfaction, which are key components of organisational well-being (Farndale et al., 2011). When employees perceive justice and fairness in the workplace, they are more likely to be committed, dedicated and satisfied with their work, which contributes to their overall happiness within the organisation. In addition, the role of perceived organisational justice in influencing employees' attitudes and behaviours is also emphasised in the literature. Studies have shown that organisational justice significantly affects employees' attitudes and behaviours and that employees develop more positive attitudes towards work and managers when they perceive fair treatment (Memduhoğlu & Yıldız, 2021). When the individual's perception of justice towards the activities within the organisation is positive, its positive effect on the goals of the organisation will continue to increase. Otherwise, psychological collapse and unwellness are likely to reflect negatively on both the individual and the organisation (Bulut, 2015). In conclusion, organisational justice plays an important role in shaping the attitudes, behaviours and well-being of employees. Managers can create a favourable environment where employees feel valued, trusted and motivated by prioritising justice, transparency and respect in their actions and decisions. Such environments not only reduce dissent behaviour but also increase overall happiness, productivity and organisational success.

Research investigating the concepts together with organisational justice includes non-existence (Akdoğan et al, 2018), organisational silence and commitment (Önder, 2017), mobbing and organisational silence (Kıranlı Güngör & Potuk, 2018), organisational citizenship behaviour (Alanoğlu & Demirtaş, 2019), organisational culture and job satisfaction (Özgenel & Canuyası, 2020; Yücekaya & Polat, 2020), organisational culture (Köksal, 2018), job performance (Doğan, 2018; Khan et al, 2021; Krishnan et al., 2018), organisational commitment (Yıldız & Atilla, 2019), organisational conservatism (Kavak & Kaygın, 2018; Shaikh & Hasan, 2020), trust and citizenship (Oosthuizen et al., 2018; Polat & Celep, 2008; Wan, 2016), job satisfaction (İşcan & Sayın, 2010), organisational commitment and employee satisfaction (Tanrıverdi et al,

2019), organisational retaliation (Pi, 2019), organisational support and self-identity behaviours (Mert & Şen, 2019), organisational cynicism and organisational support (Tokgöz, 2011), psychological capital (Çelik et al., 2014; Mehmood et al., 2022; Miao et al., 2014), and organisational happiness (Mert et al., 2022). However, what makes the current study unique and important is that it examined the relationship between teachers' perceptions of organisational justice and organisational dissent and organisational happiness. For this reason, the problem statement of the study was "Do teachers' perceptions of organisational justice affect organisational dissent and organisational happiness?", and answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant relationship between teachers' perceptions of organisational justice, organisational dissent and organisational happiness?
2. Do teachers' perceptions of organisational justice predict organisational dissent and organisational happiness behaviours?

### **Method**

The study adopted relational screening model, one of the quantitative research methods, as the research model. With the convenience sampling method, 358 teachers were reached. Data collection tools of the research were "Organisational Justice Scale" developed by Taşdan and Yılmaz (2008), "Organisational Dissent Scale" developed by Ergün and Çelik (2018) and "Organisational Happiness Scale" developed by Korkut (2019). The skewness values in the normality tests performed before data analysis indicated that the values were in the range of  $-.980 / .568$ . Descriptive statistics, Pearson correlation analysis and regression analyses were used to analyse the demographic characteristics of teachers.

### **Results**

The results indicated that there was a significant relationship between teachers' perceptions of organisational justice and organisational dissent behaviours (vertical and externalised dissent) and that organisational justice predicted organisational dissent at a significant and low level. Another result highlighted that organisational justice perceptions were not related to horizontal dissent. Finally, the study concluded that there was no significant relationship between organisational justice and organisational happiness. According to these results, there was a positive relationship between perceptions of organisational justice and vertical dissent behaviours and a low level negative relationship with externalised dissent behaviours.

### **Discussion**

When employees perceive high levels of organisational justice, they are more likely to trust and respect their superiors. This trust may reduce dissent tendency as employees believe that their concerns will be handled fairly. Conversely, perceived injustices such as biased decision-making or unfair treatment can reduce

trust in leadership. This distrust may increase dissental behaviour because employees may feel that the only way to address perceived injustices is to voice their concerns. Studies in parallel with our research findings suggest that there is a positive but weak relationship between teachers' perceptions of justice in each dimension and vertical dissental behaviours (Gedik & Üstüner, 2023; Kassing & MacDowell, 2008; Özyurt, 2021). The current study shows that perceptions of organisational justice contribute to vertical dissent dynamics, albeit to a lesser extent. Increased organisational justice may lead employees to trust and respect managers more. However, at the same time, this increased trust and respect may also encourage employees to express their views more openly and honestly. Organisational justice, recognised by inclusive and transparent decision-making processes, can reduce the need for dissent by providing avenues for employees to voice their concerns. Increased organisational justice may encourage employees to be more aware of organisational processes and decisions. This awareness can play an important role in increasing vertical dissent. An increased sense of fairness may encourage more effective and open communication between employees and managers. However, this can sometimes lead to a tendency to question managers' or management's decisions more. Increased organisational justice may encourage employees to be more actively and participatively involved in organisational change processes. However, this can also sometimes lead to increased vertical dissent because change processes often lead to the emergence and discussion of different views. There are similar studies indicating that perceptions of organisational justice have a positive and significant effect on organisational dissent (Eryeşil, 2018; Özşahin & Yürür, 2019). However, each organisation and situation is unique, so it is important to remember that these factors and dynamics may be effective in different ways in each organisation.

The current study concluded that the increase in perceptions of organisational justice led to a slight decrease in externalised dissent behaviours. Kassing and Mcdowell (2008), who reached a similar conclusion in their study, stated that when fair and consistent behaviours increased in the organisation, externalised dissent decreased and vertical dissent increased. According to Demiryürek (2019), externalised dissent did not have any effect on organisational justice. When individuals or groups perceive significant injustices such as systemic discrimination, corruption or unethical practices within the organisation, they may feel compelled to express their dissent outwardly. The seriousness of perceived injustices may lead individuals to seek external avenues for redress and accountability. Organisational cultures that stifle dissent, prevent open dialogue, or perpetuate fear of reprisals may inadvertently contribute to externalised dissent. When internal channels for addressing grievances are perceived as risky or unhelpful, individuals may resort to external avenues as a last resort. Fair and transparent procedures for handling complaints

can allay fears of reprisals and reduce the propensity for externalised dissent. Perceptions of systemic injustice or institutional corruption may reduce trust in internal mechanisms for handling complaints. In such contexts, individuals may turn to external authorities, regulatory bodies or media outlets, which they perceive as more impartial or effective avenues for redress. Some studies emphasise the role of legal frameworks and ethical considerations in shaping the decision to externalise dissent. Individuals may weigh the potential legal consequences, ethical obligations and social implications of their actions before choosing to express dissent externally. Perceptions of organisational justice can influence how individuals perceive organisational values and their role in maintaining accountability. When perceived injustices threaten the reputation or ethical integrity of the organisation, individuals may view external dissent as a necessary means to protect broader principles and promote accountability.

The conclusion that organisational justice does not have an effect on horizontal dissent can be attributed to various factors and dynamics. While perceptions of organisational justice focus primarily on fairness in decision-making, treatment and outcomes, horizontal dissent may be influenced by a different set of factors or mechanisms. Horizontal dissent can arise from a variety of causes such as interpersonal conflicts, competition, perceived inequalities due to differences in values or work styles (Graham, 1986). These factors may not be directly related to perceptions of organisational justice. While organisational justice is a critical construct for understanding perceptions of fairness in organisations, its direct impact on horizontal dissent may be overshadowed.

Another conclusion is that there is no relationship between perceptions of organisational justice and organisational happiness behaviours. The observation that organisational justice is not always associated with organisational happiness underlines the complexity of workplace dynamics and the multifaceted nature of employee well-being. Although organisational justice does not directly affect organisational happiness in some studies (Çetin & Polat, 2021), there may be mediating variables. Other factors such as leadership styles, organisational culture, workplace diversity or external factors such as market conditions may mediate the relationship between perceptions of justice and happiness. Organisational dynamics and employee perceptions may change over time. A snapshot study may not capture the evolving nature of perceptions of justice and its long-term impact on happiness. Organisational happiness can be influenced by numerous factors, including but not limited to job satisfaction, work environment, relationships, growth opportunities and personal factors. Contrary to our research findings, Jandaghi et al. (2012) and Behrani (2017) found a positive and significant relationship between organisational justice and its sub-dimensions and organisational happiness. Although organisational justice makes an important

contribution, it may not be the sole determinant of happiness in certain contexts. While some studies have not found a direct correlation between the two constructs, it is important to consider the broader organisational context, cultural nuances, individual differences and methodological factors that may shape this relationship. Further research involving different methodologies and contexts may provide deeper insights into the complex dynamics between organisational justice and happiness.

### **Pedagogical Implications**

In the context of the results obtained in this study, vertical dissent provides feedback for problems in the school, and school improvement is important in terms of sharing different views. School principals should create positive perceptions by using teachers' vertical dissent strategy to benefit more from dissent in terms of school development. In this context, the study suggests that school principals should increase the quality of communication with teachers, ensure the participation of teachers in the decisions taken at school, and create a democratic school environment.

### **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 İzin Bilgileri**

Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 28/01/2022 tarihli, 2022/01 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### **Kaynaklar**

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Afzalur Rahim, M., Magner, N. R., & Shapiro, D. L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions, precisely?. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 9-31.
- Akdoğan, A., Bayram, A. & Harmancı, Y. K. (2018). Algılanan örgütsel adalet ve işte var olamama (presenteeism) ilişkisinde stresin aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 197-211.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1-16.

- Altinkurt, Y. & Yilmaz, K. (2010). Examining the relationship between management by values and organizational justice by secondary school teachers' perceptions. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(4), 463-484
- Aslan, Z. & Özkoç, A. G. (2015). Örgütsel Adalet. D. Kückalkatan, Ş. A. Tülek ve G. Ç. Gürkan (Ed.), *Örgütsel Davranışta Güncel Konular (3. baskı)*. Detay Yayıncılık, s.145-162
- Bakhtiar, N. H., Bahrami, S., Keyvanara, M., & Kalantari, M. (2009). A study of the happiness level among the staff of the faculties in Isfahan University of Medical Sciences in 2009. *Iran occupational health*, 6(3), 1-9.
- Behrani, P. (2017). Organisational justice and employee happiness. *International Journal of Research and Review*, 4(7), 123- 129.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Clay-Warner, J., Reynolds, J., & Roman, P. (2005). Organizational justice and job satisfaction: A test of three competing models. *Social Justice Research*, 18, 391-409.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A metaanalysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278-321.
- Çelik, M., Turunç, Ö. & Bilgin, N. (2014). Çalışanların örgütsel adalet algılarının psikolojik sermaye üzerine etkisi: çalışanların iyilik halinin düzenleyici rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 559-585.
- Çetin, S. & Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182.
- Demiryürek, M. (2019). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Deutsch, M. (1985) *Distributive Justice: A Social-Psychological Perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Doğan, H. (2018). Örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 26-46.
- Elanain, H.A. (2010). Testing the direct and indirect relationship between organizational justice and work outcomes in a non-western context of the UAE, *Journal of Management Development*, 29(1), 5-27.
- Ergün, H., & Çelik, K. (2018). Örgütsel muhalefet ölçeği Türkçe uyarlaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 398-414.
- Eryeşil, K. (2018). *Algılanan örgütsel adaletin örgütsel muhalefet üzerindeki etkisinde çalışan sesliliğinin rolü: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Farndale, E., Hope-Hailey, V., & Kelliher, C. (2011). High commitment performance management: The roles of justice and trust. *Personnel review*, 40(1), 5-23.
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 01-10.
- Folger, R. G., Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management* (Vol. 7). Sage.
- Garg, M., Saxena, C., Krishnan, V., Joshi, R., Saha, S., Mago, V., & Dorr, B. J. (2022). CAMS: an annotated corpus for causal analysis of mental health issues in social media posts. *ArXiv preprint arXiv:2207.04674*.
- Garner, J. T., (2013). Dissenters, managers, and coworkers: the process of co-constructing organizational dissent and dissent effectiveness, *Management Communication Quarterly*, 27(3); 373-395.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları ile otoriter yönetim tarzına ilişkin algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 50-67. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226021>
- Goodboy, A. K., Chory, R. M. & Dunleavy, K. N. (2008). Organizational Dissent As A Function Of Organizational Justice. *Communication Research Reports*, 25(4), 255-265.
- Graham, J. W. (1986). Principled organizational dissent: A theoretical essay. *Research in Organizational Behavior*, 8, 1-52.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432
- Hair Jr. J.F., Black W. C., Babin B. J. & Anderson R. E. (2009) *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. Pearson
- Hashish, E. A. A. (2020). Nurses' perception of organizational justice and its relationship to their workplace deviance. *Nursing ethics*, 27(1), 273-288.
- Homans, G.C. (1961) *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace and World
- Hubbell, A. P., & Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication studies*, 56(1), 47-70.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Jandaghi, G., Alimadadi, A., Fard, S. M. H. & Golverdi, M. (2012). Relationship between organizational justice and staff happiness in the institutes of standard and industrial research of Qom province and jihad agricultural management in Qom city. *Human Resource Management*, 43, 6618-6626
- Kamyab, Z. H. M. & Sudanei M. (2009). The effect of Fordyce happiness training on the level of happiness in people with diabetes Behbahan city. *Knowledge and research in Applied Psychology*, 42 :123-108.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kassing, J. W. & McDowell, Z. J. (2008) Disagreeing about what's fair: Exploring the relationship between perceptions of justice and employee dissent. *Communication Research Reports*, 25(1), 34-43
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48, 311-332.
- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12,183-2
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(4), 387-396.
- Kavak, O. & Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 33.
- Khan, J., Mehr, M., Shah, N., & Qazi, M. (2021). An investigation of the correlation between distributive justice and employee performance considering the mediating character of career

- incentives: a case study of call center industry of Pakistan. *Journal of Business & Tourism*, 6(1), 31-42. <https://doi.org/10.34260/jbt.v6i1.179>
- Kıranlı Güngör, S. & Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köksal, K. (2018). Örgüt kültürünün örgütsel adalet algısına etkisinde etik ilkelere ilişkin algıların aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 479-504.
- Krishnan, R., Koe, W., Ahmad, N., & Yunus, N. (2018). Examining the relationship between organizational justice and job performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i3/3942>
- Mehmood, S., Malik, A., Nadarajah, D., & Akhtar, M. (2022). A moderated mediation model of counterproductive work behaviour, organisational justice, organisational embeddedness and psychological ownership. *Personnel Review*, 52(1), 183-199. <https://doi.org/10.1108/pr-05-2021-0330>
- Memduhoğlu, H. & Yıldız, A. (2021). Developing the organisational justice scale and examining teachers' and school administrators' views about organisational justice in primary schools. *Mier Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 33-50. <https://doi.org/10.52634/mier/2014/v4/i1/1481>
- Mert, İ. S., Şen, C., & Alzghoul, A. (2022). Organizational justice, life satisfaction, and happiness: the mediating role of workplace social courage. *Kybernetes*, 51(7), 2215-2232.
- Mert, İ. S. & Şen, C. (2019). Örgütsel destek, örgütsel adalet ve öz kendilik değerlendirmesinin psikolojik sermaye üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 213-231.
- Miao, R., Zhou, W., Bozionelos, N. & Pan, J., (2014). High-performance work systems, psychological capital and employee attitudes: a Chinese study, *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1207-1212.
- Moorman, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>
- Moradi, J. J. E., Jafari, S. E. & Abedi, M. R. (2005). Happiness and personality: a review study. *Advances in Cognitive Science*, 7(2), 60-71.
- Oosthuizen, A., Rabie, G. H., & De Beer, L. T. (2018). Investigating cyberloafing, organisational justice, work engagement and organisational trust of South African retail and manufacturing employees. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1), 1-11.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669-686.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Kaan Kitabevi.
- Özgenel, M., & Canuylası, R. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının örgütsel mutluluğa etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 14-31.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış (6. baskı)*. Ekin Yayın Dağıtım.
- Özşahin, M. & Yürür, S. (2019) Does organizational justice increase or decrease organizational dissent? *Research Journal of Business and Management* 6(1): 1-8
- Özyurt, D. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Pi, Y. (2019). A research of the relationship between organizational justice and organizational retaliatory behavior: Based on the moderator of emotionality. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 336, 196-199. <https://doi.org/10.2991/icsse-19.2019.50>
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Ravazzani, S. and Mazzei, A. (2017). Employee anonymous online dissent: dynamics and ethical challenges for employees, targeted organisations, online outlets, and audiences. *Business Ethics Quarterly*, 28(2), 175-201. <https://doi.org/10.1017/beq.2017.29>
- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 219-227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.3.219>
- Shaikh, O. A., & Shabib-ul-Hasan, S. (2020). Impact of organizational justice on employee dissent in higher education sector of Pakistan: A women's perspective. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*, 11(2), 125-138.
- Shelke, A. U., & Shaikh, N. (2023). Mediating role of workplace happiness in enhancing work engagement. *Rajagiri Management Journal*, 17 (3), 238-253.
- Tarıverdi, H., Koçaslan, G. & Eğriboz, N. (2019). Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyeti arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 12(62).
- Taşdan, M. & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organization justice scales' adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Tokgöz, N. (2011). Örgütsel sinizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: Elektrik dağıtım işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 363-387.
- Tutar, H., & Sadykova, G. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Wan, H.L. (2016). Organisational Justice, Organisational Citizenship Behaviour, Job Satisfaction and Leader-Member Exchange. In: *Organisational Justice and Citizenship Behaviour in Malaysia*. (pp.37-82) Governance and Citizenship in Asia. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0030-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0030-0_3)
- Wang, X., Liao, J., De-gen, X., & Chang, T. (2010). The impact of organizational justice on work performance. *International Journal of Manpower*, 31(6), 660-677. <https://doi.org/10.1108/01437721011073364>
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y. & Abdul-Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Yaghubi, M., Saghaeian Esfahani, S., Abolghasem Gorgi, H., Norouzi, M., & Rezaei, F. (2009). The relationship between organizational justice and job satisfaction among the employees of selected hospitals of Isfahan University of Medical Sciences. *Journal of Scientific Research of Health Management*, 12(35), 25-32.

Yıldız, A. & Atilla, G. (2019). Örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık düzeyine etkisi: otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 39-64.

Yücekaya, P. & Polat, D. D. (2020). Örgüt kültürü, örgütsel adalet ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1267-1284.

Zarei Matin, Hassan, Jandaghi, Gholamreza & Haghgooyan, Zolfa (2009), Identifying happiness constituents in workplace and measuring the status of such constituents in Qom administrative organizations, *Public Management Journal*, 2, 35 – 48.



## Validity and Reliability of the Teacher Professional Values Scale<sup>#</sup>

Özlem Lala<sup>1,a,\*</sup>, Taha Yazar<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Ministry of Education, Diyarbakir, Türkiye

<sup>2</sup> Department of Educational Sciences, Dicle University, Diyarbakir, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

<sup>#</sup>This study is a part of doctoral thesis.

#### History

Received: 19/12/2022

Accepted: 19/03/2024



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 develop a valid and reliable measurement tool for teachers' professional values. This scale development study examined research and theoretical approaches in the literature, and an item pool was created by taking the opinions of faculty members. 39 items in the item pool were applied to 350 classroom teachers in the sample of the study. Exploratory factor analysis was conducted to determine the possible factors in the Teacher Professional Values Scale. The results of exploratory factor analysis determined that the scale consisted of four factors: "Professional Responsibility and Commitment", "Learning-Teaching Environment", "Professional Ethics", and "Approach to the Student". The study determined that these dimensions explained 50.2 % of the total variance. Confirmatory factor analysis was performed to test the accuracy of the factor structures found as a result of the exploratory factor analysis. The four-factor structure of the Teacher Professional Values Scale was validated as a model. The reliability of the Teacher Professional Values Scale was calculated as .84. The results determined that the Teacher Professional Values Scale was a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Values, professional value, teachers' professional values, classroom teacher, teacher.

## Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

#### Bilgi

<sup>#</sup>Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 19/12/2022

Kabul: 19/03/2024

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 öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında alan yazında yer alan araştırmalar ve kuramsal yaklaşımlar incelenmiş, öğretim üyelerinin görüşleri alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan 39 madde, araştırmanın örnekleminde bulunan 350 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nde olası faktörlerin neler olabileceğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu görülmüştür: "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık", "Öğrenme-Öğretme Ortamı", "Mesleki Etik", "Öğrenciye Yaklaşım". Bu boyutların toplam varyansın % 50.2'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda bulunan faktör yapılarının doğruluğunun test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin dört faktörlü yapısı bir model olarak doğrulanmıştır. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, mesleki değer, öğretmenlerin mesleki değerleri, sınıf öğretmeni, öğretmen.

<sup>a</sup> [ozlem.lala.oz@gmail.com](mailto:ozlem.lala.oz@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7080-2971>

<sup>b</sup> [tahayazar2011@gmail.com](mailto:tahayazar2011@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2285-4889>

**How to Cite:** Lala, Ö., & Yazar, T. (2024). Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 294-304.



## Giriş

İçinde yaşadığımız çağda bilim ve teknolojiye yeniliklerle birlikte insanların bilgiye erişimi kolaylaşmakta; bireysel, toplumsal, siyasal ve ekonomi alanlarında önemli değişimler olmaktadır. Bu çağda meydana gelen hızlı değişimler insanların kişisel ve sosyal yaşamındaki tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Yaşanan hızlı gelişmelerin olumsuz etkileri, artan toplumsal karmaşıklıklar ve şiddet olayları, değerlerin toplumsal işleyiş ve birlikteliği sağlama konusundaki önemini, faydalarını ve insanların değerlere olan ihtiyacını göstermektedir.

Sosyal yapıyı etkileyen, sosyal beraberliklere nitelik kazandıran ve bu beraberliklerin fikri ve manevi temellerini oluşturan değerler (Polat, 2017), kişinin farklı durumlarda ortaya çıkan davranışlarının yönlendiricisi olan yerleşmiş inançlarıdır (Aydın & Gürler, 2012, s. 16). Değerler aynı zamanda bir kişinin veya bir toplumun ideal kabul ettiği var olma veya davranışta bulunma biçimidir (Doğan, 2012). Toplumu oluşturan bireylerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır ve bu değerleri paylaşır (Fichter, 2012). Toplum kendi varlığını, birliğini, işleyişini, devamını sağlayabilmek ve sürdürülebilmek için değerleri araç olarak kullanır (Özgül, 2004, s. 367). Toplumsal beraberliğin sürdürülmesinde ve değerlerin bireylere kazandırılmasında ise eğitimin rolü büyüktür.

Programların uygulayıcısı olması bakımından öğretmenlerin eğitim sisteminde önemli bir unsur olduğu, bu nedenle eğitim niteliği ve kalitesinin öğretmen niteliğiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir (Şişman, 2015, s. 219). Eğitim bir süreçtir ve bu süreçte hangi değerlerin kazandırılması gerektiğine yol gösteren eğitim etiği ilkeleridir (Aydın, 2015: 58-68). Öğretmenler için mesleki etik ilkelerin belirlenmesi, paylaşılan meslek etiğini teşvik etmesi bakımından önemlidir (Schwimmer & Maxwell, 2017, s. 141). Etik ilkeler doğrultusunda öğretmenin, mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip, mesleğin gerektirdiği değerlere uygun davranan, mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini iyi tanıması beklenir (Alkan, 2000, s. 258).

Mesleki değerler, öğretmenlerde bulunması olumlu ve uygun olduğu düşünülen inançlar ve bu inançların öğrencilere iletebileceği eylemlerdir. Bu bakımdan mesleki değerler, öğretmenlerin öğrencilerle nasıl etkileşim kurduğuna yansıyan öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır (Arthur, Davison, & Lewis, 2005, s. 5). Brady (2011, s.62, 63) öğretmenlerin ihtiyaç duydukları sekiz mesleki değer olduğunu ifade etmiştir: 1) Benmerkezcilikten uzak durmalı 2) Duyarlı olmalı, 3) Hoşgörülü olmalı, 4) Tarafsız olmalı, 5) Sürekli öğrenmeli, 6) Öğrenciyi teşvik etmeli, 7) Öğrenmeyi desteklemeli, 8) Öğretmen- öğrenci ilişkisini sürdürmeli. Freire (1998) ise mesleğine karşı duyarlı olan öğretmenin özelliklerini şu şekilde tasvir etmektedir: Otoriter bir sınıftan ziyade demokratik bir sınıf ortamı kurmak, hem öğrencileri hem de öğretmeyi sevmek, kendi korkularının üstesinden gelmek, farklılıklara saygı duymak, kararlılık, hem

öğretmeye hem de genel olarak hayata bağlılık (Brady, 2011, s.58).

İlgili alan yazına bakıldığında yurt içinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerleri belirleyen bazı çalışmaların (Coşkun, 2016; Çelik ve Üstüner, 2017; Karabacak, 2016; Tunca, 2012) olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalardan Tunca (2012), Çelik ve Üstüner'in (2017) öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerlerin düzeyini belirlemeye yönelik ölçek geliştirmiştir. MEB, 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine ilişkin "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" yeterlik alanında ve bu yeterliklerle ilgili 65 göstergede güncellemeler yapmıştır. Güncellenen "tutum ve değerler" yeterlik alanındaki davranış göstergelerine göre öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, öğrencini gelişiminde destekleyici tutum sergilemesi, eğitim paydaşlarıyla iş birliği içinde olması, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunan çalışmalara katılması yönünde mesleki değerlere sahip olması beklenmektedir. Mesleki sorumluluğa sahip, öğrencilerine değer veren, gelişime ve eleştiriye açık bir öğretmenin sahip olduğu mesleki değerlerin öğretmenlerin okuldaki tutum ve davranışlarına; meslektaşlarıyla ve velilerle olan ilişkisine olumlu yansımaları olduğu söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine, mesleki etik, sorumluluk ve ilkelerine farklı bir bakış açısı olabileceği düşünülen yeni bir ölçme aracının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma için geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde, alan yazında öğretmenlerin mesleki değerleri olarak belirtilen "saygı, sevgi, bilimsellik, sorumluluk, eşitlikten ve adaletten yana olma, tutarlı olma, düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma, eleştiriye açık olma, sürekli gelişme, hoşgörülü olma, yenilikçi olma, iş birliği ve çevreye karşı duyarlı olma" mesleki değerlerinin farklı davranış göstergeleri yer almaktadır. Geliştirilen ölçeğin bu bakımdan alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği söylenebilir.

## Yöntem

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır merkez ilçelerde görev yapan 2756 sınıf öğretmeninden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 168 kadın ve 182 erkek olmak üzere toplam 350 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Büyüktürk'e (2002, s. 480) göre faktör analizi için örneklem büyüklüğü, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlaması açısından önemlidir. Faktörlerin güçlü ve belirgin olması, değişken sayısının fazla olmaması durumunda, örneklem için 100 ile 200 arasındaki sayı yeterlidir. Tabachnick ve Fidell (2015), faktör analizinde örneklem büyüklüğü için sayının en az 150 olması gerektiğini; Pallant (2017) ise 150 üzerinde ve her bir değişkene karşılık en az beş katılımcının olması gerektiğini belirtmiştir.

## Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi Sürecinde Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu araştırma için geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği”nin geliştirilme sürecinde, öğretmenlerin mesleki değerlerini belirlemeye yönelik ilgili alan yazında yer alan bazı araştırmalar ve kuramsal kaynaklar (Abu-Saad, 2003; Ansari & Hasan, 2011; Arthur, Davison & Lewis, 2005; Brady, 2011; Chong & Cheah, 2009; Coşkun, 2016; Çelik & Üstüner, 2017; Duman, 2016; Göbelová, 2011; Jones, 2003; Karabacak, 2016; Kesküla & Loogma, 2017; Korkmaz, Küçük & Karabacak, 2016; Li, Wang, You & Gao, 2015; MEB, 2008; MEB, 2017; Palermo & Thomson, 2019; Pascual, 2009; Pedder, 2007; Rokeach & Regan, 1980; Schwartz, 2012; Sun & Bo Wang, 2018; Sunley & Locke, 2010; Suyatno vd., 2019; Tunca, 2012; Unos, 2017; Vermunt, 2016) incelenmiştir. Alan yazın taraması sonrasında 67 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliliğinin ve anlaşılabilirliğinin sağlanmasına yönelik başta tez danışmanı olmak üzere, eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme alanında, 9 öğretim üyesinin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanlara, hazırlanan ölçek maddelerini “uygun”, “uygun değil” ve “açıklama” şeklinde değerlendirebilecekleri bir form verilmiştir.

Uzman görüşleri arasında bulunan uyum/uyumsuzluk, kapsam ve yapı geçerliğinde tahmin niteliğinde kullanılmaktadır. Kapsam geçerlik oranlarını (KGO) Lawshe geliştirmiştir (Lawshe, 1975; aktaran Yurdugül, 2005):

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Burada  $N_G$  maddeye “gerekli” diyen uzman sayısını,  $N$  ise maddeye ilişkin görüş bildiren toplam uzman sayısıdır. Lawshe tekniğinde uzman sayısı dokuz olduğunda KGO değerinin minimum 0.75 olması gerekmektedir (Veneziano & Hooper, 1997; aktaran Yurdugül, 2005). Bu oran göz önünde bulundurularak öğretim üyelerinin görüş birliğinde olmadığı 28 madde ölçek taslağından çıkarılmıştır. 12 madde, ifade ediliş bakımından tekrar düzenlenmiştir. Öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda öğretmen mesleki değerler ölçeği 39 madde olmak üzere sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

### Veri Analizi

Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizinde ilk önce Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) bakılmış, daha sonra faktör yapılarının doğruluğunun test edilmesi ve modelin uygunluğu için birinci ve ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

yapılmıştır. Verilerin güvenilirlik analizinde toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

### Bulgular

#### Geçerlik Çalışması

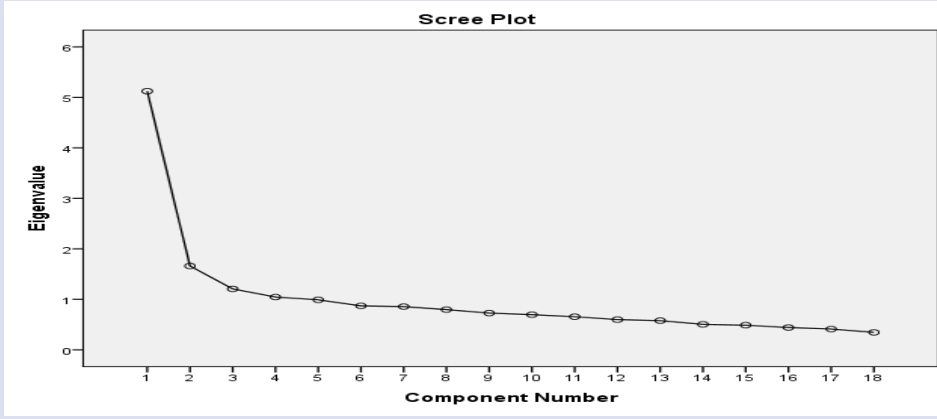
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Küresellik Testleri uygulanmıştır. Bartlett Küresellik Testi bir ki-kare istatistigidir ve sonuçlarının .05’ten küçük olması, verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ise bir ölçüttür (Yurdugül, 2005). KMO değerinin minimum 0.50 olması, ölçeğin faktörleştirmeye uygun olduğunu, daha düşük değerler gösteren verilerin ise faktörleştirmeye uygun olmadığını gösterir (Tabachnick & Fidell, 2015). Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1’e bakıldığında, KMO değerinin .86 olduğu görülmüştür. Tavşancıl (2018, s.50), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018, s. 207) KMO değerinin .80 üzerinde olmasını faktör analizi için iyi bir değer olarak belirtmiştir. Çizelge 1’de, ki-kare değerinin ( $\chi^2 = 1534,993$ ;  $p < .01$ ) anlamlı ( $p < .00$ ) olduğu görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinden sonra, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin faktör yapılarını ortaya çıkarmak için, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizinde değişkenler arasında bulunun ilişkiler dikkate alınarak kavramsal açıdan anlamlı yeni değişkenler elde etmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistik (Büyüköztürk, 2014, s. 133) olduğundan, aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya gelerek oluşturduğu faktöre isim verilmeye çalışılır (Balci, 2015, s. 118). Bu doğrultuda faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis, PCA) kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi, değişkenleri azaltmaya ve anlamlı kavramsal yapıları bulmayı hedefleyen birçok değişkenli istatistiktir (Büyüköztürk, 2014, s.134). Temel Bileşenler Analizinde değişkenler, değişkenlerde yer alan tüm varyansın kullanılacağı biçimde, daha küçük doğrusal kombinasyonlar dizisine dönüştürülür (Pallant, 2017, s. 200). Temel Bileşenler Analizinde faktör sayısını belirlemede ölçütlerden biri özdeğerlere bakarak karar vermektir. Özdeğeri 1’den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilir (Can, 2018, s.318). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktörden meydana geldiği görülmüştür.

Çizelge 1. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin KMO değeri ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer- Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.86
	Yaklaşık Chi-Square	1534,993
Bartlett Küresellik Testi	Sd	153
	Anlamlılık	.000



Resim 1.Öğretmen mesleki değerler ölçeği yamaç birikinti grafiği

Tavşancıl (2018: 50), bir faktör altında yeterli yük değerine sahip olmayan veya farklı faktörler altında birbirine yakın yük değerleri alan maddelerin; Erkuş (2012) ise, faktör ortak varyansı minimum .40 olmadığı durumlarda maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada faktör analizi sonucu binışık ve faktör yük değeri .40 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Yamaç birikinti grafiği (Scree Plot), faktör çözümlenmesi, faktör sayısını belirlemede bir ölçüt seçeneği daha göstermektedir (Can, 2018, s. 328). Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğine ilişkin yamaç birikinti grafiği Resim 1’de verilmiştir.

Yamaç birikinti grafiğinde plato yapılan nokta, kesme noktası olarak alınır çünkü bu noktadan sonraki bileşenlerin varyans üzerindeki katkının hem küçük hem de aynı olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2018, s. 221). Grafiğin dikey eksenini öz değer miktarını, yatay eksenine ise faktörleri gösterir. Grafik, faktörlerin öz değerlerin eşleştirilmesiyle elde edilen noktaların birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkar (Büyükoztürk, 2014, s. 135,136). Resim 1 incelendiğinde, dördüncü faktörden özdeğerlerin daha yavaş azaldığı görülmektedir. Bu durum dördüncü faktörden sonra faktörlerin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonucu Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2’ye bakıldığında, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör altında 7 madde yer almıştır. Birinci faktördeki maddeler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, işbirliğine ve mesleğe yönelik duyarlılığa ilişkin olduğundan “Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık” olarak adlandırılmıştır. “Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık” boyutu toplam varyansın %28.46’sını açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .45 ile .76. arasında olduğu görülmektedir.

İkinci faktör altında 3 madde yer almıştır. Bu maddeler öğretmenlerin öğrenme ortamında dikkate aldıkları bilimsellik, tutarlılık ve eşitlik değerleriyle ilişkili

olduğundan “Öğrenme-Öğretme Ortamı” şeklinde isimlendirilmiştir. “Öğrenme-Öğretme Ortamı” boyutu toplam varyansın %9.22’sini açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .45 ve .53 arasında olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü faktör altında 3 madde yer almıştır. Bu maddeler öğretmenlerin meslek ahlakına yönelik olması nedeniyle bu boyut “Mesleki Etik” olarak adlandırılmıştır. “Mesleki Etik” boyutu toplam varyansın %6.70’ini açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .67 ile .75 arasında olduğu tespit edilmiştir.

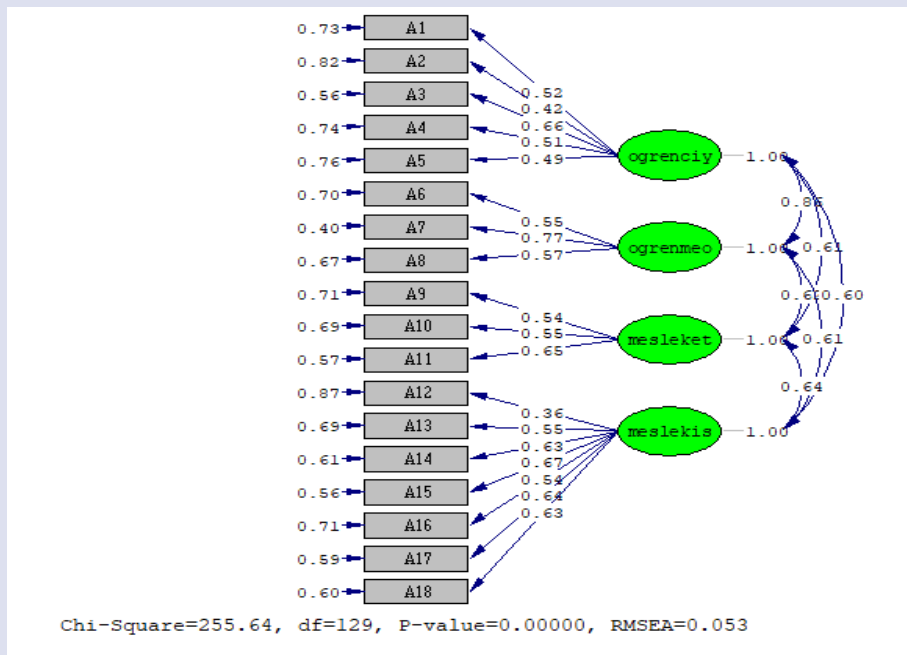
Dördüncü faktör altında 5 maddenin yer aldığı görülmüştür. Bu maddeler öğrencilerin ifade özgürlüğüne, saygı değerine ve öğretmenin öğrenciye rol model olma sorumluluğuna ilişkin olduğundan bu boyut “Öğrenciye Yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. “Öğrenciye Yaklaşım” boyutu toplam varyansın %5.80’ini açıklamaktadır. Bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .44 ile .81 arasında olduğu belirlenmiştir.

Çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görüldüğünden (Büyükoztürk, 2007; Tavşancıl, 2005; aktaran Çokluk vd.,2018, s.240), dört faktörden oluşan ölçeğin toplam varyansının %50.2 olduğu ve bunun da açıklanan toplam varyans değerini karşıladığı gözlenmektedir.

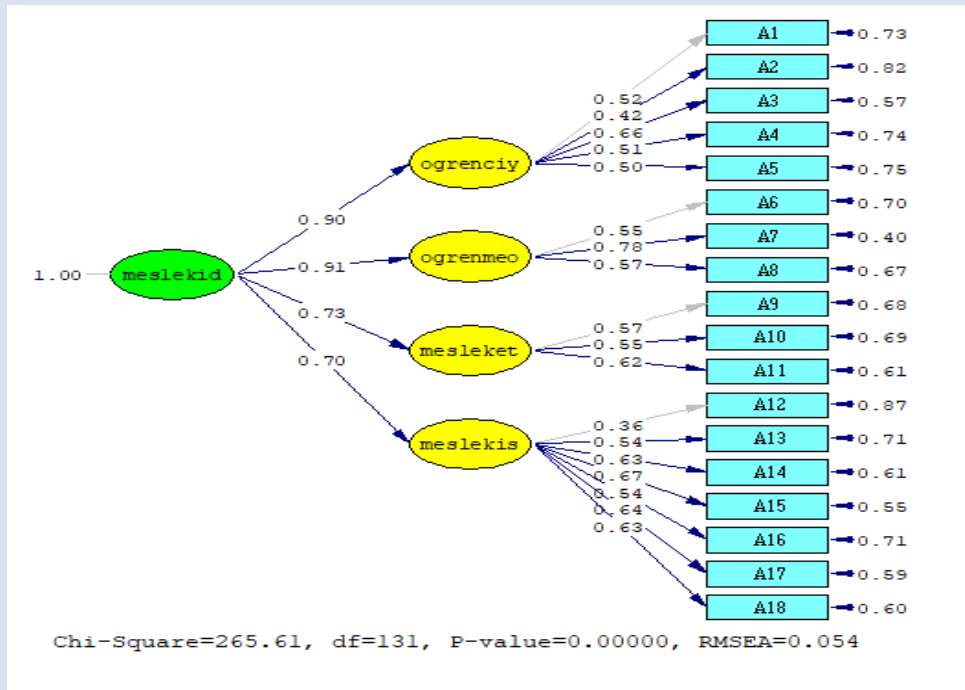
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda bulunan faktör yapılarının doğruluğunun test edilmesi ve modelin uygunluğu için birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. DFA, önceden tanımlanan ve sınırlandırılan bir yapının, bir model olarak doğrulanmasını test eder (Maruyama, 1998; aktaran Çokluk vd., 2018, s.275).İkinci düzey DFA modellerinin bir örnek üzerinden açıklanması, konunun bir bütün olarak anlaşılması açısından önemli görülmektedir (Çokluk vd., 2018, s. 281).Öğretmen mesleki değerler ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı Resim 2’de, ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı Resim 3’te verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları

Boyut	Madde no	Maddeler	Faktör yük değeri	Açıklanan varyans
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	(1)27	Mesleki anlamda yapılan eleştirileri dikkate alırım	,45	%28.46
	(2)32	Mesleki yönden kendimi geliştirmeye(hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım	,60	
	(3)33	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine yönelik meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunurum.	,70	
	(4)25	Mesleğimi severek yaparım.	,48	
	(5)39	Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerde duyarlılık geliştirmeye çalışırım.	,53	
	(6)38	Öğrencilerin istendik davranışları edinmeleri için, velilerle işbirliği yaparım.	,75	
	(7)37	Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlere (öğrenen okul, kararlara katılma, değişimin odağında olma, vb.)katılırım.	,76	
Öğrenme-Öğretme Ortamı	(8)12	Öğrenme-öğretme sürecinde, istendik davranışlar edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanırım.	,53	%9.22
	(9)13	Öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarımda tutarlı olmaya özen gösteririm.	,51	
	(10)14	Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.	,45	
Mesleki Etik	(11)31	Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam.	,70	%6.70
	(12)34	Meslektaşlarımla dedikodusunu yapmaktan kaçınırım.	,75	
	(13)36	Meslektaşlarımla aramdaki görüş farklılıklarına hoşgörülle yaklaşırım.	,67	
Öğrenciye Yaklaşım	(14)19	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim.	,73	%5.80
	(15)1	Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim.	,46	
	(16)22	Öğrenme- öğretime sürecinde öğrencileri, farklı düşüncelerle ilgili tartışmalar yapmaları yönünde teşvik ederim.	,46	
	(17)4	Öğrencilerin duyu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.	,81	
	(18)17	Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.	,44	
<b>Toplam</b>				<b>%50.2</b>



Resim 2. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin birinci düzey DFA standart değerler diyagramı



Resim 3. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin ikinci düzey DFA standart değerler diyagramı

Çizelge 3. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizin uyum indeks ve değerleri

	Uyum İndeksi	$\chi^2$	Sd	$(\chi^2/sd)$	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Birinci düzey DFA	Değer	255.64	129	1.9	0.05	0.92	0.95	0.96	0.92	0.90
İkinci düzey DFA	Değer	265.61	131	2	0.05	0.92	0.95	0.96	0.92	0.90

Çizelge 4. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	.76
Mesleki Etik	.64
Öğrenme-Öğretme Ortamı	.65
Öğrenciye Yaklaşım	.71
<b>Ölçeğin Geneli</b>	<b>.84</b>

Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indeksleri ile değerleri çizelge 3'te verilmiştir. Çizelge 3'e göre öğretmen mesleki değerler ölçeğinin birinci düzey DFA standart değerinde ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değer 1.9; ikinci düzey DFA değerinin ise 2 olduğu görülmektedir. Kline (2011) büyük örneklerdeki bu oranın 3'ten küçük olmasını mükemmel düzeyde uyum olduğunu belirtmiştir. RMSEA değerinin 0.05 olarak bulunması, bu değer uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2018, s.269). NFI değerinin 0.92 ve NNFI değerinin 0.95 olması, kabul edilebilir uyuma (Çelik & Yılmaz, 2013); CFI (0.96) değerinin 0.95 üzerinde olmasının mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. GFI (0.92) ve AGFI (0.90) değerlerinin 1'e

yaklaşması, modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret eder (Çokluk vd., 2018, s. 269).

#### Güvenirlik Çalışması

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için kullanılacak farklı yöntemler vardır (Pallant, 2017, s.113). Güvenirliği belirleme yollarından biri Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakmaktır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; birden çok uygulama yapılmadan ölçme aracı ile yapılan bir ölçümle, ölçeğin kendi içindeki tutarlılık düzeyini gösterir (Can, 2018, s. 388). Bu doğrultuda dört boyutlu öğretmen mesleki değerler ölçeğinin güvenirlik analizinde, toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, sonuç Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin alt boyutları arasında korelasyon analizi

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği	Mesleki Değer Genel	Mesleki Sorumluluk	Öğrenme-Öğretme Ortamı	Meslek Etiği	Öğrenciye Yaklaşım
<b>Mesleki Değer Genel</b>	.				
Mesleki Sorumluluk	.85*				
Öğrenme- Öğretme Ortamı	.76*	.60*			
Meslek Etiği	.68*	.40*	.41*		
Öğrenciye Yaklaşım	.90*	.59*	.57*	.52*	.

\*p&lt;.01

Çizelge 6. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinde yer alan değerler ve davranış göstergeleri

Değerler	Davranış göstergeleri
Saygı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslektaşlarımın dedikodusunu yapmaktan kaçınırım.</li> <li>Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim.</li> <li>Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.</li> </ul>
Sevgi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleğimi severek yaparım.</li> </ul>
Bilimsellik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.</li> </ul>
Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam.</li> <li>Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.</li> </ul>
Eşitlikten ve adaletten yana olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme-öğretme sürecinde, istedik davranışlar edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanırım.</li> </ul>
Tutarlı olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarımda tutarlı olmaya özen gösteririm.</li> </ul>
Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini teşvik ederim.</li> <li>Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencileri, farklı düşüncelerle ilgili tartışmalar yapmaları yönünde teşvik ederim.</li> </ul>
Eleştiriye açık olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleki anlamda yapılan eleştirileri dikkate alırım.</li> </ul>
Sürekli gelişme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleki yönden kendimi geliştirmeye(hizmet içi eğitim alma, seminer ve konferansa katılma, vb.) çalışırım.</li> </ul>
Hoşgörülü olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslektaşlarımla aramdaki görüş farklılıklarına hoşgörülle yaklaşırım.</li> </ul>
Yenilikçi olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlere (öğrenen okul, kararlara katılma, değişimin odağında olma, vb.)katılırım.</li> </ul>
İş birliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor gelişimine yönelik meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunurum.</li> <li>Öğrencilerin istedik davranışları edinmeleri için, velilerle işbirliği yaparım.</li> </ul>
Çevreye karşı duyarlı olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerde duyarlılık geliştirmeye çalışırım.</li> </ul>
Saygı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meslektaşlarımın dedikodusunu yapmaktan kaçınırım.</li> <li>Öğrenciler kendilerini ifade ederken, onları etkin bir şekilde dinlerim.</li> <li>Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine önem veririm.</li> </ul>
Sevgi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleğimi severek yaparım.</li> </ul>
Bilimsellik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Derslerde kavram ve içeriği, bilimsel bir anlayışla ele alırım.</li> </ul>
Sorumluluk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenlik mesleği ile çelişen davranışlarda (derse zamanında girmemek, uzlaşmacı bir tutum sergilememek, vb.) bulunmam.</li> <li>Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmeleri için onlara rol model olmaya çalışırım.</li> </ul>

Çizelge 4'e bakıldığında, 18 maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .84 olarak hesaplandığı görülmüştür. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının değerlendirilmesinde dikkat edilen ölçütler aşağıda verilmiştir (Özdamar, 1999; akt. Tavşancıl, 2018, s.29):

0.00 ≤ α < 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 ≤ α < 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

0.60 ≤ α < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

0.80 ≤ α < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir yorumu yapılır. Bu bağlamda Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin toplam Cronbach Alpha tutarlılık katsayısına bakıldığında (.84) ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin alt boyutları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Çizelge 5'te verilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki değerleri ile "Mesleki Sorumluluk", "Öğrenme-Öğretme Ortamı", "Meslek Etiği" ve "Öğrenciye Yaklaşım" boyutları arasında yüksek düzeyde ( $r > .50$ ;  $p < .01$ ) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinde yer alan değerler ve davranış göstergeleri Çizelge 6'da verilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda dört boyuttan oluşan 18 maddelik beşli likert tipi bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Ölçek, "Her Zaman" (5), "Çoğu Zaman" (4), "Ara Sıra" (3), "Nadiren" (2) ve "Hiçbir Zaman" (1) şeklinde puanlanmıştır. Elde edilen Öğretmen Mesleki Değerler ölçeği 'Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık', 'Mesleki Etik', 'Öğrenme-Öğretme Ortamı' ve 'Öğrenciye Yaklaşım' alt boyutlarını kapsamaktadır.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinde, alan yazında öğretmenlerin mesleki değerleri olarak belirtilen "saygı, sevgi, bilimsellik, sorumluluk, eşitlikten ve adaletten yana olma, tutarlı olma, düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma, eleştiriye açık olma, sürekli gelişme, hoşgörülülük olma, yenilikçi olma, iş birliği ve çevreye karşı duyarlı olma" gibi mesleki değerlerin farklı davranış göstergeleri yer almaktadır. Ölçekte yer alan mesleki değerlerin, alan yazında değerlerle ilgili yapılan çalışmalarla uyum gösterdiği söylenebilir. Sevgi değeri bu mesleki değerlerden biridir. Sevgi değeri için, Rokeach'ın (1980) değerleri sınıflandırdığı çalışmasında gerçek sevgi, yaşamın temel değeri olarak belirtilmiştir. Freire'e (1998; aktaran Brady, 2011) göre mesleğine karşı duyarlı olan öğretmenin hem öğrencileri hem de öğretmeyi sevmesi gerekir. Tunca (2012) insanı- öğrenciyi sevme değerini; Coşkun (2016) ise öğretmenin mesleğini sevmesi ve insanı sevmesini öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bir değer olduğunu belirtmiştir. Yazar (2018), öğretmenliğin bir anlamda sevgi mesleği olduğunu ve öğretmenlerin mesleğini sevmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırma için geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"nde

"Mesleğimi severek yaparım" ifadesinin yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinde bilimsellik değerinin davranış göstergesi olarak derslerde kavram ve içeriğin bilimsel bir anlayışla ele alınmasına yer verilmiştir. Bilimsellik değeri, araştırmacılar tarafından (Çelik & Üstüner, 2016; Karabacak, 2016; Tunca, 2012) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bir değer olarak belirtilmiştir. Alkan (2000, s. 257) öğretmenlik mesleğini bilimsel bir meslek olarak tanımlamış olup, Yazar (2018, s.174) ise, derslerin bilimsel bir anlayışla işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. İstendik davranışları edinmeleri için her öğrenciye gerekli zamanı tanımanın, saygı değerinin davranış göstergesi olarak geliştirilen ölçekte yer almasının önemli olduğu söylenebilir. Demirel (1991, s. 7), tam öğrenme modeline göre her öğrenciye yeterli zamanı ayırarak yüksek öğrenme düzeyine ulaşabileceğini ifade etmiştir. Chong ve Cheah (2009, s. 3), her çocuğun kendi potansiyeline sahip olduğuna ve tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmayı; MEB (2008) ve Şimşek (2010) ise 'öğrencinin başarabileceğine ve öğrenebileceğine inanmayı' öğretmenlerin mesleki değeri olarak belirtmiştir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, ölçekte yer alan dört boyut toplam varyansın %50.2'sini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005; aktaran Çokluk vd., 2018, s.240). Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği için elde edilen değerler, toplam varyans değerini karşıladığı belirlenmiştir. Araştırmada, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinde yer alan "Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık" boyutunun toplam varyansın %28.46'sını açıkladığı ve bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .45 ile .76 arasında olduğu; "Öğrenme-Öğretme Ortamı" boyutunun toplam varyansın %9.22'sini açıkladığı ve bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .45 ve .53 arasında olduğu; "Mesleki Etik" boyutunun toplam varyansın %6.70'ini açıkladığı ve bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .67 ile .75 arasında olduğu; "Öğrenciye Yaklaşım" boyutunun toplam varyansın %5.80'ini açıkladığı ve bu boyuttaki faktörlerin yük değerlerinin .44 ile .81 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA değeri 0.05; NFI değeri 0.92; NNFI değeri 0.95; CFI değeri 0.96; GFI değeri 0.92 ve AGFI değeri 0.90 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 18 maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin dört faktörlü yapısının doğrulandığını (Çelik & Yılmaz, 2013; Çokluk vd., 2018, s. 269) göstermektedir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .84 olarak hesaplandığı görülmüştür. Özdamar' a (1999; akt. Tavşancıl, 2018, s.29) göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  aralığında ise ölçek yüksek

derecede güvenilirdir yorumu yapılır. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

## Extended Abstract

### Introduction

Teachers, one of the most important elements of the education system, have an important role in gaining knowledge and skills and transferring social values. In this respect, the attitudes and behaviors of teachers while performing their profession gain importance. It can be said that professional values guide teachers' attitudes and behaviors. This study aimed to develop a valid and reliable measurement tool for teachers' professional values.

### Method

This scale development study examined research and theoretical sources in the literature in order to determine the professional values of teachers. After the literature review, an item pool of 67 items was created. In order to ensure the content validity and intelligibility of the items, the opinions and suggestions of 9 faculty members were received in the fields of education programs and teaching, educational administration, measurement and evaluation. The experts were given a form in which they could evaluate the prepared scale items as "appropriate", "not appropriate" and "explanation". 28 items that the faculty members did not agree with were removed from the scale draft. 12 items were rearranged in terms of expression. In line with the opinions and suggestions of the faculty members, the teacher professional values scale, consisting of 39 items, was formed and applied to 350 classroom teachers in the sample.

### Results

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Barlett Sphericity Tests were applied to determine the suitability of the obtained data for factor analysis. KMO value was .86, the chi-square value ( $\chi^2 = 1534,993$ ;  $p < .01$ ) was found to be significant. After determining the suitability of the data for factor analysis, Exploratory Factor Analysis was conducted to reveal the factor structures of the Teacher Professional Values Scale. Principal Component Analysis (PCA) was used as factorization technique. As a result of factor analysis, items with overlapping and factor load values of .40 and below were excluded from the scale. As a result of the exploratory factor analysis, the study determined that the scale consisted of four factors. There were 7 items under the first factor. The items in the first factor were named as "Professional Responsibility and Commitment" since they were related to the professional development of teachers, cooperation and sensitivity towards the profession. The "Professional Responsibility and Commitment" dimension explained 28.46% of the total variance. The load values of the factors in this dimension were between .45 and .76. There were 3 items under the

second factor. These items were named as "Learning-Teaching Environment" because they were related to the values of scientificity, consistency and equality that teachers consider in the learning environment. The "Learning-Teaching Environment" dimension explained 9.22% of the total variance. The results determined that the load values of the factors in this dimension were between .45 and .53. There were 3 items under the third factor. This dimension was named as "Professional Ethics" because these items were related to teachers' professional ethics. The "Professional Ethics" dimension explained 6.70% of the total variance. The study determined that the load values of the factors in this dimension were between .67 and .75. The study observed that there were 5 items under the fourth factor. Since these items were related to the students' freedom of expression, the value of respect and the responsibility of the teacher to be a role model to the student, this dimension was named as "Approach to the Student". The "Approach to the Student" dimension explained 5.80% of the total variance. The results determined that the load values of the factors in this dimension were between .44 and .81. First and second level Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to test the accuracy of the factor structures found as a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA) of the Teacher Professional Values Scale and to test the suitability of the model. The four-factor structure of the Teacher Professional Values Scale was validated as a model. In the Teacher Professional Values Scale, "respect, love, scientificity, responsibility, being on the side of equality and justice, being consistent, defending the freedom of thought and expression, being open to criticism, continuous improvement, being tolerant, being innovative, cooperation" stated as the professional values of teachers in the literature. The study determined that professional values such as "being sensitive to the environment and being sensitive to the environment" had different behavioral indicators.

### Discussion

As a result of the research, an 18-item five-point Likert-type measurement tool consisting of four dimensions was reached. The scale was scored as "Always" (5), "Most of the time" (4), "Sometimes" (3), "Rarely" (2) and "Never" (1). The obtained Teacher Professional Values scale includes 'Professional Responsibility and Commitment', 'Professional Ethics', 'Learning-Teaching Environment' and 'Approach to Students' sub-dimensions. According to the results of the exploratory factor analysis for the Teacher Professional Values Scale, the four dimensions in the scale explain 50.2% of the total variance. It is considered sufficient for the total variance explained in multi-factor designs to be between 40% and 60% (Büyükoztürk, 2007; Tavşancıl, 2005, cited in Cokluk et al., 2018, p. 240). The study determined that the value obtained for the Teacher Professional Values Scale met the total variance value. After the exploratory factor analysis, confirmatory factor



analysis was performed to determine whether the scale was validated as a model. Finding the RMSEA value of 0.05 as a result of the confirmatory factor analysis indicates that this value has a good fit (Cokluk et al., 2018, p. 269). Having an NFI value of 0.92 and an NNFI value of 0.95 is an acceptable fit (Çelik & Yılmaz, 2013). It can be said that a CFI value above 0.95 corresponds to a perfect fit. The fact that the GFI (0.92) and AGFI (0.90) values approach 1 indicates that the model has a perfect fit (Cokluk et al., 2018, p. 269). These results showed that the four-factor structure of the Teacher Professional Values Scale, which consisted of 18 items, was confirmed. It was seen that the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the reliability of the Teacher Professional Values Scale was calculated as .84. According to Özdamar (1999, cited in Tavşancıl, 2018, p. 29), if the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is in the range of  $0.80 \leq \alpha < 1.00$ , the scale is highly reliable. According to this result, it can be said that the scale is a reliable measurement tool.

### 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 19/02/2019 tarihli, KARAR-2019/2-5 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Kaynaklar

- Abu-Saad, I. (2003). The work values of Arap teachers in Israel in a multicultural context. *Journal of Beliefs and Values*, 24(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/1361767032000052980>
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Veysel Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss.243-294). Ankara: Anı Yayınları.
- Ansari, M. T. A., & Hasan, H. (2011). An assessment of professional value profiles of trainee teachers to attain professional excellence. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 4(2), 15-22.
- Arthur, J., Davison, J., & Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: achieving the standards for QTS*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balci, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.5>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A Values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-17. doi:10.14221/ajte.2009v34n3.1
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeği geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 151-169.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 1-10.
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Duman, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(27), 109-118.
- Fichter, J. H. (2012). *Sosyoloji nedir*. Nilgün Çelebi (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göbelová, T. (2011). Research on professional values of primary student teachers – results of mixed model research. *The New Educational Review*, 109-118.
- Jones, M. (2003). Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. *Teacher Development*, 7(3), 385-401.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kesküla, E., & Loogma, K. (2017). The value of and values in the work of teachers in Estonia. *Work, Employment and Society*, 31(2), 248-264. <https://doi.org/10.1177/0950017016676436>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Thr Guilford Press.
- Korkmaz, İ., Küçük, M., & Karabacak, N. (2016). Türk eğitim sistemindeki öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine doğru bir sentez. Hasan Hüseyin Bircan & Bülent Dilmaç (Ed.). *Değerler bilançosu Sosyoloji, felsefe, ekonomi, eğitim, iletişim, müzik, tıp –beyaz kitap-* içinde (ss.218-248). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021>
- MEB (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Retirieved from  
<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2019) Large-scale assessment as professional development: teachers' motivations, ability beliefs, and values. *Teacher Development*, 23(2), 192-212. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1536612>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı, B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pascual, M. P. A. C. (2009). The work values of teacher training students in a Spanish university. symbiosis between Schwartz and meaning of work (MOW) study group. *European Journal of Education*, 44(3), 441-453. <https://www.jstor.org/stable/27743184>
- Pedder, D. (2007). Profiling teachers' professional learning practices and values: differences between and within schools. *The Curriculum Journal*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/09585170701589801>
- Polat, M. (2017). *Toplumsal yaşam bilinci olarak değer konuya değerler sosyolojisi ve değerler eğitimi bağlamında bir yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rokeach, M., & Regan, J.F. (1980). The role of values in the counseling situation. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(9), 576-582. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1980.tb00454.x>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwimmer, M. & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141-152. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287495>
- Sun, J., & Bo Wang, J. (2018). A study on career commitment and work value of physical education teachers in Chinese traditional sports school. *Journal of Discrete Mathematical Sciences and Cryptography*, 21(6), 1467-1472. <https://doi.org/10.1080/09720529.2018.1527816>
- Sunley, R., & Locke, R. (2010) Exploring UK secondary teachers' professional values: an overview of the literature since 2000. *Educational Research*, 52(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524751>
- Suyatno, Pambudi, D. I., Mardati, A., Wantini, Nuraini, E., & Yoyo. (2019). The Education Values of Indonesian Teachers: Origin, Importance, and Its Impact on Their Teaching. *International Journal of Instruction*, 12(3), 633-650. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12338a>
- Şimşek, H. (2010). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. Hasan Basri Memduhoğlu & Kürşad Yılmaz (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Unos, M. A. (2017) Correlates of work values among secondary school teachers in Central Mindanao. *Proceedings Journal of Education, Psychology and Social Science Research*. 4(1), 89-94. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3169739>
- Vermunt, J. (2016). Secondary student teachers' personal and professional values, and the teaching as inquiry Framework. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 13(1), 39-59. <https://ojs.aut.ac.nz/teachers-work/>
- Yazar, T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değerleri. Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz & Mehmet Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri* içinde (ss. 160-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.



## Effectiveness of Play and Activity-Based Preschool Values Education Practices: An Experimental Study

Emine Merve Uslu<sup>1,a\*</sup>, Tuba Özgün<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Çanakkale Vocational School of Social Sciences, Department of Child Care and Youth Services, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 04/04/2023

Accepted: 21/03/2024



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

The current study aims to investigate a values education program consisting of game and activity-based activities prepared using age-appropriate methods and techniques such as educational games, presentations, stories, question-answer sessions, drama, and discussions from various fields such as music, science, nature, and mathematics to support the child's cognitive, social, physical, emotional, and moral development. This research aims to examine the effects of the program on children's attitudes and behaviors regarding values. The study was carried out as a quasi-experimental design with a pretest and a posttest control group. The study group consisted of 33 experimental groups including a total of 71 children, 38 of whom are in the control group. A six-session values education program was applied to the children in the experimental group. There was a difference between the children's awareness levels of values education after the play-based values education practices of the competencies of the experimental group and the control group for values education. To examine the difference between the pre-test and post-test mean scores in the sub-dimension, the t-test was conducted for independent samples, and the examination of the mean scores with the post-test was analyzed with the t-test for dependent samples. The play-based practices carried out to improve the awareness of values education improved the awareness level of preschool children towards values education, and the level of consciousness towards values increased.

**Keywords:** Values education, activity-based education, play-based education, preschool education, experimental study

## Oyun ve Etkinlik Temelli Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkiliği: Deneysel Bir Çalışma

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 04/04/2023

Kabul: 21/03/2024

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 çalışma, çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal ve ahlaki gelişimini desteklemek amacıyla müzik, bilim, doğa, matematik gibi çeşitli alanlardan gelen eğitici oyunlar, sunumlar, hikayeler, soru-cevap oturumları, drama ve tartışmalar gibi yaşa uygun yöntem ve tekniklerle hazırlanan oyun ve etkinlik tabanlı bir değerler eğitimi programını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma ayrıca, programın öğrencilerin değerlere ilişkin tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemektedir. Çalışma, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 38'i kontrol grubu olmak üzere toplam 71 öğrenci olmak üzere 33 deney grubundan oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilere altı oturumluk değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun değerler eğitimine yönelik yeterliklerinin oyun temelli değerler eğitimi uygulamalarından sonra öğrencilerin değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. Alt boyutta ön test son test puan ortalamaları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmıştır. Son test ile puan ortalamalarının incelenmesi bağımlı örnekler için t-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre değerler eğitimi farkındalığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen etkinlik temelli uygulamaların, okul öncesi öğrencilerin değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeylerini geliştirdiği ve değerlere yönelik bilinç düzeyinin arttığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, etkinlik tabanlı eğitim, oyun tabanlı eğitim, okul öncesi eğitimi, deneysel araştırma

<sup>a</sup> [merveuslu@comu.edu.tr](mailto:merveuslu@comu.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9727-4160>

<sup>c</sup> [tbzgnn@gmail.com](mailto:tbzgnn@gmail.com)

<sup>d</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4259-2908>

**How to Cite:** Uslu, E.M., & Özgün, T. (2024). Effectiveness of play and activity-based preschool values education practices: An experimental study. Cumhuriyet International Journal of Education, 13(2): 305-315.

## Introduction

The concept of value serves as an abstract measure for assessing the importance and utility of something (Santrock, 2017; Ulusoy & Dilmaç, 2016). Values hold significant sway over our daily interactions, shaping our perceptions and behaviors, thereby establishing the normative framework of social engagement (Aksan and Topçuoğlu, 2019). Guiding our actions, emotions, and societal meaning, values provide a basis to judge the desirability of behaviors (Halstead and Taylor, 2000; Cevizci, 2013). Communities united by shared values can more effectively pursue their common objectives, as these values are built upon culturally and socially accepted attitudes and behaviors forged over many years. The rise of instant information access and transfer, a hallmark of post-modern societies, has impacted interpersonal communication, diminishing the role of values in regulating social structures (Nucci & Turiel, 2009). At the heart of disruptions and behavioral issues within society lies the erosion of values and norms that underpin its structure. A harmonious social order arises when individuals with values-aligned attitudes and behaviors form the human resource pool, promoting the greater good of humanity and the nation (Schwartz, 2007). Individuals who are well-acquainted with the cultural and social fabric of their society recognize social values and use them as criteria in their preferences, primarily absorbing these values from family and close circles (van Krieken Robson, 2019). While family imparts a portion of societal values, formal education in schools carries on the process, offering systematic and structured learning environments (Fichter, 2006).

Fostering social acceptance and cultivating appropriate behavioral patterns in social interactions are vital aspects of societal growth. Values and rules play a crucial role in facilitating smooth social interactions and regulating interpersonal communication. The progression and order of society, driven by change and development, thrive when individuals uphold the material and spiritual values of their culture and experience a sense of social belonging (Hasanah & Deiniatur, 2020). Commencing from early childhood, children internalize values, heightening awareness and integrating them into their conduct through educational efforts (Yeşil & Aydın, 2007). Values education studies focus on adopting, recognizing, and understanding values' roles in societal structures and their influence on behaviors (Aydın & Akyol-Gürler, 2012). Preschool institutions place children in significant social settings, introducing them to interpersonal norms, societal values, and behavioral guidelines (Kaya & Taşkın, 2016). The goals of early childhood education encompass equipping children with diverse developmental skills while instilling qualities like respect, love, responsibility, and cooperation. Planned values education studies play a pivotal role in enabling children to effectively incorporate values into their preferences and behaviors within the social order (Turan & Aktan, 2008). While not having a standardized program in preschool education, values

education contributes to fostering awareness and imparting social and universal values from a young age (Halstead & Taylor, 2000). A key aspect of values education is the impactful learning derived from real-life experiences, shaping behaviors, decisions, and preferences (Aydın & Akyol-Gürler, 2012). To enable children to differentiate between right and wrong and develop into well-rounded individuals, presenting lessons on human, national, spiritual, cultural, and universal values is crucial (Yavuzer, 2019). In this regard, the current study explores suitable teaching methods and activities for emphasizing values and gauging the impact of education programs on values awareness, and sheds light on practical applications, highlighting the significance of different methods in values education programs (Yavuzer, 2019).

### Preschool Education

Preschool is a planned education stage to prepare children in the early childhood age group as individuals who are developing creativity, and are aware of their talents and characteristics, with appropriate stimulants to support and gain skills in all developmental areas (Makhmalbaf & Yi-Luen Do, 2007; Oktay, 2000). In this period, basic values should be acquired, and the early childhood period coincides with the fastest period of development in different areas (Witt & Kimple, 2008). Moreover, children should adopt basic values and develop an attitude according to values such as love, respect, responsibility, and sharing in their behaviors and preferences. For this, it is necessary to meet with consistent and correct models and to present values education studies that will develop attitudes and awareness toward values.

### Values

Values are elements that have meaning in many disciplines, determine the criteria for good or bad in a situation or event, are used as a criterion for behaviors, and offer accepted behavior patterns for the social order (Demircioğlu, Demircioğlu 2014; Lovat & Clement, 2008; Ulusoy & Arslan, 2014). Values can also be expressed as elements that are socially accepted, that can be transferred to different areas, that are aimed to be achieved, and that are the source of the social order (Schwartz, 1994).

### Values Education

Values education is the training offered to raise awareness of values and to use them as criteria in attitudes and behaviors (Yavuz et al., 2015). Attitudes and behaviors developed on the axis of values in early childhood turn into permanent attitudes in personality development (Oktay, 2000). The acquisition of social skills takes place most effectively in early childhood.

While the social identity is being formed, the behavioral patterns that children gain through values education form the basis of the exemplary citizen qualities that are desired to be raised through education. Social order and social harmony can be achieved by adopting values and revealing

their reflections on behavior. The foundations on which the values accepted as criteria in daily life are based, their effects on the behaviors, and the place of these values in the social order should be presented to the children appropriately depending on their age groups and learning characteristics.

## Methodology

### Research Model

Age-appropriate methods and techniques from various fields like music, science, nature, and mathematics, including educational games, presentations, stories, Q&A sessions, drama, and discussions, have been employed to support the child's cognitive, social, physical, emotional, and moral development. Strategies and tactics tailored to each subject have been utilized and occasionally enriched with models, strategies, and tactics suitable for the developmental characteristics of children. In this study, a quasi-experimental research design with a pre-test and a post-test control group was used. The use of the quasi-experimental model is essential in terms of randomly selecting children with similar developmental characteristics among all children in the study group and revealing the effect of the studies carried out with these children. Conducting the experimental design used in the research with a pre-test and post-test control group causes the research to be described as a quasi-experimental design. While sampling, manipulation, and control groups are expected to be present in the experimental design, it is sufficient to have two of these elements in the quasi-experimental design (Shadish et al., 2002). The application in the study lasted for 6 weeks. Before the application, pre-test and post-test were applied after the application. Preschool Values Scale-Teacher Form developed by Neslitürk and Çeliköz (2015), was used for the pre-test and post-test analyses of the study. These groups are called the experimental and control groups. Play and activity-based applications are carried out with the group determined as the experimental group. Analyses are carried out by applying the statistical tests before and after the applications to the groups (Gitmez, 2020). The study to determine the effectiveness of values education activities was carried out with a quasi-experimental

design. In the quasi-experimental model, the groups are chosen randomly and two groups with similar characteristics are determined (Cook, 2015).

### Study Group

The sample of the study was chosen by the probability sampling method. This method can be expressed as the sampling method in which every child in the universe has an equal chance of being included in the sample (Blaikie, 2003). Children aged 4-5 attending preschool education were determined as simply random.

33 children in the experimental group and 38 children in the control group were included in the study. The study group consists of children attending the five-year-old class of independent kindergartens in Çanakkale and operating under the Çanakkale Provincial Directorate of National Education. A total of 71 children with normal development were included in the study groups. There were 15 4-year-olds and 18 5-year-olds in the experimental group (16 girls and 17 boys). In control group 1, there were 38 children (19 girls and 19 boys) with normal development. Table 1 contains information about the participants.

As evidenced by Table 1, the characteristics of the preschool children who participated in the research were examined within the scope of the experimental and control groups. While 15 children from the 5-year-old group and 18 children from the 6-year-old group participated in the experimental group, 20 children in the 5-year-old group and 18 children in the 6-year-old group participated in the study. While there were 21 children whose mothers were working in the experimental group, 12 children whose mothers were not working were found. While there were 22 working mothers in the control group, 16 mothers were not working. While 14 children in the experimental group had siblings, 16 children did not. In the control group, while 17 children had siblings, 21 children did not.

### Data Collection Tools

In the research, a measurement tool called "Preschool Values Scale-Teacher Form" developed by Neslitürk and Çeliköz (2015) was used to determine the effectiveness of play and activity-based values education practices. The measurement tool for values consists of six sub-dimensions. In the measurement tool, which consists of the sub-dimensions of responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship/fellowship, sharing, each sub-dimension is measured with 5 related items.

Table 1. Children's Demographic Information

Experimental Group			Control Group		
Age	f	%	Age	f	%
4 years old	15	45.45	4 years old	20	60.60
5 years old	18	54.54	5 years old	18	54.54
Working status of the mother	f	%	Working status of the mother	f	%
Working	21	63.63	Working	22	66.66
Not working	12	36.36	Not working	16	48.48
Sibling status	f	%	Sibling status	f	%
Brother/sister	14	42.42	Brother/sister	17	51.51

No siblings	16	48.48	No siblings	21	63.63
-------------	----	-------	-------------	----	-------

Sub-dimensions are specified in the findings section. There are five items in each dimension and 30 items in total. The scale, which will determine the value levels of 5-6-year-old children, is in the form of a 3-point Likert type with 30 items collected in six dimensions. Preschool Values Scale consists of respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing, and friendship/fellowship sub-dimensions. Reliability analyses of the scale were carried out. While the reliability coefficient of the experimental group was calculated as .910, the reliability coefficient of the control group was calculated as .941. The Cronbach Alpha coefficient should take a value of  $0 < \alpha < 1$ , and the reliability of the value approaching 1 is high (Karagöz, 2021).

### Procedure

Ethics Committee approval (dated 19.01.2023 and numbered 01/18) was obtained before the application. For the application, permission was obtained from the school administration and the parents of the children were informed. After the approval from the school, the necessary information was provided by informing the child's parents in written form through the school administration and teachers. Children who were not approved by their family to participate in the study were not included in the study. Applications were made with the children under the supervision of the teacher. After the application, the scale application was made.

Weekly activities were conducted using the identified values, aligning with planned strategies. These activities aimed to reinforce lasting comprehension of value concepts and to tailor them to children's developmental stages. Techniques such as case studies, problem-solving methods, dramatic enactments, educational games, Q&A sessions, interactive discussions, and role-playing were employed to illustrate these values effectively. Preschool 5- and 6-years old children were presented with games and activities related to values, and to determine the effectiveness of the applications were aimed. The research was conducted on children in these two experimental and control groups. Experimental and control groups were re-measured before and after the application and it was determined how much the applications reached their goal.

Considering the impact of social-emotional development, which is an important developmental area during childhood, on personality development and the formation of lasting behaviors, teaching values during the preschool period is deemed significant (Brownlee et al., 2016). In accordance with the decisions regarding the values to be imparted to children in preschool education during the 19th Education Council of the Ministry of National Education, six weeks were established for the implementation process, aligned with children's course contents and including the values of responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship, and sharing.

Play and activity-based values education practices

were presented to preschool children aged 5 and 6 years. Play and activity-based practices were carried out to last for six weeks and to include at least two types of activities each week. Six different values, namely responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship, and sharing, were emphasized within the scope of the implementations. As a result of the examination of the values in the "2013 Preschool Education Program", these values can be expressed that support the development areas of children and are considered important (Aral ve Kadan, 2018; Körükçü et al., 2016; Özbay ve Taysu Karakuş, 2011; Dereli İman, 2014; Pedük, 2011)

More comprehensive explanations regarding the implementation process are presented week by week.

1st week:

Responsibility value was discussed, and the questions related to this value were discussed with the children. "What is responsibility, what are our responsibilities and duties?" questions were asked. After the questions, the classroom was given the task of giving food to the fish and water to the flowers. Instructed children feed the fish and water the flowers regularly. At the same time, a box was distributed to each child, and they were asked to decorate the box as they wished. The prepared box was named the "responsibility box" and they were asked to collect all the responsibility behaviors they fulfilled by writing to an adult. At the end of each month, instructions are given that the responsibility boxes will be brought to the classroom and the fulfilled responsibilities will be analyzed.

2nd week:

The value of respect was discussed and a short conversation about the place of respect in our daily life, with examples of children's respectful behavior from their own lives, was held. The stories and studies in the activity book related to the subjects in the preschool program of the Ministry of National Education were determined by asking the expert opinions of the faculty members of Çanakkale Onsekiz Mart University and Ege University Pre-School Department.

The finger game "We Must Be Respectful" was taught and the story "Little Tiger-Respect" written by Doherty & Dybik (2020) was told. At the end of the story, questions were asked, and the concept of respect was emphasized. After obtaining the necessary permissions from the parents, a visit to the nursing home was carried out in the company of teachers and children. After the field trip, the children talked about the events they observed and the situations that interested them.

3rd week:

During the third week, the emphasis was on the value of cooperation. For the activity, the children engaged in a large group task where a piece of paper, as large as the classroom door, was introduced into the classroom. It was explained to the children that they would draw a tree on this paper and color the tree. Children stated that this paper is too big. A tree figure will be made as a whole class

activity on the educator paper and our class will be a "cooperation tree". A big tree was drawn and colored with the participation of all children. The completed tree was hung behind the classroom door and the teacher informed me about the work to be done. Expressing that he wondered how many trees our class will have in total at the end of the term, the children were interested in collaborating and working together.

4th week:

"Honesty" value was chosen as the subject of the week. The question "Why is it important to speak the truth and be honest?" was asked. In line with the answers received, the educator directed the children and chatted about the subject. Then, the story named "I Want to Be Honest" compiled by Yiğci (2017) was told to the children. The story was understood by asking questions about the story. Applications were carried out with stories about the values used in preschool classroom activities and determined by taking the opinion of two faculty members working in the preschool field within children's stories. The protagonists in the story were distributed to children to take a role. Drama work was carried out using the animation technique.

5th week:

The educator selected "friendship/fellowship" as the theme for the values study. The children were instructed to sit in a circle, each placed on cushions. The educator introduced the activity by informing the children that they would collaboratively develop a story titled "Sad Squirrel." To initiate the story, the educator invited each child to contribute a part to the narrative. As a result, a story emerged in which the Sad Squirrel was assisted by its friends, who helped it down from the tree. Once the story had been collectively crafted with the class's participation, the educator introduced a children's song titled "My Friend," which was subsequently taught to the children.

6th week:

The focus of this week's activities revolved around the value of sharing. During the sharing value study, every child was requested to bring a storybook and a toy to the class. Engaging discussions were initiated by asking the children about sharing, trust, and the process of establishing trust. Based on the responses provided by the children, appropriate explanations were provided, and a comprehensive conversation ensued. It was decided that a specific day of the week would be designated as the "Sharing Day." On these designated days, the toys and

books brought in by the children would be shared among the class members. This approach aims to facilitate the learning of sharing principles through practical experience, as each child will have the opportunity to exchange items with their peers on these designated days.

## Findings

In this section, the findings are presented according to the sub-research questions of the study. For the study carried out to reveal whether there is a significant difference between the scale scores of children's values education before and after the applications performed to the determined groups, t-test (independent sample t-test) analysis was performed for independent samples to compare the average scores for values education between the groups before the application was carried out. After the application to the determined groups, analyses were carried out by applying the t-test (paired sample t-test) for the related samples to reveal the effectiveness of the application.

Within the scope of the study's first sub-research question, the average scale scores of the children belonging to the 1st experimental group were analyzed. The outcomes of this analysis have been detailed in Table 2. Before developing play and activity-based applications centered around values for the preschool period, the average scale scores about the discussed values were computed.

Table 2 shows that the children had the highest scale score average in the "responsibility" dimension and the lowest scale score average in the "sharing" dimension. After the play and activity-based values applications were prepared for the preschool period, the scale score averages related to the values discussed were calculated. According to Table 3, 2nd experimental group of children had the highest scale score average in the "responsibility" dimension and the lowest scale score average in the "respect" dimension.

Based on the information in Table 3, following the development of play and activity-based value interventions for the preschool phase, the average scale scores concerning the discussed values were computed. Notably, the "responsibility" dimension exhibited the highest average scale score while the "respect" dimension displayed the lowest average scale score.

Table 2. 1st experimental group scale score averages

Dimensions	Score averages
Responsibility	2.21
Respect	1.98
Cooperation	2.00
Honesty	1.98
Friendship/Fellowship	2.08
Sharing	1.96
Overall Scale	2.04

Table 3. 2nd experimental group scale score averages

Dimensions	Score averages
Responsibility	2.83
Respect	2.52
Cooperation	2.60
Honesty	2.70
Friendship/Fellowship	2.64
Sharing	2.66
Overall Scale	2.66

Table 4. Independent sample t-test of pre-test between groups

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	2.04	.394	69	1.67	.099
Control	38	1.92	.193		1.60	

Table 5. Dependent sample t-test results between experimental groups

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	2.04	.394	32	-7.785	.000
Experiment 2	33	2.66	.096			

Table 6. Dependent sample t-test results on responsibility

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	2.21	.587	32	-6.877	.000
Experiment 2	33	2.83	.161			

Table 7. Dependent sample t-test results on respect

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	1.98	.370	32	-4.212	.000
Experiment 2	33	2.52	.425			

Table 8. Dependent sample t-test results on cooperation

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	2.00	.358	32	-6.760	.000
Experiment 2	33	2.60	.489			

Table 9. Dependent sample t-test results on honesty

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	1.98	.489	32	-8.341	.000
Experiment 2	33	2.70	.224			

Table 10. Dependent sample t-test results on friendship/fellowship dimensions

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	2.08	.533	32	-5.518	.000
Experiment 2	33	2.64	.198			



Table 11. Dependent sample t-test results on sharing

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experiment 1	33	1.96	.461	32	-7.856	.000
Experiment 2	33	2.66	.190			

An independent sample t-test analysis was applied to determine the statistical difference in the scale scores of the 1st experimental and control groups' orientations. When the results of the analysis were evaluated, Table 4 highlights a difference between (there was no difference between the values education scale scores of the experimental and control groups with the t-test for independent samples applied before the application) the scores of the children before ( $\bar{X}=2.04$ ) and after ( $\bar{X}=1.92$ ) the play and activity-based values education practices ( $p>.05$ ).

Dependent sample t-test analysis was conducted to explore the statistical difference between the experimental groups. The results of the analysis can be seen in Table 5, and it is clear that there was a difference between the scores of the children before ( $\bar{X} = 2.04$ ) and after ( $\bar{X} = 2.66$ ) the implementation of play and activity-based values education ( $p<.05$ ). To determine the statistical difference between the groups in the "responsibility" dimension, a dependent sample t-test analysis was conducted.

As for the details provided in Table 6, a notable distinction is evident in the mean scores of the children before ( $\bar{X} = 2.21$ ) and after ( $\bar{X} = 2.83$ ) the execution of play and activity-based values education. This observed difference is statistically significant ( $p < .05$ ).

Dependent sample t-test analysis results are shown in Table 7 which was applied to determine the statistical difference between the groups in the "respect" dimension. According to the results of the analysis evaluated, there was a difference between the scores of the children before ( $\bar{X}=1.98$ ) and after ( $\bar{X}=2.52$ ) the play and activity-based values education practices ( $p<.05$ ).

According to Table 8, dependent sample t-test analysis was used to determine the statistical difference between the groups in the dimension of "cooperation". The results in Table 8 explain that there was a difference between the scores of the children before ( $\bar{X}=2.00$ ) and after ( $\bar{X}=2.60$ ) the play and activity-based values education practices ( $p<.05$ ).

Table 9 demonstrates dependent sample t-test analysis results which were applied to explore the statistical difference between the groups in the "honesty" dimension. Thus, according to Table 9, there was a difference between the scores of the children before ( $\bar{X}=1.98$ ) and after ( $\bar{X}=2.70$ ) the play and activity-based values education practices ( $p<.05$ ).

Then, dependent sample t-test analysis was used to indicate the statistical difference between the groups in the "friendship/fellowship" dimension. When the results of the analysis were evaluated in Table 10, there was a difference

between the scores of the children before ( $\bar{X} = 2.08$ ) and after ( $\bar{X} = 2.64$ ) the play and activity-based values education practices ( $p<.05$ ).

Table 11 highlights the dependent sample t-test analysis results to explore the statistical difference between the groups in the "sharing" dimension. According to the results, there was a difference between the scores of the children before ( $\bar{X}=1.96$ ) and after ( $\bar{X}=2.66$ ) the play and activity-based values education practices ( $p<.05$ ).

### Discussion, Conclusion, and Recommendations

Experimental and control groups consisting of 4-5-year-old preschool children were determined in the study. Within the scope of the activities in the preschool program, play, and activity-based values education practices were carried out for the experimental group. In the control group, no application was made in this context. Various activities using different methods and techniques were presented within the scope of the practices carried out. At the end of the application, the attitudes and skills of the experimental group towards values were examined, and there were significant differences between the measurements made before and after the applied activities. Within the scope of the practices, the values of responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship/friendship, and sharing were discussed. The children had the highest scores in the values of responsibility and honesty after the play and activity-based values education practices.

At the end of the applications, it contributes to the acquisition of values and the implementation of values. Starting from early childhood, it is important to bring values to children following their age groups. To gain intangible values, children need to encounter different ways of learning. It will be useful to determine the values that should be emphasized in a planned way within the applications and to reveal different types of activities for the teaching of these values. It is considered necessary to present more application examples for values education through the training to be given to teachers. Courses that include content for values education studies at the undergraduate level should be included in the program. Program contents, in which activities prepared with different approaches can be presented with various methods and techniques, should be prepared and applied to children at different age levels. The effectiveness of values education studies should be examined, and efforts should be made to carry out more qualified studies. Values education and value studies should be increased in children's books prepared by the Ministry of National

Education.

When the results of the study and the effect of values education on children were examined, a significant difference was found between the measurement results before and after the applications. In the play and activity-based values education practices, the activity samples were selected with different qualities, and the activities were prepared based on the view that the children have different learning types according to their interests and abilities. As for examining the values education studies, Aral and Kadan (2018) investigated the gains in the preschool program in terms of values, and the responsibility value was included the most in the acquisition processes. İpekçi (2018) explored the effect of values education studies applied to secondary school children within the scope of mathematics courses, and values education contributed the most to the values of justice, honesty, and responsibility. Herdem and Çinici (2021) indicated that the content of values education in science courses was effective and examined the effectiveness of children's perceptions of values. In the study, the values of solidarity, self-confidence, perseverance, tolerance, and democratic culture were emphasized. Berkowitz (2011) stated that the education program applied to different age groups is effective in terms of values education supported at different grade levels and ages while providing the opportunity for permanence and realization of values as well. Komalasari and Saripudin (2017) carried out a study using in-class image processing, gamification, learning by experience, and physics engine, and the practice in which values such as personal responsibility and self-confidence were carried out. The results of the study indicate that it contributed positively to the acquisition of the values. Studies with different characteristics related to values attract children's attention and they are willing to show exemplary behaviors. In particular, the preparation of the studies in a way that will ensure the active participation of the children according to the class level of the children and the course area in which the values education is included is of importance in this process. Presenting the children with the methods and techniques suitable for the children's characteristics makes all learning about values more permanent. With this approach, children whose permanent consciousness is developed can transfer the teachings of values to behaviors related to daily life.

Starting from early childhood, it is important to bring values to children following their age groups. To gain intangible values, children need to encounter different ways of learning. It will be useful to determine the values that should be emphasized in a planned way within the applications and to reveal different types of activities for the teaching of these values. It is considered necessary to present more application examples for values education through the training to be given to teachers. Courses that include content for values education studies at the undergraduate level should be included in the program. Program contents, in which activities prepared with different approaches can be presented with various

methods and techniques, should be prepared and applied to children at different age levels. The effectiveness of values education studies should be examined, and efforts should be made to carry out more qualified studies. Values education and value studies should be increased in children's books prepared by the Ministry of National Education.

Akitsu and Ishihara (2018) carried out a program implementation study by combining the energy literacy and saving issues of the children with values. The program in this study was effective in terms of helping children gain responsibility for value and transforming them into behavior. Topaç (2022) studied the effect of the values education program, which includes musical studies applied to 5-6-year-old children, on the development of children's social skills. Songs related to the values discussed by the researcher were composed and a program in which the songs were taught to the children was applied. After the training, the children's social skill acquisition processes were examined, and it was found that they contributed to the acquisition of social skills. Thornberg and Oğuz (2013) explored the views of primary school teachers on values education in Turkey and Sweden. As a result of the research, teachers stated that they made definitions of values, but they did not consider themselves sufficient in presenting values as practices. Lickone et al. (2007), on the other hand, highlighted the effects of character education practices on classroom work. Character education contributes positively to the moral development process of children, but it is necessary to increase teachers' work on character education and values in their educational processes to ensure permanence by integrating them with different activities. Segers and Dochy (2010) carried out studies on values in the values education program applied to children with a project-based learning approach. This approach has contributed more to the teaching of values compared to the traditional learning model. The values education program applied with different methods is effective in more permanent learning.

Çengelci et al. (2013) sought the opinions of teachers and children about the studies on the values applied in the school environment, and the data were obtained through the qualitative research method. Within the framework of the obtained opinions, the values emphasized in the schools were determined. The studies on values education, painting, music, and drama studies contributed positively to the process of children's adoption of values and behavior development. In particular, the opinions on the importance of activities based on children's practice were expressed. Balcı and Yanpar-Yelken (2013) summarized the values of the social studies curriculum in the study. In light of the data obtained, teachers expressed more opinions on the importance of democratic values. The most effective methods of value acquisition are case studies, modeling, rule development, and cooperative learning activities. Uzunkol (2014) applied a values education program based on respect and responsibility to primary school children. The

effectiveness of the program was investigated and there was an increase in children's self-esteem skills, their ability to find solutions to problems, and their empathy skills. Öztürk-Samur (2011) concluded that the values education activities offered to children in early childhood contribute to their development areas, especially their social development and primary school preparation processes. The programs developed for the learning and adoption of values are effective in fostering the children's awareness of values. The criteria are determined according to values in attitudes and preferences, and decisions are taken. To develop value-oriented behavior, it will support learning to include studies on teaching with concrete examples, especially for the younger age group, following values.

## Declarations

### Conflict of Interest

No potential conflicts of interest were disclosed by the author(s) with respect to the research, authorship, or publication of this article.

### Ethics Approval

The formal ethics approval was granted by the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University. We conducted the study in accordance with the Helsinki Declaration in 1975.

### Funding

No specific grant was given to this research by funding organizations in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### Research and Publication Ethics Statement

The study was approved by the research team's university ethics committee of the Çanakkale Onsekiz Mart University (Approval Number/ID: 01/18). Hereby, we as the authors consciously assure that for the manuscript "the following is fulfilled:

- This material is the authors' own original work, which has not been previously published elsewhere.
- The paper reflects the authors' own research and analysis in a truthful and complete manner.
- The results are appropriately placed in the context of prior and existing research.
- All sources used are properly disclosed.

### Contribution Rates of Authors to the Article

The authors provided equal contributions to this work.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Sosyal olarak kabul gören, toplumsal ihtiyaçları karşılayan, bireylerin kişisel ve sosyal hayata dair tercih ve yönelimleri belirleyen, toplumsal yapının temellerinin şekillenmesinde önemli etkisi bulunan, toplumsal

kültürün oluşmasında önemli rol sahibi sosyal, kültürel ve bilişsel yargı ve ölçütler; değerlerin özelliklerini oluşturmaktadır. Tercih, davranış ve tutumlara atfedilen kıymet olarak da ifade edilmektedir. Toplumsal düzenin sağlanması ve beklenen ideal davranış şekillerinin dayandığı temelleri değerler oluşturmaktadır. Ortak değerlere sahip topluluklar belirlenen hedeflere yönelik daha etkili biçimde hareket edebilirler. Ortak değerlerin oluşması çok uzun yıllar boyunca kültürel ve sosyal özellikler ile birlikte oluşan genel geçer tutum ve davranış şekillerini içerir. İnsanlar arası ilişkilerden başlamak üzere toplumsal birçok alanda ortaya koyulan tutum ve davranışları şekillendiren ve doğru olarak kabul edilen kabullerin ortak noktası toplumsal değerler tarafından temellendiriliyor olmasıdır. Üzerinde toplumsal kabul sağlanan davranış örüntüleri ve kabuller o toplumun kimlik özelliklerinden olan değerleri oluşturur. Toplumsal ölçütler ve doğru kabul edilen davranış örüntülerinin oluşmasında, değerlerin ölçüt olarak sosyal yaşam içerisine dâhil olması etkili olmaktadır. Sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik olarak bir toplumun sahip olduğu soyut ve somut unsurlar değerler ile anlam kazanmaktadır (Nucci & Turiel, 2009) Toplumsal norm ve kuralların ortaya çıkmasında değerler kapsamlı role sahiptir.

Post modern toplumların önemli özelliklerinden olan çeşitli ve çok sayıda bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarmanın kolay ve hızlı olması insanlar arası iletişim özelliklerini etkilemiş, sosyal yapıyı düzenleyen değerlerin toplumsal sistem içerisindeki rolünü azaltmıştır. Sosyal yapı içerisinde meydana gelen düzensizlik ve davranış problemlerinin temelinde değerler ve normlar üzerine kurulu sosyal yapının bozulması gelmektedir. Toplumsal düzene uyumlu, tüm insanlığa ve kendi milletine faydalı olma anlayışına sahip insan kaynağı ancak kendi değerleri ile uyumlu tutum ve davranışlarda bulunan insan grupları arasından ortaya çıkar. Üyesi bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel özelliklerine yabancı olmayan, toplumsal değerleri tanıyan ve tercih ve yönelimlerinde ölçüt olarak değerleri göz önünde bulunduran kişiler değerlere ilişkin öğrenmelerini öncelikle aile ve yakın çevreden edinmektedir. Aileden kazanılan değerler sosyal yapının kısıtlı bir bölümünü içerdiği için değerlere ilişkin öğrenmeler sistemli ve planlı öğrenmelerin yer aldığı okullarda devam eder (Fichter, 2006).

### Yöntem

Değerler eğitiminin etkililiğini belirlemek için yapılan çalışma yarı deneysel tasarım modeli ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel tasarım modeli, rastgele seçilerek benzer nitelikte iki grup belirlenir. Bu gruplar deney ve kontrol grubu olarak isimlendirilmektedir. Deney grubu olarak belirlenen grup ile oyun ve etkinlik temelli uygulamalar gerçekleştirilir. Belirlenen gruplara gerçekleştirilen uygulamaların öncesi ve sonrasında belirlenen istatistik testler uygulanarak analizler gerçekleştirilir (Gitmez, 2020).

## Sonuç

Araştırmada 4-5 yaş grubu okul öncesi öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubuna okul öncesi programda yer alan etkinlikler kapsamında oyun ve etkinlik temelli değerler eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise bu kapsamda bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Deney grubunun değerlere ilişkin tutum ve becerileri gerçekleştirilen uygulama sonunda incelenmiş; uygulanan etkinlikler öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Uygulamalar kapsamında sorumluluk, saygı, işbirliği, dürüstlük, arkadaşlık/ dostluk ve paylaşma değerleri ele alınmıştır. Öğrencilerin oyun ve etkinlik temelli değerler eğitimi uygulamaları sonrasında sorumluluk ve dürüstlük değerlerinde en yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulamaların sonunda değerlerin kazanımı ve değerlerin davranışa geçirilmesinde katkı sunduğu tespit edilmiştir.

## Tartışma

Değerlere ilişkin farklı özelliklerdeki çalışmaların öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve örnek davranışlar gösterme bakımından istekli oldukları savunulmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve değerler eğitiminin dahil olduğu ders ve konu alanına göre çalışmaların öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak nitelikte hazırlanması, öğrenci özelliklerine uygun yöntem ve teknikler ile öğrencilere sunulması değerlere ilişkin tüm öğrenmeleri daha kalıcı hale getirmektedir. Bu yaklaşım ile kalıcı nitelikte bilinç geliştirilen öğrenciler, değerlere ait öğretileri gündelik yaşama ilişkin davranışlara aktarabilirler. Elde edilen görüşler çerçevesinde okullarda önemi üzerinde durulan değerler belirlenmiştir. Değerler eğitime yönelik çalışmalarda resim, müzik ve drama çalışmalarının çocukların değerleri benimseme ve davranış geliştirme sürecine olumlu katkı sunduğunu belirtmişler; özellikle öğrencilerin uygulama yapmasına dayanan etkinliklerin önemi üzerinde görüş bildirmişlerdir.

## Öneri

Değerlerin öğrenilerek benimsenmesi amacıyla geliştirilen programların öğrencilerin değerlere yönelik bilinç kazanma süreci üzerinde etkili olduğu; davranışa dönüştürülerek tavır ve tercihlerde değerlere göre ölçüt belirlendiği ve karar alındığı belirlenmiştir. Değer yönelimli davranış geliştirmek için değerlere uygun şekilde özellikle küçük yaş grubu için somut örnekler ile öğretimine yönelik çalışmalara yer verilmesi öğrenmeyi destekleyecektir.

## 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

- Akitsu, Y., & Keiichi. (2018). An integrated model approach: Exploring the energy literacy & values of lower secondary students in Japan. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 161-186. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.3.161>
- Topçuoğlu, A., & Aksan, G. (2019). Üniversite Gençliğinin Değerleri: 20 Yıl Sonra Ne Değişti?. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2241-2274. <https://doi.org/10.26466/opus.571209>
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131. <https://doi.org/10.24130/eccdd-jecs.196720182159>
- Aydın, M. Z., & Akyol-Gürler, Ş. (2012). Okulda değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balci, A., & Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler & değerler eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 195-213. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Blaikie, N.W. H. (2003). *Analyzing Quantitative Data*. Sage Publications Inc
- Brownlee, J.L., Scholes, L., Walker, S. & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies & practices for active citizenship. *Teaching & Teacher Education*, 56, 261-273.
- Cevizci, A. (2013). Değer, Paradigma Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cook, T. D. (2015). *Quasi-experimental design*. Wiley encyclopedia of management, 1-2.
- Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen & öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Demircioğlu E., & Demircioğlu İ. H. (2014). "Türk Dünyası Bilgeleri & Değer Eğitimi". *Türk Dünyası Bilgeleri Zirvesi içinde* (s. 339-343), Eskişehir, Türkiye, 26-28 Mayıs.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psikososyal gelişim & sosyal problem çözme becerisi. *Kuram & Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Doherty S., & Dybik, O. (2020). *Küçük Kaplan Saygı*. Koala Kitap.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji Nedir*, (çev. N. Çelebi), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gitmez, A., S. (2020). *Sosyal Bilim Araştırmalarında Yöntembilim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning & teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169- 202.
- Hasanah, U., & Deiniatur, M. (2020). Character education in early childhood based on family. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, 2(1), 29-42. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v2i1.6578>.
- Herdem, K., & Çinici, A. (2021). Fen Bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 114-138.

- İpekçi, S. (2018). Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi program tasarısının etkililiğinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2021). SPSS AMOS META uygulamalı biyoistatistik analizler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M., & Taşkın, O. (2016). Teoriden pratiğe değerler eğitimi. Okulda değerler eğitimi (ss. 131-157) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Komalasari, K., & Saripudin, D. (2017). Value based interactive multimedia development through integrated practice for the formation of students' character. The Turkish Online Journal Educational Technology, 16(4), 179-186.
- 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
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. (2007). CEP's eleven principles of effective character education. Washington: Character Education Partnership.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching & values education: coalescing for effective learning. Journal of Moral Education, 37(1), 1-16.
- Makhmalbaf, A., & Yi-Luen, Do, E. (2007). Physical environment & creativity: comparing children's drawing behavior at home & at the bookstore. International Association of Societies of Design Research the Honkong Polytechnic University, 1-22.
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okulöncesi değerler ölçeği aile & öğretmen formunun geçerlik & güvenilirlik çalışması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (24), 19-42.
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development & education. Mind, Brain, & Education, 3(3), 151-159.
- Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbay, M. & Taysi-Karakuş, E. (2011). Dede Korkut hikayelerinin Türkçe öğretimi & değer aktarımı açısından önemi. Pegem Eğitim & Öğretim Dergisi, 1(1), 21-31
- Öztürk-Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal & duygusal gelişimlerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Pedük, Ş. (2011). Psikomotor gelişim. N. Aral & G. Baran (ed). İçinde Çocuk gelişimi. (ss: 71-93). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Santrock, J. W. (2017). Educational psychology. USA: McGraw-Hill Education.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure & content of human values? Journal of Social Issues, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2007). Basic human values: Theory, measurement, & applications. Revue Française de Sociologie, 47(4), 929-968.
- Segers, M., & Dochy, F. (2010). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. Studies in Higher Education, 2(3), 327-343.
- Shadish, W., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). Experimental & quasi-experimental designs for generalized causal inference. ABD: Houghton Mifflin.
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden & Turkey. International Journal of Educational Research, 59(1), 49-56.
- Topaç, N. (2022). Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının (ŞADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan & olması düşünülen sosyal değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 227-259.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2014). Değerler eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "Değer & değerler eğitimi". Editör R. Turan & K. Ulusoy. Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi, (s. 1-16). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri & empati düzeylerine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Van Krieken Robson, J. (2019). Participatory pedagogy for values education in early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 27(3), 420-431.
- Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. Early Child Development & Care, 178(1), 41-48.
- Yavuz, M., Dilmaç, B. & Derinbay, D. (2015). Okul yöneticilerinin & öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin demografik özellikleri açısından değerlendirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 29(13), 561-583.
- Yavuzer, H. (2019). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem & zamanlama. TSA Dergisi, 11(2), 65-84.
- Yığıcı, E. M. (2018). Dürüst Olmak İstiyorum. İstanbul: Minimo Yayıncılık



## Developing The Digital Citizen Awareness Scale<sup>#</sup>

Akın Karakuyu<sup>1,a,\*</sup>, Gürbüz Ocak<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Antakya Vocational School, Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

*\*This study is a part of doctoral thesis*

#### History

Received: 16/03/2023

Accepted: 12/03/2024



*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

The aim of this study was to develop a valid and reliable measurement tool to measure the digital citizen awareness of university students. Mixed method was used in the study. The participants consisted of 560 university students determined using the easily accessible sampling method. First of all, an item pool of 85 items was prepared within the scope of measurement tool development. Then, the researchers consulted expert opinions and 8 items were removed from the scale in line with expert opinions. Data were collected with the draft measurement tool consisting of the remaining 77 items. Before analyzing the data, KMO and Bartlett test results were checked and this value was calculated as 0.967. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyzes were used in the analysis of the data. The results of EFA, indicated that a digital citizen awareness scale with 5 sub-dimensions, 37 items, 5-point Likert type was valid and Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.935 indicated that the scale developed was reliable. The ratio of explaining the total variance of the five dimensions was 56,855%. The scale was then applied to 630 people and its CFA was performed. As a result of CFA, the  $X^2/df$  ratio was calculated as 2.74 and the RMSEA value was 0.066, and it was verified.

**Keywords:** Digitalization, digital citizenship, awareness, digital awareness, scale development.

## Dijital Vatandaş Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması<sup>#</sup>

#### Bilgi

*#Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.*

*\*Sorumlu yazar*

#### Süreç

Geliş: 16/03/2023

Kabul: 12/03/2024

*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 çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin dijital vatandaş farkındalıklarını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmanın yöntemi karma yöntemdir. Çalışma grubunu kolay ulaşılabılır örneklem tekniği ile belirlenen 560 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçme aracı geliştirme kapsamında öncelikle 85 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Ardından uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 77 maddeden oluşan taslak ölçme aracı ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce KMO ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmış, bu değer 0,967 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre 5 alt boyut, 37 madde, 5'li likert tipinde ve cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,935 olan Dijital Vatandaş Farkındalık Ölçeği geliştirilmiştir. Beş boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 56,855' dir. Ölçek daha sonra 630 kişiye uygulanarak DFA yapılmıştır. DFA sonucunda  $X^2/df$  oranı 2,74 RMSEA değeri 0,066 olarak hesaplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijitalleşme, dijital vatandaşlık, farkındalık, dijital farkındalık, ölçek geliştirme.

<sup>a</sup> [karakuyuakin@gmail.com](mailto:karakuyuakin@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7370-5464>

<sup>b</sup> [gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

**How to Cite:** Karakuyu, A., & Ocak, G. (2024) Dijital vatandaş farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 316-326.

## Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle topluluk hâlinde bir arada yaşama eğilimine sahiptir. İnsanların bir arada yaşaması devletlerin ortaya çıkmasına bireylerinde vatandaş olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Günümüzde ise bilim, teknoloji ve dijitalleşmede yaşanan gelişmeler vatandaşlığın dijital vatandaşlığa dönüşmesini sağlamıştır.

Günlük yaşantımızda eğitim, bankacılık, bilgi edinme, ticaret vb. birçok işlerimiz dijital ortamlarda yapılmaya başlamıştır. Bu sayede bilgi ve iletişim teknolojileri her yaşta bireylerce kullanılmakta olup, onlara düşen roller sanal ortamlara taşınmıştır (Greenhow vd., 2009). Buna bağlı olarak insanlar mekân ve zaman fark etmeksizin bilgiye ulaşma, haberleşme ve dünyanın farklı yerlerinden insanlarla iletişim kurmaları sonucu dijital vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır (Karaduman ve Öncül, 2019). E-devlet, e-öğrenme, e-ticaret e-demokrasi, e-randevu, e-nabız, e-bankacılık ve e-medya vb. uygulamalar hayatımızda dijital bir kimlik oluşmasını ve buna bağlı olarak da vatandaşlık anlayışının geleneksellikten dijital hale evrilmesine neden olmuştur.

İnternetin ve dijital teknolojilerin yaygınlaşması ile dijital toplumlar ortaya çıkmıştır. Bu toplumsal yaşantıda meydana gelen riskler ve fırsatlar, çevrimiçi faaliyetler sayesinde katılımın sağlanarak demokrasinin güçlenmesi, öğrenme öğretme sürecinde fırsat eşitliğinin sağlanması ve teknolojiyi etkin kullanabilecek bireylere duyulan ihtiyaç dijital vatandaşlığı ön plana çıkarmıştır (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008).

Dijital vatandaşlık, çevrimiçi olduğumuz zamanlarda dijital teknolojileri doğru bir şekilde kullanabilecek bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olmaktır (Martin, Hunt, Wang ve Brooks, 2020). Dijital platformları amacına, hak ve sorumluluklarına uygun bir şekilde kullanan bunu yaparken ayrıca görev ve sorumluluklarını da empati yaparak yerine getiren vatandaşlara dijital vatandaş denir (Kuş, 2020). Dijital vatandaşlığı, erişime ve bir dijital cihaza sahip, fiziksel ve ruhsal sağlığını koruyan, kişisel verilerinin ve dijital cihazlarının güvenliğini sağlayabilen, haklarının bilincinde, hukuk ve etik kuralları çerçevesinde hareket eden, bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla dijital ortamlardan edinip dijital iletişim kanalları vasıtasıyla paylaşabilen ve gündelik hayattaki alış veriş işlemlerini dijital ortamlarda da yapabilen yeni dünya düzenin gerektirdiği vatandaşlık olarak tanımlayabiliriz.

Dijital vatandaşlığın tanımlarında da ön plana çıktığı üzere kavram birçok alt boyutu içerisinde barındırmaktadır. Ribble (2015) standartlaşmayı sağlama ve teknolojinin uygun bir biçimde kullanımını sağlamak için bu boyutları koruma, saygı ve eğitim olmak üzere üç boyutta toplamıştır.

Dijital vatandaşlık konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında bazı ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Choi, Glassman ve Cristol (2017) 5 alt boyut ve 27 maddeden oluşan ölçek geliştirmişlerdir. Jones ve Mitchell (2015) çevrimiçi saygı ve çevrimiçi katılım olmak üzere 2 boyutlu ve 11 maddeden oluşan 11

– 17 yaş grubu için bir ölçek geliştirmişlerdir. İşman ve Canan Güngören (2014) dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutunu kapsayan ve 34 maddeli ölçek geliştirmişlerdir. Som Vural (2016) üniversite öğrencilerine yönelik 23 madde ve 5 alt boyuttan oluşan; Kocadağ (2012) öğretmen adaylarına yönelik 63 madde ve 7 alt boyuttan oluşan; Kuş vd. (2017) gençlere yönelik 8 alt boyut ve 49 maddeli dijital vatandaşlık ölçeği adında ölçek geliştirmişlerdir. Karaduman (2011) ortaokul öğrencilerine yönelik 32 maddelik dijital vatandaşlık tutum ölçeği; Metin ve Cin (2021) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir.

Dijital çağın vatandaşlığı olarak ifade edebileceğimiz dijital vatandaşlığın özellikle de Z kuşağına dijital vatandaş farkındalığının kazandırılması önemli hale gelmiştir. Alan yazında katılımcıların dijital vatandaş farkındalıklarını ölçen, dijital vatandaşlığın ana boyutları olan dijital eğitim, dijital koruma, dijital saygının alt boyut olarak yer aldığı ve günlük yaşamda sıklıkla kullandığımız dijital uygulamalarında alt boyut olarak yer aldığı herhangi bir ölçeğe rastlanamamıştır. Dijital vatandaşlık farkındalıklarının özellikle dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olması beklenen genç kuşak katılımcılar üzerinden ele alınarak, söz konusu farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi için bir ölçme aracının geliştirilmesini hedefleyen bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın dijital dünyanın yerlileri olan üniversite öğrencilerinin dijital vatandaş farkındalıklarını, alt boyutlarını ve bunları günlük yaşam uygulamalarına yansıtılmalarını belirlemek amacıyla ölçme aracı geliştirilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada üniversite öğrencilerinin dijital vatandaş farkındalıklarını ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirilmiştir. Önce alan yazında yapılan çalışmalar literatür taraması yapılarak içerik analizi ile nitel veriler toplanmış ve madde havuzu oluşturularak taslak ölçme aracı öğrencilere uygulanmış ve nicel veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada keşfedici ardışık desen kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile katılım sağlayan 560 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 225'i erkek (% 40,18) 335'i kadındır (%59,82). Sosyal programlarda öğrenim gören öğrenci sayısı 298 (%53,21), teknik programlarda öğrenim gören öğrenci sayısı 199 (% 35,53) ve sağlık programlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 63'dür (%11,26). Öğrencilerin 285'i birinci sınıf (%50,89) 275'i ikinci sınıftır (%49,11). Doğrulayıcı faktör analizi için katılımcıların 253'ü erkek (% 40,16) 377'si kadındır (%59,84). Sosyal programlarda öğrenim gören öğrenci sayısı 341 (%54,13), teknik programlarda öğrenim gören öğrenci sayısı 217 (% 34,45) ve sağlık programlarında öğrenim gören

öğrenci sayısı 72'dir (%11,42). Öğrencilerin 308'i birinci sınıf (%48,88) 322'si ikinci sınıftır (%51,12). Katılımcılara ait demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

### Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Dijital vatandaş farkındalık ölçeği geliştirme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir;

- 1- Literatür taramasının yapılması
- 2- Madde havuzunun oluşturulması
- 3- 35 öğrenciye madde havuzundaki sorular için ön uygulama
- 4- Uzman görüşünün alınması (1 dil 3 alan uzmanı)
- 5- Öğrencilere uygulamanın yapılması
- 6- AFA ve DFA analizlerinin yapılması

### Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uygulanması

Çalışmada öncelikle dijital vatandaşlık konusu ile ilgili olarak literatür taraması yapılmış ve 85 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki sorular 35 öğrenciye anlaşılabilirliğini kontrol etmek için uygulanmış ve öğrenci dönütlerine göre düzenlemeler yaparak uzman görüşüne sunulmuştur. Bir dil ve üç alan uzmanı olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşüne sunulan ölçekten uzmanlardan gelen değişiklikler doğrultusunda 8 madde çıkarılmıştır. Ölçekte uzman görüşleri sonucunda kalan 77 madde 2020 – 2021 bahar döneminde 560 üniversite öğrencisine uygulanmış ve toplanan veriler için AFA yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada hazırlanan ölçek 560 öğrenciye uygulanmış elde edilen verilere AFA yapılmıştır. AFA sonucunda 40 madde çıkarılmış kalan 37 madde doğrulamasının yapılması için 630 öğrenciye uygulanmıştır. İkinci uygulamadan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır.

## Bulgular

### Ölçeğin AFA Sonuçları

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değeri (-1.196) basıklık değeri (1.392) olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Normalliği incelenen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testine bakılmıştır. KMO değerinin 0,7' den büyük olması beklenir 0,90 ile 1 arasında olması ise uygunluğun mükemmel olduğunu gösterir (Can, 2017). Ölçeğin KMO ve Barlett testi sonuçları Çizelge 2' de verilmiştir.

Örneklemden toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğunu saptamak için KMO ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Çizelge 2'de ki değerlere göre KMO değerinin 0,967 olması ve Bartlett testinin anlamlı olması ( $p < .01$ ) toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu gösterir.

Faktör analizine uzman görüşü alınarak son hali verilen 77 madde ile başlanmıştır. İlk faktör analizinde 13 boyut elde edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre matriks değeri 0,10 dan az olan ve madde yükü 0,40 dan düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması uygundur. Bu doğrultuda AFA tekrar tekrar yapılarak toplamda 40 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 37 maddenin toplam varyansı açıklama oranı % 56, 855' dir.

Döndürülmüş Bileşenler Matris tablosunda öz değeri 1,00 üstünde olan beş alt boyut yer aldığı tespit edilmiştir. Bu boyutlara Çizelge 3'te yer verilmiştir. Beş boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 56,855'dir. Faktör analizinde açıklanan varyansın % 40'tan fazla olması kabul edilebilir değerdir (Kline, 2005).

Çizelge 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Grup	Frekans		Yüzde	
		AFA	DFA	AFA	DFA
Cinsiyet	Kadın	335	377	59.82	59.84
	Erkek	225	253	40.18	40.16
Bölüm	Sosyal bil.	298	341	53.21	54.13
	Teknik bil.	199	217	35.53	34.45
	Sağlık bil.	63	72	11.26	11.42
Sınıf	1.sınıf	285	308	50.89	48.88
	2.sınıf	275	322	49.11	51.12
Toplam		560	630	100	100

Çizelge 2. KMO ve Bartlett Sonuçları

DVFÖ	N	KMO	Chi-square	df	p
İlk AFA Analizi	560	.967	27677.166	2926	.00**
Son AFA Analizi	560	.946	9838.179	666	.00**

DVFÖ: Dijital Vatandaş Farkındalık Ölçeği, \*\* $p < .01$



Faktör sayısını belirlemede kullanılan yamaç birikinti grafiğinde birinci noktadan sonra görülen iniş eğilimi faktörün toplam varyansa yapılan katkı derecesini iki nokta arasındaki her aralık ise faktör sayısını vermektedir (Çokluk vd., 2012). Ölçekte yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü gibi beşinci noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı azalmaktadır buna göre ölçeğin faktör sayısının beş faktör olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Yamaç birikinti grafiği Resim 1’de verilmiştir.

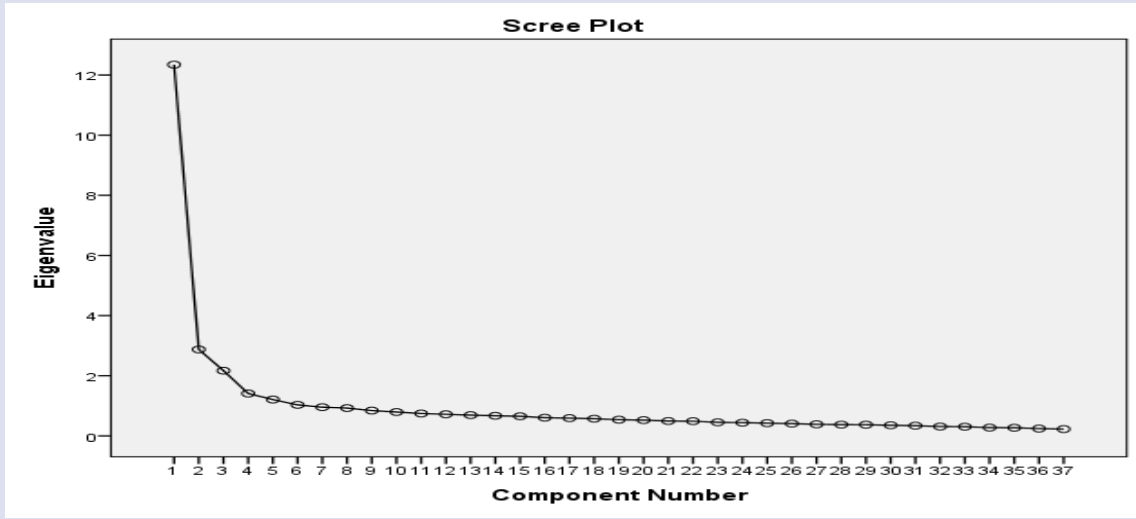
Resim 1’de görüldüğü gibi ölçek beş faktörlü bir yapıdadır. Birden fazla alt faktöre sahip ölçeklerde varimax döndürme tekniği kullanılması uygun bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi sonucu belirlenen alt boyutlardaki maddelere ait üst ve alt grupta yer alan katılımcıların cevapları bağımsız t testi ile karşılaştırılmış alt ve üst gruplardaki farkın üst grup lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükü, ortak faktör varyansı ve madde toplam korelasyonlarına Çizelge 4’te yer verilmiştir.

Çizelge 4’te görüldüğü gibi ölçeğin bütün alt boyutlarında yer alan maddeler için alt grup ve üst grupta yer alan katılımcılar karşılaştırıldığında  $p < .01$  düzeyinde üst grupta olanların lehine anlamlı farklılık vardır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için %27’lik üst grup ve %27’lik alt grupta yer alan katılımcıların aldıkları puanlar t testi ile karşılaştırılmış, hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında üst gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. T testi analiz sonuçlarına Çizelge 5’te yer verilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliği için hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında cronbach alpha güvenilirlik katsayılarına bakılmış ve sonuçlar Çizelge 6’da verilmiştir.



Resim 1. Yamaç birikinti grafiği

Çizelge 3. DVFÖ’nün toplam varyansı açıklama tablosu

Faktör	Öz değerler			Karesi alınan yüklerin toplam çıkarımı			Karesi alınan yüklerin döndürme toplamı		
	Toplam	Varyans	Birikimli %	Toplam	Varyans	Birikimli %	Toplam	Varyans	Birikimli %
1	12,344	33,362	33,362	12,344	33,362	33,362	7,195	19,446	19,446
2	2,875	7,77	41,132	2,875	7,77	41,132	4,061	11,164	30,610
3	2,168	6,858	47,990	2,168	6,858	47,990	3,827	9,263	39,873
4	1,410	4,811	52,801	1,410	4,811	52,801	3,226	9,019	48,892
5	1,209	4,054	56,855	1,209	4,054	56,855	2,166	7,963	56,855

Çizelge 4. Ölçek maddelerine faktör yükü, ortak faktör varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri

Maddeler	Varimax faktör yükü	Ortak faktör varyansı	Madde toplam korelasyonu
A1	0,756	0,626	0,453**
A2	0,735	0,614	0,510**
A3	0,681	0,533	0,471**
A4	0,636	0,581	0,421**
A5	0,621	0,523	0,459**
A6	0,530	0,410	0,503**
B1	0,756	0,626	0,453**
B2	0,735	0,614	0,510**
B3	0,681	0,533	0,471**
B4	0,530	0,410	0,503**
C1	0,807	0,711	0,603**
C2	0,762	0,657	0,611**
C3	0,757	0,658	0,646**
C4	0,723	0,656	0,631**
C5	0,722	0,639	0,631**
C6	0,705	0,610	0,645**
C7	0,692	0,619	0,620**
C8	0,673	0,539	0,533**
C9	0,662	0,557	0,597**
C10	0,607	0,504	0,600**
C11	0,597	0,496	0,567**
C12	0,550	0,505	0,596**
D1	0,687	0,622	0,598**
D2	0,672	0,648	0,651**
D3	0,628	0,573	0,606**
D4	0,582	0,621	0,658**
D5	0,536	0,505	0,619**
D6	0,522	0,568	0,630**
D7	0,491	0,550	0,590**
E1	0,741	0,603	0,541**
E2	0,667	0,616	0,606**
E3	0,654	0,583	0,547**
E4	0,631	0,501	0,560**
E5	0,563	0,495	0,595**
E6	0,545	0,435	0,513**
E7	0,457	0,418	0,446**
E8	0,453	0,413	0,506**

A: Dijital sağlık boyutu, B: Dijital güvenlik boyutu, C: Dijital saygı boyutu, D: Dijital eğitim boyutu, E: Dijital yaşam uygulamaları boyutu

Çizelge 5. Alt boyutlar güvenilirlik sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	X	SS	t	df	p
Dijital sağlık	Üst	151	27.83	2.73	21.318	300	0.00**
	Alt	151	18.50	4.22			
Dijital güvenlik	Üst	151	18.68	1.68	20.280	300	0.00**
	Alt	151	12.71	3.20			
Dijital saygı	Üst	151	59.50	1.07	16.270	300	0.00**
	Alt	151	46.92	9.44			
Dijital eğitim	Üst	151	33.78	1.82	26.372	300	0.00**
	Alt	151	23.93	4.21			
Dijital uygulamalar	Üst	151	38.23	2.32	24.291	300	0.00**
	Alt	151	26.83	5.27			
Ölçeğin tamamı	Üst	151	177.46	5.06	33.862	300	0.00**
	Alt	151	128.91	16.87			

Çizelge 6. DVFO tamamı ve alt boyutlarına ait cronbach alpha katsayıları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach alpha katsayısı
Dijital sağlık	6	.794
Dijital güvenlik	4	.684
Dijital saygı	12	.927
Dijital eğitim	7	.856
Dijital yaşam uygulamaları	8	.822
Ölçeğin tamamı	37	.935

Çizelge 6'ya göre ölçekte yer alan dijital sağlık boyutunda yer alan madde sayısı 6 Cronbach alfa değeri 0,794'dür. Dijital güvenlik boyutu için madde sayısı 4, Cronbach alfa değeri 0,684'dür. Dijital saygı boyutu madde sayısı 12, Cronbach alfa değeri 0,927'dir. Dijital eğitim boyutu madde sayısı 7, Cronbach alfa değeri 0,856'dır. Dijital yaşam uygulamaları boyutu madde sayısı 8, Cronbach alfa değeri 0,822'dir. Ölçeğin tamamı için ise madde sayısı 37 olup Cronbach alfa değeri 0,935'dir. Buna göre üniversite öğrencilerinin dijital vatandaş farkındalık ölçeği yüksek derecede güvenilirliğe sahiptir denilebilir.

Çalışma kapsamında geliştirilen dijital vatandaş farkındalık ölçeğinin güvenilirliğine ayrıca ikiye bölme yöntemi ile de bakılmış ve sonuçlar Çizelge 7'de verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Ayrıca ikiye bölme yöntemi ile de güvenilirliği araştırılmıştır. Bu yöntemle göre ölçek iki gruba ayrılır. Split-half güvenilirlik değerlerine göre birinci grubun güvenilirlik katsayısı 0,881 ikinci grubun güvenilirlik katsayısı ise 0,903 çıkmıştır. Bu değerlere göre grupların güvenilirlik katsayılarının birbirine yakın ve mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. İki grup arasındaki ilişki ise 0,741 olarak tespit edilmiştir. Bu değer gruplar arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğunu

göstermektedir. Guttman ve Spearman-Brown katsayıları ise 0,851 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörlerinin aralarındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ortalama ve korelasyon değerleri Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8'e göre dijital vatandaş farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının aralarındaki ilişki bütün faktörler için ( $p < 0,01$ ) düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişkiye sahiptir.

### Ölçeğin DFA Bulguları

Dijital vatandaş farkındalık ölçeği ile ilgili olarak AFA'dan sonra kurulan modeli test etmek için birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır.

#### Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

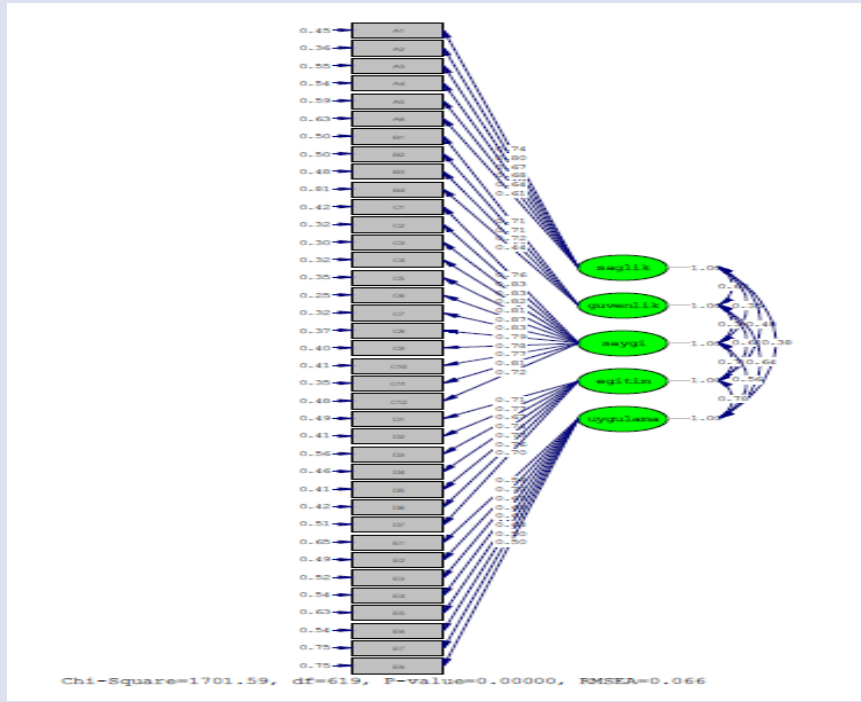
DFA sonucunda Chi Square / df değeri 1701,59 / 619 = 2,74 RMSEA değeri 0,066 çıkmış ve diagram Resim 2'de verilmiştir. GFI' değeri 0,85 AGFI 0,83 SRMR 0,065 NNFI 0,97 CFI ise 0,97 olarak belirlenmiştir. SRMR değerinin 0,8 altında olması modeldeki uyumun iyi olduğunu gösterir (Çokluk vd., 2014; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Ulrich ve Lehrmann, 2008; Brown, 2006).

Çizelge 7. DVFÖ iç tutarlılık katsayıları

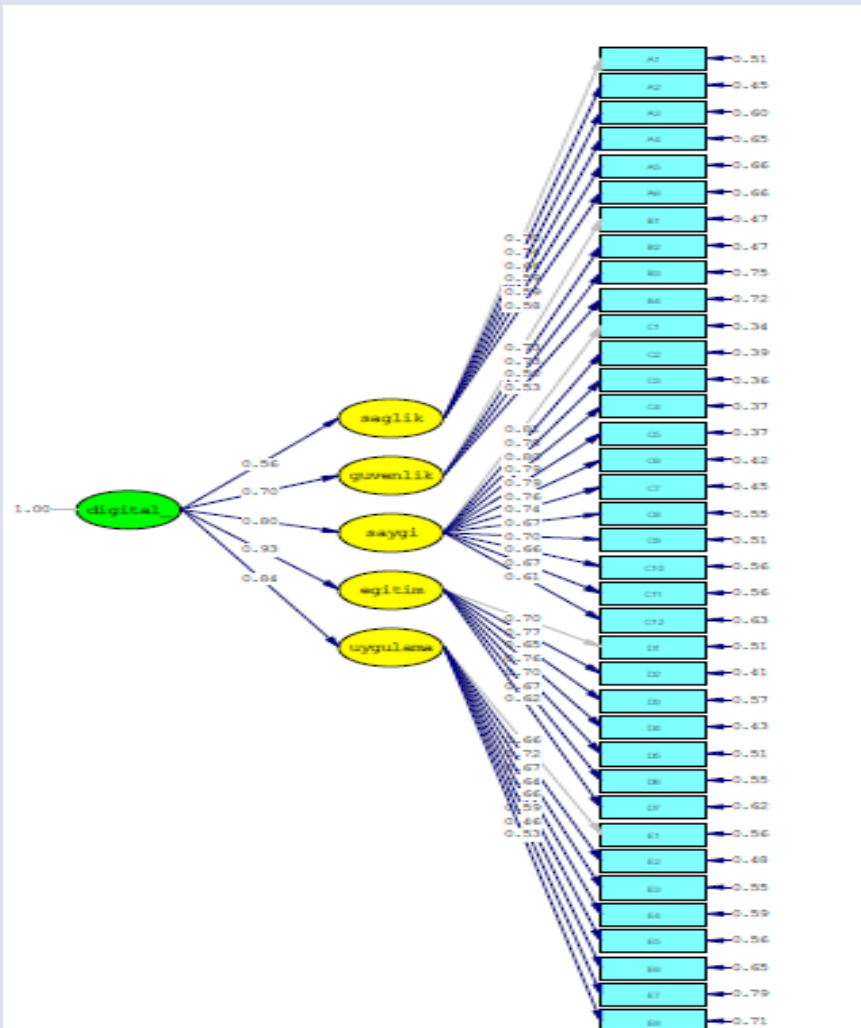
Cronbach alpha		N	Correlation between forms	Guttman Split-half coefficient	Spearman-Brown coefficient	
Part 1	Part 2				Equal length	Unequal length
.881	.903	37	.741	.851	.851	.851

Çizelge 8. DVFÖ alt faktörlerine ait ortalama ve korelasyon değerleri

Faktörler	N	X	1.Faktör	2.faktör	3.faktör	4.faktör	5.faktör
1.Faktör	560	22.52	-	-	-	-	-
2.Faktör	560	15.54	.455**	-	-	-	-
3.Faktör	560	54.83	.390**	.427**	-	-	-
4.Faktör	560	26.69	.411**	.516**	.676**	-	-
5.faktör	560	33.10	.387**	.465**	.550**	.653**	-



Resim 2. Birinci düzey DFA



Resim 3. İkinci düzey DFA

Çizelge 9. DFA uyum değerleri

Uyum kriteri	Mükemmel uyum değerleri	Kabul edilebilir değerler	Ölçekten elde edilen değerler	Sonuç
$X^2/df$	$0 \leq X^2/df \leq 3$	$X^2/df \leq 5$	$X^2/df = 2.74$	Mükemmel
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.066	Kabul edilebilir
NNFI	>.95	>.90	0,97	Mükemmel
NFI	>.95	>.90	.96	Mükemmel
IFI	>.95	>.90	.97	Mükemmel
RFI	>.95	>.90	.96	Mükemmel
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.065	Kabul edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.89	Kabul edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.72	Kabul edilebilir
AGFI	>0.95	>.90	.93	Kabul edilebilir
GFI	>0.95	>.90	.92	Kabul edilebilir
CFI	>0.95	>.90	.97	Mükemmel

Kaynak: (Brown, 2006; Şimşek, 2007; Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; Ulrich ve Lehrmann, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

### İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Birinci düzey DFA sonucunda dijital vatandaş farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının ayrı birer ölçek olarak puanlanabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten ölçeğin alt boyutları ile birlikte toplam dijital vatandaş farkındalık puanı verip veremeyeceğinin de belirlenmesi gerekir. Bunu test etmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. Ortaya çıkan şekil Resim 3' te verilmiştir.

Resim 3' te ikinci düzey DFA sonuçlarına göre DVFO yer alan 37 maddenin faktör yükleri 0,46 ile 0,81 arasında değişmektedir. Diyagramdaki t değerleri kontrol edildiğinde ise maddelerle ilgili olarak modelde herhangi bir uyarı olmadığı görülmüştür. Bu durum değişkenler ve örtük değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (Şimşek, 2007). Buradan hareketle ölçeğin alt boyutları ile birlikte toplam dijital vatandaş farkındalık puanını vereceği söylenebilir. DFA sonucu elde edilen modele ait uyum değerleri Çizelge 9' da verilmiştir.

Çizelge 9' da DFA sonucunda modele ait uyum indekslerine bakıldığında NNFI=0,97; CFI=0,97; IFI=0,97;  $X^2/df = 2,74$  ve RMSEA=0.066 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre ölçek maddelerinin alt boyutların yanı sıra dijital vatandaş farkındalığı için kurulan modeli doğruladığı belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik farkındalıklarını ölçebilecek geçerli ve

güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Verilerin analizinde AFA ve DFA analizleri kullanılmıştır.

Ölçme aracı, literatüre dayalı olarak 85 madde halinde hazırlanmış daha sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten 8 madde çıkartılmış kalan 77 madde 560 öğrenciye uygulanmıştır. AFA sonucunda 40 madde ölçekten çıkartılmış 5 boyutlu 37 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Son aşamada 37 maddelik ölçme aracı 630 kişiye uygulanarak doğrulaması yapılmıştır. DFA sonucu  $X^2/df$  oranı:2,74 RMSEA değeri ise 0,066 bulunmuştur. Modelde t değerlerinin (-1,96; +1,96) aralığında (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998) olup olmadığı kontrol edilmiş aykırı bir değere rastlanmamıştır. Ayrıca Modelin uyum değerleri referans değerleri arasında olduğu için model doğrulanmıştır.

Alan yazında konu ile ilgili bazı ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır. Som Vural (2016) üniversite öğrencilerine yönelik 23 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek doğru kullanım, çevrimiçi işlemler, sağlık, erişim ve toplumsal sorumluluk boyutlarından oluşmuştur. Kocadağ (2012) öğretmen adaylarına yönelik 63 madde ve 7 alt boyuttan oluşan dijital vatandaşlık ölçeği adında ölçek geliştirmişlerdir. Kuş vd.(2017) gençlere yönelik 8 alt boyut ve 49 maddeli dijital vatandaşlık ölçeği adında bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek, iletişim, hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, katılım, güvenlik, dijital beceriler ve etik boyutlarından oluşmaktadır. Metin ve Cin (2021) sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerini belirlemek için sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek, dijital okuryazarlık ve erişim, dijital ticaret, dijital güvenlik, dijital etik, dijital katılım ve dijital hukuk ve haklar boyutlarından oluşmuştur. Tutar, Erdem ve Şahin (2024) geliştirdikleri dijital vatandaşlık ölçeği, dijital yetkinlik, dijital güven ve dijital kaygı olmak üzere üç alt boyuttan ve 23 ifadeden oluşmaktadır. İşman ve Canan Güngören (2014) dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutunu kapsayan ve 34 maddeli bir ölçek geliştirmişlerdir. Choi, Glassman ve Cristol (2017) 5 alt boyut ve 27 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek, internet aktivizmi, teknik beceriler, küresel farkındalık, eleştirel bakış açısı ve sosyal ağlarda etkinlik boyutlarından oluşmaktadır. Erdem ve Koçyiğit (2019) bu çalışmayı 5 alt boyut ve 18 madde olarak Türkçeye uyarlamışlardır. Jones ve Mitchell (2015) çevrimiçi saygı ve çevrimiçi katılım olmak üzere 2 boyutlu ve 11 maddeden oluşan ortaokul ve lise öğrencileri için ölçek geliştirmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek ise diğerlerinden, dijital vatandaşlığın ana boyutları olan dijital koruma, saygı ve eğitim boyutlarının yanı sıra dijital yaşam uygulamalarına yer vermesi bakımından ayrılmaktadır. Alan yazında dijital vatandaşlığın alt unsurlarına yer verilerek geliştirilen ve farkındalığı ölçmeye yönelik başka bir ölçeğe rastlanmaması bakımından alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Sonuç olarak çalışmada 5 alt boyut, 37 madde, 5'li likert tipinde ve güvenilirlik katsayısı 0,935 olan dijital vatandaş farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte puanlamalar kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında 1 den 5'e kadar puanlanmıştır. Ölçme aracı 16 yaş ve üstü grupların dijital vatandaşlığa yönelik farkındalıklarını ölçmek amacıyla uygulanabilir.

## Extended Abstract

### Introduction

Human is a social entity. Therefore, people have a tendency to live together in groups. The coexistence of people has led to the emergence of states and the evaluation of individuals as citizens. Today, developments in science, technology and digitalization have enabled citizenship to turn into digital citizenship.

In our daily lives, many of our jobs such as education, banking, obtaining information, trade have started to be done in digital environments. In this way, information and communication technologies are used by individuals of all ages and their roles have been moved to virtual environments (Greenhow et al., 2009). Accordingly, the concept of digital citizenship has emerged as a result of people reaching information through, communicating with people from different parts of the world regardless of space and time (Karaduman & Öncül, 2019).

Digital citizenship is having the knowledge, skills and competence to use digital technologies correctly when we are online (Martin, et al., 2020, p.2). Citizens who use digital platforms in accordance with their purpose, rights

and responsibilities and fulfill their duties and responsibilities with empathy are called digital citizens (Kuş, 2020).

As it stands out in the definitions of digital citizenship, the concept includes many sub-dimensions. Ribble (2015, p.15) gathered these under three dimensions as protection, respect and education in order to ensure standardization and ensure the appropriate use of technology.

As digital citizenship has become a necessity in the digital age, it has become important to raise awareness of digital citizens to the generation Z. The relevant literature falls short on developing a measurement tool that deals with the digital citizen awareness of the participants, includes digital education, digital protection, digital respect, which are the main dimensions of digital citizenship, and digital applications that we frequently use in daily life. In this context, the researchers developed a measurement tool in order to determine the digital citizen awareness and sub-dimensions of university students, who are the natives of the digital world, and their reflection on practices.

### Method

The researchers developed a measurement tool to assess the digital citizen awareness of university students. Mixed method was used in the study. First, the studies in the literature were examined and the draft measurement tool was applied to the students, and quantitative data were obtained.

The participants consisted of 560 university students who participated using the easily accessible sampling method. Of these students, 225 (40.18%) were male and 335 (59.82%) were female. The number of students studying in social programs was 298 (53.21%), the number of students studying in technical programs was 199 (35.53%), and the number of students studying in health programs was 63 (11.26%). Of the students, 285 (50.89%) were first-year students and 275 (49.11%) were second-year students. For confirmatory factor analysis, 253 of the participants (40.16%) were male and 377 (59.84%) were female. The number of students studying in social programs is 341 (54.13%), the number of students studying in technical programs is 217 (34.45%), and the number of students studying in health programs was 72 (11.42%). Of the students, 308 (48.88%) were first-year students and 322 (51.12%) were second-year students.

In the study, first of all, a literature review was conducted on the subject of digital citizenship and an item pool of 85 items was created. The questions in the item pool were applied to 35 students to check their comprehensibility and were presented to expert opinion by making arrangements according to student feedback. 8 items were removed from the scale, which was submitted to the opinion of a total of 4 experts, one language and three field experts. As a result of expert opinions, the remaining 77 items in the scale were applied to 560 university students in the spring term of 2020-2021 and

exploratory factor analysis was performed for the collected data.

The scale prepared in the study was applied to 560 students and Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on the obtained data. As a result of EFA, 40 items were removed and the remaining 37 items were applied to 630 students. The data obtained from the second application were analyzed by Confirmatory Factor Analysis (CFA).

### Results

Exploratory factor analysis was performed to determine the construct validity of the prepared scale. Before performing factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett sphericity tests were examined to determine whether the collected data were suitable for factor analysis. The KMO value is expected to be greater than 0.7, and a value between 0.90 and 1 indicates excellent fit (Can, 2017). The KMO and Barlett test of the scale were 0.967.

Factor analysis started with 77 items, which were finalized by taking expert opinion. In the first factor analysis, 13 dimensions were obtained. According to Çokluk et al. (2012) it is appropriate to exclude items with a matrix value of less than 0.10 and an item load of less than 0.40 from the scale. In this direction, exploratory factor analysis was performed repeatedly and a total of 40 items were removed from the scale. The total variance explanation rate of the remaining 37 items was 56.855%.

The study determined that there were five sub-dimensions with Eigen Values above 1.00 in the Rotated Components Matrix table. The total eigenvalue of the first sub-dimension was 12.344 variance 33.362 the total eigenvalue of the second sub-dimension was 2.875 variance was 7.770 the total of the third sub-dimension is 2.168 the variance was 6.858 the total of the fourth sub-dimension was 1.410 the variance was 4.811 and the total eigen value of the fifth sub-dimension was 1.209, the variance was 4.054. After the rotation, the total eigen value of the first sub-dimension was 7.195, the variance was 19.446, the total eigen value of the second sub-dimension was 4.061, the variance was 11.1654, the total eigen value of the third sub-dimension was 3.827, the total variance was 9.263, the fourth sub-dimension had a total eigen value of 3.226, the total variance of the fifth sub-dimension was 2.166, and the total eigen value of the fifth sub-dimension was 2.166, the variance was 7.963. The ratio of explaining the total variance of the five dimensions was 56,855%.

The number of items in the digital health dimension of the scale was 6 and the Cronbach's alpha value was 0.794. The number of items for the digital security dimension was 4 and the Cronbach's alpha value was 0.684. The number of items in the digital respect dimension was 12 and the Cronbach's alpha value was 0.927. The number of items in the digital education dimension was 7 and the Cronbach's alpha value was 0.856. The number of items in

the digital life applications dimension was 8 and the Cronbach's alpha value was 0.822. For the whole scale, the number of items was 37 and the Cronbach's alpha value was 0.935. Accordingly, it can be said that the digital citizen awareness scale of university students has a high degree of reliability.

As a result of confirmatory factor analysis, Chi Square / df value was 1701.59 / 619 = 2.74 RMSEA value was 0.066 and diagram is given in figure 2. The values of GFI was 0.85 AGFI was 0.83 SRMR was 0.065 NNFI was 0.97 CFI was 0.97. A SRMR value below 0.8 indicates a good fit in the model (Brown, 2006; Çokluk et al., 2014; Hooper et al., 2008; Ulrich & Lehrmann, 2008).

As a result of confirmatory factor analysis, when the fit indices of the model were examined, the values of NNFI was=0.97; CFI was =0.97; IFI was =0.97;  $\chi^2/df$  was=2.74 and RMSEA was=0.066. According to these values, the study determined that the scale items confirmed the model established for digital citizen awareness as well as the sub-dimensions.

### Discussion

There are some scale development studies on digital citizenship in both international and national literature. Choi, et al.(2017) developed a scale consisting of 5 sub-dimensions and 27 items. Erdem and Koçyiğit (2019) adopted the measurement tool in this study into Turkish as 5 sub-dimensions and 18 items. Jones and Mitchell (2015) developed a 2-dimensional and 11-item scale for middle school and high school students, including online respect and online participation. Som Vural (2016) developed a scale consisting of 23 items and 5 sub-dimensions for university students. Kocadağ (2012) developed a scale consisting of 63 items and 7 sub-dimensions for pre service teachers. Kuş et al. (2017) developed a scale called the digital citizenship scale for young people with 8 sub-dimensions and 49 items. Karaduman (2011) developed 32-item digital citizenship attitude scale for secondary school students and Metin and Cin (2021) developed a digital citizenship competence scale for social studies teacher candidates. In the literature, no study has been found to measure the awareness of participants about digital citizenship. İşman and Canan Güngören (2014) developed a 34-item scale covering nine sub-dimensions of digital citizenship. In this study, digital protection, respect and education dimensions, which are the main dimensions of digital citizenship, are included

### Pedagogical Implications

As a result, a digital citizen awareness scale with 5 sub-dimensions, 37 items, 5-point Likert type and reliability coefficient of 0.935 was developed in the study. Scores on the scale ranged from 1 to 5 between strongly disagree and strongly agree. The measurement tool can be applied to measure the awareness of groups aged 16 and over for digital citizenship.

## 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 İzin Bilgileri

Çalışmaya katılım için öğrencilere bilgilendirme yapılmış ve gönüllük esasına dikkat edilmiştir. Çalışma ile ilgili Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 19.03.2021 tarihli ve 2021/144 Karar no ile etik kurul izni alınmıştır.

## Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, Guilford Publications.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5.Baskı), Pegem Akademi.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Elçi, A. C., & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3602-3613. <https://doi:10.14687/jhs.v13i2.3838>
- Erdem, C., & Koçyigit, M. (2019). Exploring undergraduates' digital citizenship levels: Adaptation of the digital citizenship scale to Turkish. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 22-38. <https://doi.org/10.17220/mojet.2019.03.003>
- Greenhow, C., Robelia, B. & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: web 2.0 and classroom research: what path should we take now?. *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Hair, J.F. Jr. Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hooper D, Coughlan J & Mullen MR. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1): 53-60.
- İşman, A., & Canan Güngören Ö.(2014), Digital citizenship, the Turkish online *Journal of Educational Technology*, 13(1): 73 – 77.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımalar* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karaduman, H. & Öncül, B. (2019). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21.yüzyıl vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*, Guilford Publications, Inc.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (10), 298-316. <https://doi.org/10.18009/jcer.335806>
- Martin, F., Hunt, B., Wang, C. & Brooks, E. (2020) Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices, *Computers in the Schools*, 37:3, 196-215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Metin, Ö., & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterlik ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 445-469. <https://doi.org.10.17943/etku.897150>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ribble, M. (2015). Digital Citizenship Using Technology Appropriately, <http://www.digitalcitizenship.net>. (Erişim Tarihi: 26.04.2022)
- Som Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek Ö.F (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*, ss. 4 – 22, Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tutar, H., Erdem, A. T., & Şahin, N. (2024). Dijital vatandaşlık ölçeği (dvö): geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 8(1), 310-327. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1337114>.
- Ulrich, H. F. & Lehrmann, E. P. (2008). *Telecommunications research trends*. Nova Publishers.





## Teacher-Academician Collaboration Attitude Scale: Validity and Reliability Study<sup>#</sup>

Kübra Kanat<sup>1,a</sup>, Ümmühan Akpınar Afşin<sup>2,b,\*</sup>, Merve Bulut Öngen<sup>3,c</sup>, Hatice Paslı<sup>4,d</sup>

<sup>1</sup>Division of Preschool Education, Faculty of Education, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Türkiye

<sup>2</sup>Division of Preschool Education, Faculty of Education, Bartın University, Bartın, Türkiye

<sup>3</sup>Division of Preschool Education, Faculty of Education, Dumlupınar University, Kütahya, Türkiye

<sup>4</sup>Division of Preschool Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 01/04/2023

Accepted: 27/02/2024



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

Schools and universities are part of an educational culture that supports and complements each other. So much so that academic research conducted in universities affects and is affected by schools. However, when the literature is examined, there is a significant disconnection between universities, where scientific knowledge is produced and schools where learning-teaching practices are done. Effective cooperation is recommended to overcome this disconnection. In this sense, teachers' trends towards cooperation with academicians were wondered, and no measurement tool in the literature that measures teacher-academic cooperation was found. Thus, a teacher-academician collaboration attitude scale was developed to measure teachers' tendencies towards cooperation with academicians. In this context, validity and reliability analyses were made using data from the study group of 822 teachers from different branches. Accordingly, a three-factor structure consisting of 24 items was obtained. These factors were named as "Vocational Learning", "Emotional State", and "Motivation" by examining the relevant literature. The internal consistency coefficient for the whole scale was .947, and the KMO value was .969. In addition, the total variance ratio explained by the factors of the scale was 63.56. The study concluded that the scale was valid and reliable for determining teachers' attitudes towards cooperation with academicians. In this direction, the scale can distinguish between those with the feature to be measured and those without. The data obtained from the study were discussed and applying the scale to different study groups with different characteristics was suggested.

**Keywords:** Preschool education, teacher, academician, cooperation, attitude scale

## Öğretmen-Akademisyen İş Birliği Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

#### Süreç

Geliş: 01/04/2023

Kabul: 27/02/2024

\*Sorumlu yazar

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

Okullar ile üniversiteler birbirini destekleyen ve tamamlayan bir eğitim kültürünün parçalarıdır. Öyle ki üniversitelerde yapılan eğitim araştırmaları hem okulları etkilemekte hem de okullardan etkilenmektedir. Ancak diğer taraftan alan yazın incelendiğinde, bilimsel bilgilerin üretildiği üniversiteler ile öğrenme-öğretme uygulamalarının yapıldığı yerler olan okullar arasında önemli bir kopukluk da söz konusudur. Bu kopukluğun giderilmesi için ise, etkili bir iş birliği yapılması önerilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin akademisyenlerle iş birliğine yönelik eğilimleri merak edilmiş ve alan yazında öğretmen akademisyen iş birliğini ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin akademisyenlerle iş birliği yapmaya ilişkin yönelimlerini ölçmek için öğretmen akademisyen iş birliği tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu kapsamda farklı branşlarda öğretmenlik yapan 822 kişilik çalışma grubundan elde edilen verilerle çalışılmış geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre 24 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler ilgili alanyazın incelenerek "Mesleki Öğrenme", "Duygu Durumu" ve "Motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü için iç tutarlık kat sayısı .947, KMO değeri .969 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin faktörlerinin açıkladığı toplam varyans oranı 63.56'dır. Bu bulgulardan hareketle; ölçeğin, öğretmenlerin akademisyenlerle iş birliğine yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir olduğu, bu doğrultuda ölçülmek istenen özelliğe sahip olan ile olmayanı ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler tartışılmış ve ölçeğin farklı özelliklere sahip farklı çalışma gruplarında uygulanması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitimi, öğretmen, akademisyen, iş birliği, tutum ölçeği

<sup>a</sup> [kubraKANAT@ibu.edu.tr](mailto:kubraKANAT@ibu.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-6259-755X>

<sup>b</sup> [uakpinar@bartin.edu.tr](mailto:uakpinar@bartin.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8107-6004>

<sup>c</sup> [merve.ongen@dpu.edu.tr](mailto:merve.ongen@dpu.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8753-9399>

<sup>d</sup> [haticepasli@gazi.edu.tr](mailto:haticepasli@gazi.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-5474-3967>

**How to Cite:** Kanat, K., Akpınar Afşin, Ü., Bulut Öngen, M., & Paslı, H. (2024). Öğretmen akademisyen iş birliği tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 327-338.

## Giriş

Değişen dünya düzeni, geleneksel bakış açısından uzaklaşarak yenilikleri benimsemeyi ve eğitimin yeni bir görünüm kazanarak yapılanmasını gerekli kılmaktadır. Söz konusu yapılanmanın gerçekleşmesi ve bireylerin sürece uyum sağlaması zor gibi görünse de geliştirilen farklı bakış açıları ile bunu sağlamak mümkündür. Bu bakış açılarının geliştirilmesinde birçok becerinin ayrı ya da birlikte etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu becerilerden biri olan iş birliği, bir problemi çözmek için bir araya gelen bir grubun, koordineli faaliyetleri (Roschelle ve Teasley, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Ancak birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bu koordineli faaliyetlerin eksikliği hissedilmektedir.

Üniversitelerde akademisyenler hem temel hem de uygulamalı araştırmaları kapsayan bilimsel çalışmalar üretmektedir. Yani bir taraftan eğitime ve eğitim sorunlarına yönelik çözüm üretirken, diğer taraftan bakış açısı geliştirmek amacıyla yeni teoriler ortaya koymaktadırlar (Bauer ve Fischer, 2007). Dolayısıyla akademisyenlerin tek amacının teori üretmek olmadığı, bununla birlikte uygulayıcıları ve uygulamayı etkileyecek araştırmalar planlamak olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan eğitim araştırmalarının, en yakın uygulama alanı olan okulları etkilemekte ve okullardan etkilenmekte olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan öğretmenler, yeni neslin ve toplumun beklentilerini karşılayabilmek adına üniversiteler tarafından üretilen bilimsel bilgileri ve dünyadaki gelişmeleri takip edebilmelidirler. Bazı öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerini alanında uzman akademisyenlerden almak istemeleri (Gökdere ve Çepni, 2004; Şahin, 2013), gelişmeleri takip etmek isteyen öğretmenlerin varlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalar, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi uygulayıcı grubun; araştırmaların yayınlandığı bilimsel dergileri bilmemeleri (Vanderlinde ve van Braak, 2013), araştırmacılar tarafından araştırma sonuçlarından haberdar edilmemeleri veya farklı sebeplerle bilimsel çalışmalara ulaşamadıklarını göstermektedir (Çekiç, Öztürk ve Apaydın, 2018). Ancak hem akademisyenler hem de öğretmenler araştırma sonuçlarına ulaşılabilirliğin artması durumunda, bilgi ve uygulamanın güçlü yönlerinin bir araya gelebileceğini düşünmektedirler (Hemsley-Brown ve Sharp, 2003; Landry, Amara, ve Lamari, 2001). Ayrıca yapılan araştırmalar okullar ile üniversiteler arasındaki kopukluğun ne denli fazla olduğunu ortaya koymakta (Arkün Kocadere ve Aşkar, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2015; Biesta, 2007; Broekkamp ve van Hout-Wolters, 2007; Çekiç, Öztürk ve Apaydın, 2018; Levin, 2013; Vanderlinde ve van Braak, 2013) ve hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin bunun farkında olduğunu göstermektedir (Ateş ve Yıldırım, 2015; Biesta, 2007; Levin, 2013; Vanderlinde ve van Braak, 2013). Kopukluğun giderilmesine yönelik ise, bir iş birliği çerçevesi oluşturulması önerilmektedir (Baş ve Işık, 2014; Erdem ve Erdoğan, 2012; Şendağ ve Gedik, 2015).

Görünen o ki; eğitim hayatının iki önemli kitlesini hedef alan okullar ve üniversiteler iki farklı kültür olmanın ötesinde, birbirini destekleyen ve tamamlayan bir eğitim kültürünün parçalarıdır. Eğitimin kalitesini arttırmak için okul ve üniversite arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine ve bu doğrultuda öğretmenler ile akademisyenlerin daha fazla iş birliği yapmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak öğretmenlerin ve akademisyenlerin bu iş birliğine yönelik tutumlarının ne yönde olduğu bilinmemektedir. Öncelikli olarak öğretmenlerin akademisyenlerle iş birliğine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. İlgili literatürde standardize edilmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada öğretmenlerin akademisyenlerle iş birliği yapmaya ilişkin eğilimleri merak edilmiş ve bu eğilim, tutum kavramıyla ele alınmıştır.

Tutum, bireyin deneyim ve mizacından kaynaklanan ve onu belirli bir biçimde davranmaya yönelten düşünce yapısı veya eğilim olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar, durum veya nesneyi nasıl gördüğümüzü ve ona karşı nasıl davrandığımızı tanımlamamıza yardımcı olmaktadır (Pickens, 2005, s. 44). Bunun yanında tutum bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz yaklaşma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2014; Kothandapani, 1971).

Tutum, gerek sosyal algı gerekse davranışları etkilemesi yönüyle sosyal psikoloji alanında önemli bir konuma sahiptir (Kağıtçıbaşı, 2014; Taylor, Peplau ve Sears, 2015, s.168). Smith (1968) tutumun insanların görünüşünden, becerilerinden ya da başkalarının ne düşündüğü, ne söylediği ve ne yaptığından daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Tutumu doğrudan ölçmek mümkün değildir ancak gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayıldığından, tutum davranış yoluyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Burada sözü geçen davranış ise genellikle soru yanıtlama ya da fikir belirtme olarak karşımıza çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2014). Davranışla birlikte, duygu ve düşünce de dolaylı olarak ölçülebilir. Çünkü duygu, düşünce ve davranış tutumu oluşturan üç temel ögedir (Ajzen ve Fishbein, 1977; Kağıtçıbaşı, 2014; Ostrom, 1969; Pickens, 2005). Diğer bir ifade ile tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Bostrom, 1970). Bu felsefeye dayanarak araştırmada öğretmen akademisyen iş birliğine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırmının bu bölümünde; çalışma grubunun özellikleri, ölçeğin geliştirilme süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu Türkiye genelinde öğretmenlik yapan bireyler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin farklı branşlardan olmasına özen gösterilerek demografik bilgilerde çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın pandemi sürecinde

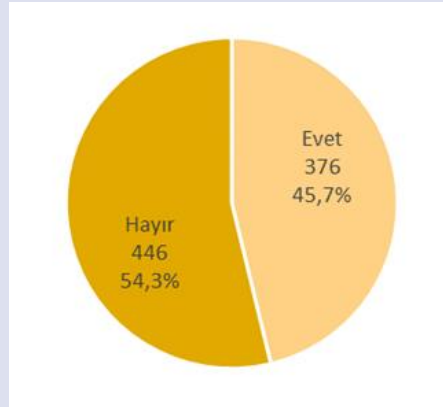
gerçekleşmesi birtakım sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Bu nedenle çevrim içi bir form oluşturulmuş ve veriler gönüllülük esasına dayanarak web tabanlı yollarla toplanmıştır. Araştırmaya toplam 822 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, eğitim, branş, kıdem, çalıştığı kurum ve çalıştığı yere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 1’de sunulmuştur:

Çizelgeye göre katılımcıların %63,6’sını (n=523) kadın, %36,4’ünü (n=299) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlerin oranının yaklaşık iki katıdır. Eğitim durumu açısından bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğunun

lisans mezunu (%73,2) olduğu, branş açısından bakıldığında ise Temel Eğitim (%33,5), Türkçe ve Sosyal Bilimler (%16,7) ve Matematik ve Fen Bilimleri (%12,7) bölümlerinde görev yapan öğretmenlerin grubun büyük bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Kıdem açısından incelendiğinde daha dengeli bir dağılım olduğu ve kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin oranının (%40,4) fazla olduğu görülmektedir. Kurum türü ve çalışma yeri açısından incelendiğinde ise; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kamu çalışanı olduğu (%68,1) ve şehir merkezinde yaşadığı (%56,4) görülmektedir.

Çizelge 1. Çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Faktör	f	%	
Cinsiyet	Kadın	523	63,6	
	Erkek	299	36,4	
Eğitim	Ön Lisans	9	1,1	
	Lisans	602	73,2	
	Yüksek Lisans	187	22,7	
	Doktora	24	2,9	
	Temel Eğitim	275	33,5	
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	137	16,7	
	Matematik ve Fen Bilimleri	104	12,7	
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	66	8,0	
Branş	Yabancı Diller	62	7,5	
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	5,0	
	Güzel Sanatlar	36	4,4	
	Mesleki Eğitim	30	3,6	
	Eğitim Bilimleri	27	3,3	
	Beden Eğitimi ve Spor	24	2,9	
	Diğer	11	1,3	
	Özel Eğitim	9	1,1	
	Kıdem	1-5 yıl	332	40,4
		6-10 yıl	223	27,1
11-15 yıl		121	15,5	
Kurum	16 ve üzeri	140	17,0	
	Kamu	560	68,1	
	Özel	262	31,9	
Çalışma yeri	Şehir Merkezi	464	56,4	
	İlçe	310	37,7	
Toplam	Diğer	48	5,8	
		822	100	



Resim 1. Öğretmenlerin akademisyenlerle iş birliği yapma durumu

## Veri Toplama Araçları

### Öğretmen-Akademisyen İş Birliği Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Öğretmenler ile akademisyenlerin iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilme sürecinde ilk olarak; bir tutum ölçeğinde kullanılacak madde ve ifadelerin nasıl olması gerektiği araştırılmıştır. Sonrasında ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için, ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar incelenerek, etraflıca literatür taraması yapılmıştır. (Baş ve Işık, 2014; Çelebi, Vuranok ve Hasekioğlu Turgut, 2016; Ekiz, 2006; Güzel, Cerit Berber ve Oral, 2010; Macduff, ve Netting, 2000). Literatür taraması sonucunda, madde yazma sırasında kullanılacak fikir verici bilgilere ulaşılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken; öğretmen akademisyen iş birliğine yönelik deneyimler, gözlemler göz önünde bulundurulmuş ve araştırmacıların öngörülerinden faydalanılmıştır. Bununla birlikte; bir tutum ölçeğinde olması gereken kavramsal yapıya dikkat edilerek, tutum ölçeğinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt bileşenlerine uygun ve eşit sayıda madde yazmaya özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin özelliklerini temel alan 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu; Fen Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkçe Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi alanlarından birer uzman; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından iki uzman olmak üzere toplam yedi uzmana form aracılığıyla sunulmuştur. Uzmanlardan maddeleri, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan uzman görüşleri neticesinde; birden fazla yargıyı ifade eden ve muğlâk (net olmayan) maddeler revize edilmiş, tutuma ait ifadeleri yansıtmayan maddeler madde havuzundan çıkarılmış ve önerilen yeni maddeler havuza eklenmiştir. Son hali ile ölçek maddeleri, 29.olumlu 20 olumsuz ifade içermektedir ve 5'li likert ile derecelendirilmiştir. Tüm bu adımlar sonunda 49 maddelik bir deneme formu oluşmuştur. Maddelerin anlaşılabilirliği, daha önce akademisyenlerle iş birliği yapmış iki öğretmen ile test edilmiş ve öğretmenlerin maddelerden ne anladığı üzerine tartışılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, etik kuruldan izin almak üzere gerekli şartlar sağlanarak başvuru yapılmıştır. Pandemi nedeniyle, veriler çevrim içi bir form oluşturularak web tabanlı yollarla toplanmıştır. Bu formda; araştırmacının amacına yönelik bilgilerle birlikte onam, gizlilik ve gönüllülük gibi etik ilkelere de yer verilmiştir. Veriler yaklaşık olarak 40 günde toplanmıştır. Bu süre içinde, farklı branşlardan toplam 834 öğretmenin formu doldurduğu görülmüştür. Bu formlardan 12'sinin araştırmacının amacına hizmet etmediği belirlenmiş ve formlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaya katılan toplam öğretmen sayısı yeterli bulunmuş ve veri toplama sürecinin sonlandırılmasına araştırmacılar tarafından karar verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle araştırmaya katılan 834 öğretmenin yanıtları incelenmiş ve araştırmacının amacına uygun olmayanlar çıkartılmıştır. Böylece 822 öğretmenin yanıtları üzerinden devam edilmiştir ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Geçerlilik çalışmaları için faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmacıların birçoğu faktör analizini yapı geçerliliği için en temel istatistiklerden biri olarak görmektedir (Aiken, 1985; Pedhazur ve Pedhazur Schmelkin, 1991; Turgut, 1980; Urbina, 2004). Faktör analizi, açıklama ve doğrulama amacıyla birçok araştırmada kullanılabilir. Özellikle psikolojik ölçme aracı geliştirilirken, açıklayıcı faktör analizi (AFA) sık tercih edilir ve güçlü bir tekniktir. AFA, değişkenler arasındaki tüm ilişkileri dikkate alarak kuramsal yapıyı ortaya koymak ve birçok değişkeni daha az faktörle ifade etmek için kullanılır (Goodwin, 1999; Raykov ve Marcoulides, 2008). Bu nedenle AFA, teori üreten bir teknik olarak düşünülürken (Stevens, 2002), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) isminden de anlaşılacağı gibi üretilen bilgileri doğrulayan bir teknik olarak düşünülür. Goodwin'a (1999) göre DFA, AFA sonucu ortaya çıkan söz konusu kuramsal yapının desteklenip-desteklenmediğine yönelik kanıt oluşturmak için uygundur. Bu doğrultuda; ölçeğin olası kuramsal yapısını ortaya çıkarmak için önce AFA, daha sonra ortaya çıkan yapının doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Bunun için tüm gruptan (822 öğretmenden) alınan veriler, veri-1 ve veri-2 olmak üzere seçkisiz olarak iki veri setine (sırasıyla 422 ve 400 kişilik) ayrılmıştır. Veri-1 üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), veri-2 üzerinde ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Çünkü; bir ölçek geliştirilirken büyük bir örnekleme çalışmak mümkünse, verilerin yarısı için AFA, diğer yarısı için DFA yapmak önerilen ve sık kullanılan bir yol olarak bilinmektedir (Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006).

AFA'ya başlamadan önce ölçekte yer alan olumsuz ifadelerle ait puanlar ters çevrilerek tekrar puanlanmış. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı (Kaiser-Meyer Olkin [KMO] katsayısı ve Barlett Sphericity Testi) değerlendirilmiştir. Öğretmen-Akademisyen İş Birliği Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için promax (eğik) döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyonları belirlenmiştir. Ayrıca AFA ile ortaya koyulan teorik faktör yapısının doğruluğunun test etmek için DFA yapılmıştır. Maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan ile olmayanı ayırt edip etmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmacının bu bölümünde; geçerliğe ilişkin bulgular ve güvenirliğe ilişkin bulgular başlıklarına yer verilmiştir.

### Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme çalışmalarına yönelik alan yazında, faktör analizi yapılabilmesi için ulaşılabilecek örneklem büyüklüğüne ile ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar olması gerekmektedir (Kass ve Tinsley, 1979; Kline, 1994; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Tavşancıl, 2005). Buna göre çalışmada 49 maddeden oluşan ölçek için 422 yanıt üzerinde AFA yapılmıştır. Faktör analizine başlanmadan önce verilerin uygunluğunu saptamak için KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett'in Küresellik Testi yapılmıştır. KMO değeri .969 olarak bulunmuştur. Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için KMO değerinin 0.5'ten (Kaiser, 1974) ya da 0.6'dan (Pallant, 2001) büyük olması önerilmektedir. Bu çalışmada KMO değerinin .969 olması, önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğunu göstermektedir. Barlett'in Küresellik Testi, faktörlenebilirliği belirlemede kullanılan bir test istatistiğidir. Bu test istatistiği bir ki-kare istatistiği olmakla beraber buna ilişkin p değerinin 0.05'ten küçük olması faktör analizine uygunluğu göstermektedir (Alpar, 2018). Çalışmada yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 16062,863$ ;  $p=0.00$ ). Buna göre ölçek verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğin özdeğerinin 1'den büyük 6 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 6 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 65.146'tür. Bu süreçte öncelikle birden fazla faktöre .20'den az farkla yük veren maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeğin 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu süreçte yine

birden fazla faktöre .20'den az farkla yük veren maddeler çıkarılmış ve .20'den az farkla yük veren madde kalmayınca kadar madde çıkarılmaya devam edilmiştir. Ardından, 5. faktöre 3 maddenin yük verdiği görülmüştür. Buna rağmen bu faktör, varyansın %3.028'ini açıkladığı için bu boyuttan madde çıkarılmıştır ve ölçek 4 faktör altında toplanmıştır. 4. faktörün de varyansın % 3.815'ini açıkladığı belirlenmiştir ve benzer şekilde, tek başına gözlenen varyansın %5'inden azını açıklaması nedeniyle bu boyuttaki maddeler çıkarılmıştır. Çünkü Comrey ve Lee'ye (1992) göre; bir faktörün (boyutun) tek başına gözlenen varyansın en az %5'ini açıklaması gerekmektedir. Son olarak ölçeğin 3 faktör altında toplandığı ve tüm faktörlerin ölçeğin varyansını % 5'in üzerinde açıkladığı görülmüştür. Çizelge 2'de maddelere ilişkin faktör yük değerleri sunulmuştur.

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2003; Field, 2005). Çizelge 2'de görüldüğü üzere birinci boyut faktör yükü .91 ile .51 arasında değişen 11 maddeden; ikinci boyut faktör yükü .82 ile .61 arasında değişen 7 maddeden; üçüncü boyut faktör yükü ise .94 ile .64 arasında değişen 6 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansı % 63.56 açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın % 44.91'ini açıklamakta olup, alanyazın da dikkate alınarak "Mesleki Öğrenme" olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör toplam varyansın % 12.72'sini açıklamakta olup, "Duygu Durumu" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın % 5.92'sini açıklamakta olup, "Motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Aynı çalışma grubu üzerinde ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çizelge 2. Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M2 Akademyenlerle iş birliğinin eğitimin niteliğini artırdığına inanırım.	,919		
M1 Akademyenlerle iş birliği bilgi birikimimi artırır.	,874		
M6 Akademyen öğretmen iş birliğinin her iki tarafa da fayda sağladığını düşünürüm.	,855		
M14 Akademyen öğretmen iş birliğinin önemine inanırım.	,844		
M11 Akademyen öğretmen iş birliği mesleki bilgi paylaşımı sağlar.	,814		
M19 Akademyen öğretmen iş birliğini desteklerim.	,710		
M9 Akademyenlerle iş birliğinin gereksiz olduğunu düşünürüm.	,673		
M15 Akademyenlerle iş birliği bakış açımı geliştirir.	,647		
M8 Akademyenlerle iş birliğinin teori ve uygulama bütünlüğü sağladığını düşünürüm.	,611		
M17 Akademyenlerle iş birliği alandaki gelişmeleri takip etmeme katkı sağlar.	,610		
M10 Akademyenlerle iş birliği mesleki uygulamalarımda işe yaramaz.	,519		
M31 Akademyenlerle iş birliği yapmak beni gergin hissettirir.		,820	
M22 Akademyenlerle iş birliği yapmaktan çekinirim.		,816	
M42 Akademyenlerle iş birliği yapmaktan zorlanırım.		,805	
M34 Akademyenlerle iş birliğinde eleştirilmekten korkarım.		,790	
M27 Akademyenlerle iş birliği yapmaktan endişe duyarım.		,770	
M45 Akademyenlerle iş birliği yapmak beni yorar.		,742	
M43 Akademyenlerle iş birliğinde duygularımı serbestçe ifade edebilirim.		,616	
M33 Akademyenlerle iş birliği yapmak beni cesaretlendirir.			,948
M32 Akademyenlerle iş birliği mesleki doyumumu artırır.			,938
M30 Akademyenlerle iş birliği motivasyonumu artırır.			,805
M25 Akademyenlerle iş birliği içinde olduğumda kendimi daha yetkin hissedirim.			,802
M29 Akademyenlerle iş birliği yapmaya ihtiyaç duyarım.			,708
M48 Akademyenlerle iş birliği yapmak bana yol gösterir.			,648

\*.40'tan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Buna göre alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Çizelge 3'te sunulmuştur. Analiz sonucuna göre boyutların birbirleriyle pozitif yönde  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir.

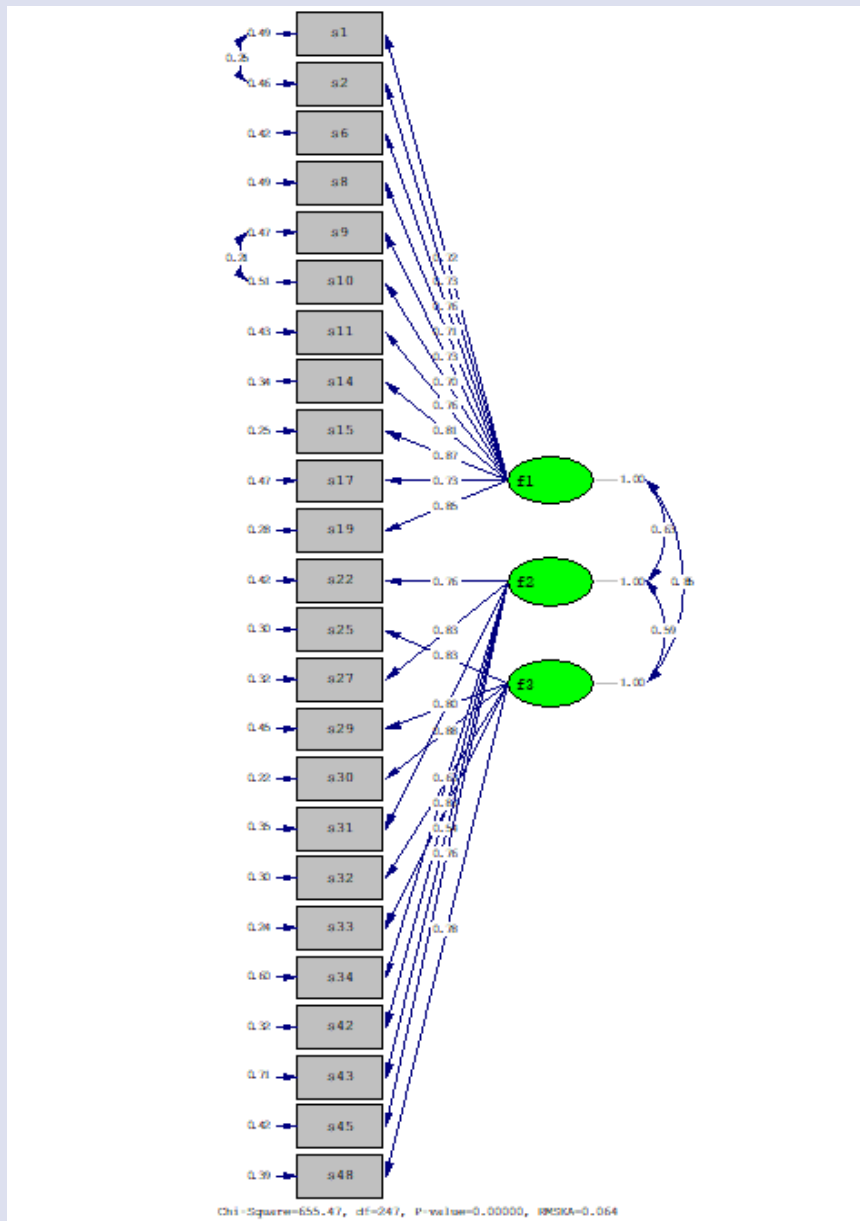
Açımlayıcı faktör analizi sonrasında, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Kline, 2005). Bu çalışmada model uyum indeksleri olarak  $\chi^2/df$  Chi-square/Degree of freedom, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Normed Fit Index (NFI) ve Comparative Fit Index (CFI) alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan üç faktörlü yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde ilk olarak ulaşılan uyum iyiliği indeksleri: [ $\chi^2/df=3.55$  ( $p=.000$ ); RMSEA= .08; GFI= .84; AGFI= .81; CFI=.98; NFI= .97; SRMR= .05]. Bu sonuçlar incelendiğinde

değerlerin bir kısmının doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks ölçütlerine uygun olmadığı ve modifikasyon önerileri olduğu görülmüştür. Bu öneriler incelendiğinde modele yüksek katkı yapacağı ön görülen M1 ve M2; M9 ve M10 arasında modifikasyon işlemleri yapılmıştır. Modifikasyonun ardından modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir:  $X^2/df=2.65$  ( $p=.000$ ); RMSEA= .06; GFI= .88; AGFI= .85; CFI=.98; NFI= .98; SRMR= .056]. Resim 2'de üç faktörlü yapıya ilişkin model sunulmaktadır.

Çizelge 3. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	1	,509**	,762**
Faktör 2	,509**	1	,452**
Faktör 3	,762**	,452**	1

\*\*  $p < 0.01$



Resim 2. Modele İlişkin Faktör Yüklerini Gösteren Path Diyagram

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, X<sup>2</sup>/df değeri 2.65 çıkmıştır. Bu değer kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir (Kline, 2011). RMSEA değerinin .06 olduğu görülmüştür. Browne ve Cudeck'e (1993) göre bu değer kabul edilebilir uyum aralığındadır. CFI ve NFI değerleri incelendiğinde, iki indeks değerinin de .98 olduğu görülmüş ve bu değerlerin .95'ten büyük olmasının mükemmel uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). SRMR değerinin .056 olması, mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993) GFI değeri .88 olduğu bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir uyum aralığındadır (Çoklu, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999). AGFI değerinin .85 olması kabul edilebilir uyum aralığında olduğunu göstermektedir (Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Sonuç olarak DFA sonrası elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde, 24 maddelik ölçme aracının iyi bir uyum gösterdiği ve uygulanabilir olduğu ifade edilebilir.

### Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Güvenirlğe ilişkin bulguları belirlemede Cr  $\alpha$  katsayısının 0.0 ile 1.0 arasında değişen iki uç değerden birini alması olası değildir (DeVellis, 2014, s. 99). Cr  $\alpha$  katsayısının 1.0'e yaklaşması ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir ve olabildiğince 1.0'e yakın olması istenir (Erkuş, 2017, s. 53). Ölçeğin bütününde  $\alpha$  değeri .947; 1. Faktör için  $\alpha$  değeri .935; 2. Faktör için  $\alpha$  değeri .885; 3. Faktör için  $\alpha$  değeri .920 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça yüksek bir iç tutarlığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının .546 ile .833 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliliği için bir kanıt olarak sunulmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna göre bu değerler maddelerin oldukça yüksek ayırmıcılık indeksine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Güvenirlğe yönelik bulguların sonraki aşamasında, ölçeğin bütününe oluşturan 24 maddeye alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır.

Çizelge 4. Madde Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Katsayısı

Faktör 1	X	S	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında CR $\alpha$ sayısı
M1	1,5122	,65421	,713	,930
M2	1,5645	,68398	,748	,929
M6	1,5779	,62091	,734	,929
M8	1,8467	,74746	,700	,931
M9	1,6241	,67389	,715	,930
M10	1,7749	,76889	,657	,933
M11	1,6180	,60856	,741	,929
M14	1,6752	,63999	,796	,927
M15	1,6411	,62736	,779	,927
M17	1,6642	,65972	,659	,932
M19	1,6010	,62735	,804	,926
Faktör 2	X	S	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında CR $\alpha$ sayısı
M22	1,8601	,76216	,695	,867
M27	1,7518	,74147	,723	,864
M31	1,8783	,79419	,734	,862
M34	2,0949	,93034	,616	,878
M42	1,9732	,79693	,762	,858
M43	1,9562	,80075	,546	,884
M45	2,1010	,94077	,692	,868
Faktör 3	X	S	Madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında CR $\alpha$ sayısı
M25	1,8771	,82780	,782	,904
M29	2,2214	,87856	,700	,918
M30	1,8552	,71845	,826	,899
M32	1,9550	,76250	,796	,902
M33	1,9246	,77359	,833	,897
M48	1,8443	,69632	,723	,912

Analiz öncesinde ölçeğe ait maddelerin madde toplam puanları hesaplanmış ve ölçekten alınan puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra yanıtlar gruplanmıştır buna göre en düşük puan alanlar ölçülmek istenen tutuma zayıf düzeyde sahip olanları, orta puan alanlar ölçülmek istenen tutuma orta düzeyde sahip olanları, en yüksek puan alanlar ise ölçülmek istenen tutuma güçlü düzeyde sahip olanları göstermiştir. Yapılan gruplamada 1 (alt grup) ölçülen tutuma zayıf düzeyde sahip

olanları, 2 (üst grup) ölçülen tutuma güçlü düzeyde sahip olanları temsil etmiştir. Buna göre 422 kişilik grubun en düşük puana sahip %27'sini oluşturan 115 kişi alt grup olarak, en yüksek puana sahip %27'sini oluşturan 115 kişi ise üst grup olarak kaydedilmiştir. Çizelge 5'te %27'lik alt-üst grupların her bir ölçek maddesi için faktör yapılarına uygun olarak bağımsız gruplara yönelik t-testi ile madde puan ortalamaları arasındaki fark sunulmuştur.

Çizelge 5. Ölçeğin Madde Analizi %27'lik Alt Grup ve Üst Grup için T Değerleri

Madde no	(n=115)	X	S	df	t
M1	Alt grup	1,0609	,24014	228	12,054
	Üst grup	1,9217	,72726		
M2	Alt grup	1,0783	,30052	228	12,305
	Üst grup	2,0783	,81808		
M6	Alt grup	1,1130	,36910	228	12,647
	Üst grup	1,9565	,61261		
M8	Alt grup	1,1565	,38823	228	15,435
	Üst grup	2,3391	,72411		
M9	Alt grup	1,0522	,22335	228	16,018
	Üst grup	2,0957	,66192		
M10	Alt grup	1,1217	,46165	228	14,076
	Üst grup	2,3391	,80445		
M11	Alt grup	1,0609	,24014	228	16,349
	Üst grup	2,0435	,59812		
M14	Alt grup	1,0609	,24014	228	18,546
	Üst grup	2,1565	,58627		
M15	Alt grup	1,1043	,33440	228	16,634
	Üst grup	2,1217	,56425		
M17	Alt grup	1,1043	,30705	228	14,111
	Üst grup	2,0957	,68791		
M19	Alt grup	1,0261	,16009	228	20,115
	Üst grup	2,1043	,55209		
M22	Alt grup	1,1826	,46984	228	12,807
	Üst grup	2,2087	,71935		
M25	Alt grup	1,1217	,35412	228	15,695
	Üst grup	2,5130	,88223		
M27	Alt grup	1,0957	,43878	228	15,763
	Üst grup	2,2000	,60986		
M29	Alt grup	1,5043	,64037	228	14,153
	Üst grup	2,9130	,85394		
M30	Alt grup	1,1826	,38804	228	15,893
	Üst grup	2,4522	,76369		
M31	Alt grup	1,2000	,56506	228	13,016
	Üst grup	2,3652	,77607		
M32	Alt grup	1,2696	,46494	228	15,140
	Üst grup	2,5826	,80549		
M33	Alt grup	1,2435	,47000	228	15,112
	Üst grup	2,5478	,79740		
M34	Alt grup	1,3652	,65334	228	10,212
	Üst grup	2,4696	,95808		
M42	Alt grup	1,2783	,50520	228	15,170
	Üst grup	2,4609	,66606		
M43	Alt grup	1,3130	,62640	228	10,305
	Üst grup	2,2609	,76189		
M45	Alt grup	1,3304	,67176	228	13,366
	Üst grup	2,7391	,90889		
M48	Alt grup	1,1739	,38069	228	16,658
	Üst grup	1,0609	,24014		



Çizelge 5 incelendiğinde, t-testi değerlerinin 20.115 ile 10.212 arasında değiştiği ve  $P < .01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Öz güven'e (2011) göre dağılımın iki uçundan alınan gruplar ne derece birbirine zıt ise ayırt edicilik de o derece hassastır (s.115). Madde ortalama puanları incelendiğinde, alt gruplar için en düşük 1.05 ile üst gruplar için en yüksek 2.91 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle ölçeğin tüm maddelerinin tutuma sahip olanla olmayana ayırt ettiği yani bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarabildiği söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin, üç faktörlü yapıda olduğu ve ölçülmek istenen özelliği, % 63.56 oranında temsil ettiği görülmüştür. Ölçeğin geçerliğe ilişkin bulgularında KMO değeri .969 olarak bulunmuş ve bu değer yüksek olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek Mesleki Öğrenme, Duygu Durumu ve Motivasyon Faktörleri olmak üzere 3 faktör altında toplanmıştır. Korelasyon katsayıları incelendiğinde alt boyutların birbirleriyle pozitif yönde  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracının iyi bir uyum gösterdiği ve uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Güvenirliliğe ilişkin bulgularda ölçeğin tümünde  $Cr \alpha$  değeri .947 olarak bulunmuş ve buna göre ölçeğin oldukça yüksek bir iç tutarlığa sahip olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde, maddelerin oldukça yüksek ayırtıcılık indeksine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin madde analizi %27'lik alt grup ve üst grup için t değerleri incelendiğinde, ölçeğin tüm maddelerinin tutuma sahip olanla olmayana ayırt ettiği yani bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarabildiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma sonucunda öğretmen akademisyen iş birliğinde öğretmen tutumunu ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda ölçeğin, farklı örneklem grubunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının tekrar denemesi ve farklı özelliklere sahip gruplarda uygulanması önerilebilir. Ayrıca öğretmen akademisyen iş birliğinde akademisyen tutumunu ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilebilir.

## Extended Abstract

### Introduction

Academics at universities produce scientific studies covering both basic and applied research (Bauer & Fischer, 2007). Teachers, on the other hand, should be able to follow scientific information produced by universities and developments in the world in order to meet the expectations of the new generation and society. However, both academics and teachers think that the strengths of knowledge and practice can come together if the accessibility of research results increases (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Landry et. al., 2001). In addition, researches reveals how much the disconnection between schools and universities is (Arkün Kocadere & Aşkar, 2013;

Ateş & Yıldırım, 2015; Biesta, 2007; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Çekiç et. al., 2018; Levin, 2013; Vanderlinde & van Braak, 2013) and shows that both academics and teachers are aware of this (Ateş & Yıldırım, 2015; Biesta, 2007; Levin, 2013; Vanderlinde & van Braak, 2013). In order to bridge the gap, research recommends to establish a cooperation framework (Baş & Işık, 2014; Erdem & Erdoğan, 2012; Şendağ & Gedik, 2015). Based on this philosophy, the study aimed to develop an attitude scale for teacher-academic cooperation in the research.

### Method

The participants consisted of individuals who taught throughout Türkiye. In the research, "Teacher-Academic Collaboration Attitude Scale" was developed as a data collection tool. In the process of developing the scale, it was first investigated how the items and expressions that could be used in an attitude scale should be. Afterwards, in order to create the item pool of the scale, a comprehensive literature review was conducted by examining national and international studies. After the scale was developed, validity and reliability studies were conducted. Factor analysis was used for validity. In order to reveal the possible theoretical structure of the scale, first EFA was performed, and then CFA was conducted to test the accuracy of the resulting structure. Cronbach's alpha coefficient was calculated for the sub-dimensions and total reliability of the scale. The scale, which consists of 24 items, is in the five-point Likert type. During the data collection process, 834 data were collected in web-based ways by creating an online form.

### Results and Discussion

It was seen that the scale developed in this study had a three-factor structure and represented the feature to be measured by 63.56%. In the validity findings of the scale, the KMO value was found to be .969 and this value was determined to be high. According to the results of the exploratory factor analysis, the scale was grouped under 3 factors as Professional Learning, Motivational State and Motivation Factors. When the correlation coefficients were examined, the study determined that the sub-dimensions had a positive relationship with each other at the  $p < .01$  level. According to the results of confirmatory factor analysis, the study concluded that the measurement tool showed a good fit and was applicable.

In terms of reliability, the  $Cr \alpha$  value was found to be .947 in the whole scale, and accordingly, it was determined that the scale had a very high internal consistency. When the item-total correlations were examined, the results revealed that the items had a very high discrimination index. When the t values of the 27% subgroup and the upper group were examined in the item analysis of the scale, the study concluded that all items of the scale distinguished between those who had an attitude and those who did not, that is, the scale could reveal differences between individuals.

### Pedagogical Implications

As a result of this study, a valid and reliable measurement tool was developed that can be used to measure teacher attitude in cooperation with teacher-academicians. In future studies, the study recommends retesting the validity and reliability study of the scale with different participants and applying it in groups with different characteristics. In addition, valid and reliable measurement tools that can be used to measure academician attitude can be developed in cooperation with teacher-academicians.

### 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu kurulunun 12/01/2021 tarihli 01 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### Kaynaklar

- Aiken, R. L. (1985). *Psychological testing and assesment*. Allyn and Bacon, Inc.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). *Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research*. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Alpar, R. (2018). Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik. Detay yayıncılık.
- Arkün Kocadere, S. & Aşkar, P. (2013). *Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 27-43.
- Ateş, S. & Yıldırım, K. (2015). *Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(29), 110-132.
- Baş, F. & Işık, A. (2014). *Öğretmen ve akademisyenler arasında oluşturulan web-tabanlı ve yüz-yüze bilgi paylaşım ortamlarının katılımcılar perspektifinden değerlendirilmesi*. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(3), 231-258.
- Bauer, K. & Fischer, F. (2007). *The educational research-practice interface revisited: A scripting perspective*. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/13803610701626150>
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). *Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review*. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.

- Bentler, P. M. (1980). *Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling*. *Annual review of psychology*, 31(1), 419-456.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). *Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures*. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Biesta, G. (2007). *Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance*. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301. <https://doi.org/10.1080/13803610701640227>
- Bostrom, R. N. (1970). *Affective, cognitive, and behavioral dimensions of communicative attitudes*. *Journal of Communication*, 20(4), 359-369. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1970.tb00894.x>
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). *The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire*. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Browne, M. W., Cudeck, R., Bollen, K. A. & Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. SAGE Publications.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2nd ed)*. Hillsdale, Erlbaum.
- Çekiç, O., Öztürk, H. & Apaydın, S. (2018). *Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşleri*. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 856-879.
- Çelebi, N., Vuranok, T. T. & Hasekioglu Turgut, I. (2016). *Zümre öğretmenlerinin işbirliği düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 803-820.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications, Inc.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (T. Totan, Çev. Ed.)*. Nobel Akademi Yayınları.
- Ekiz, D. (2006). *Primary school teachers' attitudes towards educational research*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2).
- Erdem, E. & Erdoğan, Ü. I. (2012). *Okul ve üniversite işbirliği yönünden öğretmenlik uygulamalarının irdelenmesi: Kimya eğitimi örneği [Özel Sayı]*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 167-176.
- Erkuş, A., Sünbül, Ö., Sünbül, S. Ö., Yormaz, S. & Aşiret, S. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri ve ölçme kuramları*. Pegem.
- Field, A. (2005). *Exploring data*. *Discovering statistics using SPSS*, 2, 63-106.
- Goodwin, L. D. (1999). *The role of factor analysis in the estimation of construct validity*. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100.
- Gökderem M. & Çepni S. (2004). *Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örnekleme*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Güzel, H., Cerit Berber, N. & Oral, İ. (2010). *Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). *The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature*. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>

- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). *Exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice*. Educational and Psychological Measurement, 66(3), 393-416.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* Evrim.
- Kaiser, H. F. (1974). *An index of factorial simplicity*. Psychometrika, 39(1), 31-36.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *Innovation in social research methods*, (pp. 562-567). SAGE Publications.
- Kothandapani, V. (1971). *Validation of feeling, belief, and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior*. Journal of Personality and Social Psychology, 19(3), 321-333. <https://doi.org/10.1037/h0031448>
- Landry, R., Amara, N. & Lamari, M. (2001). *Utilization of social science research knowledge in Canada*. Research Policy, 30(2), 333-349. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(00\)00081-0](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(00)00081-0)
- Levin, B. (2013). *To know is not enough: Research knowledge and its use*. Review of Education, 1(1), 2-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>
- Macduff, N. & Netting, F. E. (2000). *Lessons learned from a practitioner-academician collaboration*. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 29(1), 46-60.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). *OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries*. International Journal of Testing, 6(4), 311-360.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *The assessment of reliability*. Psychometric Theory, 3, 248-292.
- Ostrom, T. M. (1969). *The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude*. Journal of Experimental Social Psychology, 5(1), 12-30.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead.
- Pedhazur, E. J. & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design and analysis: an integrated approach*. Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.
- Pickens, J. (2005). *Attitudes and perceptions*. Organizational Behavior in Health Care, 4(7), 43-76.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2008). *Principal component analysis. An introduction to applied multivariate analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. Routledge
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-100). Springer.
- Smith, M. B. (1968). *Attitude change*. International Encyclopedia of the Social Sciences, 1(17), 458-467.
- Şahin Ü. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi [Yayınlanmamış doktora tezi], Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Aydın.
- Şendağ, S. & Gedik, N. (2015). *Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 70-91.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (2. baskı)*. Nobel Yayınları.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji (A. Dönmez, Çev.)*. İmge.
- Tinsley, H. E. & Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 11(4), 278-291.
- Turgut, F. (1980). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Gül Yayınevi.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. John Wiley ve Sons, Inc.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2013). *The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers*. British Educational Research Journal, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Worthington, R. & Whittaker, T. (2006). *Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices*. Counseling Psychologist, 34, 806-838.

## Ekler

## Ek 1

## Akademisyen Öğretmen İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Tamamen katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum, (5) Hiç katılmıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her bir soru için bir numarayı işaretleyiniz.	(1) Tamamen katılıyorum	(2) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılmıyorum	(5) Hiç katılmıyorum
1. Akademisyenlerle iş birliğinin eğitimin niteliğini artırdığına inanırım.					
2. Akademisyenlerle iş birliği bilgi birikimimi artırır.					
3. Akademisyen öğretmen iş birliğinin her iki tarafa da fayda sağladığını düşünürüm.					
4. Akademisyen öğretmen iş birliğinin önemine inanırım.					
5. Akademisyen öğretmen iş birliği mesleki bilgi paylaşımı sağlar.					
6. Akademisyen öğretmen iş birliğini desteklerim.					
7. Akademisyenlerle iş birliğinin gereksiz olduğunu düşünürüm.					
8. Akademisyenlerle iş birliği bakış açımı geliştirir.					
9. Akademisyenlerle iş birliğinin teori ve uygulama bütünlüğü sağladığını düşünürüm.					
10. Akademisyenlerle iş birliği alandaki gelişmeleri takip etmeme katkı sağlar.					
11. Akademisyenlerle iş birliği mesleki uygulamalarımda işe yaramaz.					
12. Akademisyenlerle iş birliği yapmak beni gergin hissettirir.					
13. Akademisyenlerle iş birliği yapmaktan çekinirim.					
14. Akademisyenlerle iş birliği yapmaktan zorlanırım.					
15. Akademisyenlerle iş birliğinde eleştirilmekten korkarım.					
16. Akademisyenlerle iş birliği yapmaktan endişe duyarım.					
17. Akademisyenlerle iş birliği yapmak beni yorar.					
18. Akademisyenlerle iş birliğinde duygularımı serbestçe ifade edebilirim.					
19. Akademisyenlerle iş birliği yapmak beni cesaretlendirir.					
20. Akademisyenlerle iş birliği mesleki doyumumu artırır.					
21. Akademisyenlerle iş birliği motivasyonumu artırır.					
22. Akademisyenlerle iş birliği içinde olduğumda kendimi daha yetkin hissedirim.					
23. Akademisyenlerle iş birliği yapmaya ihtiyaç duyarım.					
24. Akademisyenlerle iş birliği yapmak bana yol gösterir.					



## Well-being in Syrian Refugee Children in Adolescence: An Experimental Mixed Method Research<sup>#</sup>

M. Engin Deniz<sup>1,a</sup>, Hacer Yıldırım Kurtuluş<sup>1,b,\*</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

<sup>#</sup>This study was presented as an abstract at the VIIIth International TURKCESS Congress of Education and Social Sciences.

#### History

Received: 11/04/2023

Accepted: 27/04/2024



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 research was to examine the views of the current well-being of Syrian refugee children in adolescence and the effectiveness of the intervention program used in line with their well-being needs. This research adopted a mixed method approach since it used qualitative and quantitative methods together. The participants consisted of adolescents selected using criterion sampling among Syrian refugee children attending a public school in Türkiye. The age range of the adolescents participating in the study was 14-15 ( $M = 14.31$ ;  $SD = .48$ ). The qualitative findings highlighted that the current well-being needs of Syrian refugee children were shaped around the themes of positive emotions, self-esteem, social support, commitment, and meaning in life. As for the quantitative step of the research, an intervention program was prepared to develop these five themes, which were indicators of the well-being needs of Syrian refugee children, and the study examined the effectiveness of the program. The results showed that the well-being program was effective in increasing the well-being scores of refugee adolescents after the sessions were over. The study observed that these positive results were maintained in the follow-up study two months later.

**Keywords:** Refugee, child, adolescence, well-being, mixed method.

## Ergenlik Dönemindeki Suriyeli Mülteci Çocuklarda İyi Oluş: Deneysel Bir Karma Yöntem Araştırması<sup>#</sup>

#### Bilgi

<sup>#</sup>Bu çalışma VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 11/04/2023

Kabul: 27/04/2024

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 ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların mevcut iyi oluşlarına ilişkin görüşlerini ve iyi oluşa dair ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan müdahale programının etkililiğini incelemektir. Bu araştırma nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullandığı için karma yöntem araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de bir devlet okuluna devam eden Suriyeli mülteci çocuklar arasından ölçüt örnekleme ile seçilen ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin yaş aralığı 14-15’tir ( $X = 14.31$ ;  $Ss = .48$ ). Araştırmanın nitel bulgularında Suriyeli mülteci çocukların mevcut iyi oluş ihtiyaçlarının olumlu duygular, benlik saygısı, sosyal destek, bağlılık, yaşamda anlam temaları etrafında şekillendiği görülmüştür. Araştırmanın nicel basamağında ise Suriyeli mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçlarının göstergesi olan bu beş temayı geliştirmeye yönelik bir müdahale programı hazırlanmış ve programın etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, iyi oluş programının oturumlar sona erdikten sonra mülteci ergenlerin iyi oluş puanlarını artırma açısından etkili olduğunu göstermektedir. Bu olumlu sonuçların iki ay sonraki izleme çalışmasında da korunduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Mülteci, çocuk, ergenlik, iyi oluş, karma yöntem.

<sup>a</sup> [edeniz@yildiz.edu.tr](mailto:edeniz@yildiz.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7930-3121>

<sup>b</sup> [haceryil@yildiz.edu.tr](mailto:haceryil@yildiz.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-0880-1318>

**How to Cite:** Deniz, M. E., & Yıldırım Kurtuluş, H. (2024). Ergenlik dönemindeki suriyeli mülteci çocuklarda iyi oluş: Deneysel bir karma yöntem araştırması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 339-352.

## Giriş

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş 14 milyona yakın Suriyelinin evlerini terk ederek başka ülkelere sığınmasıyla sonuçlanmıştır (Tinas, 2017). Türkiye, savaş nedeniyle yer değiştirmek durumunda kalan mültecilere kapılarını açan ülkelerden biridir (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017). Resmî rakamlara göre Türkiye’de üç buçuk milyondan fazla Suriyeli bulunmakta; bunun yarısı ise 18 yaşından küçük çocuklardan oluşmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022). Yapılan araştırmalar, mültecilerin olumsuz yaşam koşullarıyla mücadele ettiklerini ve bu durumun ruh sağlığı üzerindeki uzun vadeli olumsuz etkilerinin şiddetlendiğini göstermektedir (Mendolar ve Busetta, 2018; Walther vd., 2019). Savaşlar maruz kalan her yaştaki bireyin refahı üzerinde olumsuz etkilere sahip olsa da (Ghumman vd., 2016); çocuk ve ergenler doğası ve gelişim dönemleri gereği savaşın şiddet, duygusal yoksunluk, ayrılık, temel ihtiyaçlara ulaşamama gibi sonuçlarından daha fazla etkilenirler (Filler vd., 2021; Hamdan-Mansour vd., 2017). Özellikle ergenlik dönemi için göç gibi yerinden edilme durumlarında özel bir savunmasızlığın olduğu söylenmektedir (United Nations Population Fund [UFP], 2007). Yapılan araştırmalarda, ergenlik döneminde depresyon, anksiyete (Stifter ve Dollar, 2016), suç işleme (Kroese vd., 2021), saldırganlık (Castillo-Eito vd., 2020), uyku bozuklukları (Short vd., 2013), madde kullanımı (Schuler vd., 2019) gibi duygusal ve davranışsal problemlerin arttığı görülmüştür. Bu popülasyonda ruh sağlığı sorunlarının yüksek yaygınlığı göz önüne alındığında (Khamis, 2019), ergenlik dönemindeki mülteci çocuklarda iyi oluşun gelişmesine ve sürdürülmesine katkıda bulunabilecek müdahale çalışmalarına ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte çatışmadan ve yerinden edilmeden etkilenen ergenler için müdahale programlarının eksik olduğu da bilinmektedir (Fazel, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların mevcut iyi oluşlarına ilişkin görüşleri ve iyi oluşa dair ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan müdahale programının etkililiği incelenmiştir.

İyi oluş kişinin iyi hissetmesine, iyi yaşamasına ve pozitif psikolojik işlevselliğe atıfta bulunan bir kavramdır (Huppert ve So, 2013). Psikolojik işlevsellik psikolojik ve davranışsal sorunların yokluğuyla birlikte kişi de güçlü yanların ve iyilik halinin varlığını gerektirir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Dolayısıyla iyi oluşun olumlu ruh sağlığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (Greenspoon ve Saklofske, 2001). Seligman (2011) PERMA modelinde iyi oluşu olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı bileşenleri ile tanımlamıştır. Bu araştırmada, Suriyeli mülteci çocukların iyi oluşa ilişkin görüşleri bu bileşenler çerçevesinde incelenmiştir. PERMA modelinde yer alan olumlu duygular bileşeni mutluluk, memnuniyet ve neşe gibi duyguları tanımlamaktadır (Butler ve Kern, 2016). Fredrickson (2004) genişlet ve inşa et teorisinde olumlu duyguların psikolojik kaynaklarını genişlettiğini, inşa ettiğini ve iyi oluşlarını arttırdığını vurgulamaktadır. Modelde yer alan bağlanma bileşeni

“akış” olarak tanımlanmakta ve bir etkinlik, bir kurum ya da bir hedefle güçlü bir bağlantı içinde olma anlamında ele alınmaktadır (Khaw ve Kern, 2014). Olumlu ilişkiler bileşeni bireyin sevdiği tarafından ilgi görmesi ve sosyal ilişkilerinden memnun olmasıdır. Bu ilişkilerin bireye sıkıntılı zamanlarında destek olması beklenmektedir (Seligman, 2011). Anlam bileşeni, kişinin yaşam hedefi ve değeri hakkında farkındalığıyla ilişkilidir (Lovett ve Lovett, 2016). Başarı bileşeni ise kişinin hedeflerini ve hedefler için çabasını ifade etmektedir (Butler ve Kern, 2016). Mültecilerin göç öncesi, göç sırasında ve göç sonrasında karşılaştıkları risk faktörleri bu bileşenlere ulaşmayı kısıtlayarak iyi oluşu olumsuz yönde etkilemektedir (Bhugra, 2004).

Mültecilerin göç öncesi ve göç sırasında zorunlu olarak evden ayrılma, savaş koşullarında yaşama, sosyal destek kaynaklarını kaybetme, şiddete maruz kalma (Hadfield vd., 2017) aile üyelerinin zarar görmesi (Lustig vd., 2004), yaralanma ve olumsuz koşullarda yolculuk etme gibi travmatik deneyimler yaşadıkları bilinmektedir (Wenzel vd., 2016). Bu süreçte mültecilerin ihtiyaçlarını karşılayabildikleri birçok kurum ve kuruluşa erişimlerinin azalması çocuk ve ergenlerin sosyal ve bilişsel gelişimleri için gerekli olan fırsatları da sınırlandırmaktadır (Papadopoulos 2001). Bununla birlikte, mülteciler göç sonrasında yerleştikleri ülkenin kültürel sürecine uyum sağlayamama, yerli halk tarafından istenmeme ve ayrıştırılma, barınma ve yeme içme gibi temel ihtiyaçları karşılayamama ve işsizlik gibi risk faktörlerine maruz kalmaktadırlar (Measham, 2014). Tüm bu risk faktörlerinin özellikle mülteci çocuk ve ergenlerin iyi oluşu ve gelişim sonuçları üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Arakelyan ve Ager, 2021).

Mevcut literatür zulme maruz kalan ve savaş nedeniyle göç yaşayan çocuk ve ergenlerin ciddi düzeyde anksiyete, depresyon ve travma sonrası stres semptomlarına sahip olduklarını göstermektedir (Kien vd., 2019; Turrini vd., 2017). Bununla birlikte araştırmalar, bu çocuk ve ergenlerin psikolojik sıkıntı risklerinin artarak iyi oluşlarının tehlikeye girdiğini ve göç edilen ülkedeki yerli çocuklara göre daha fazla ruh sağlığı problemleri yaşadıklarını göstermektedir (Montgomery, 2008; Scherer vd., 2020). Ergenlik dönemindeki iyi oluşun yaşam boyunca kalıcı etkilere sahip olduğu düşünüldüğünde (Sachs ve McArthur, 2005), ergen mültecilerin iyi oluşuna zamanında müdahale etmek önemlidir. Literatürde mülteci çalışmalarının travma, travma sonrası stres ve göç öncesi ve sırasındaki risk faktörlerine odaklandığı görülmektedir (Ellis vd., 2019; Solberg vd., 2020; Walg vd., 2020). Bununla birlikte yapılan müdahale çalışmaları ise semptom odaklı bir yaklaşımla çoğunlukla psikopatolojiyi iyileştirmeyi hedeflemektedir (Grasser vd., 2019; Mancini, 2020; Rowe vd., 2017). Bu araştırmada uygulanan müdahale ise ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların psikolojik iyi oluşunu ve sağlığını geliştirmeyi ve korumayı amaçlaması ve göç sonrası mevcut iyi oluşa odaklanması açısından diğerlerinden farklılaşmaktadır.

Bununla birlikte, mültecilerin misafirlik süreci başlarda geçici bir süreç olarak düşünülse de Türkiye’de bulunan Suriyeli mültecilerin çoğunun imkân tanınması dahilinde ilerleyen süreçte de bu ülkede yaşamak istedikleri bilinmektedir (Kağnıcı, 2017). Dolayısıyla bu durum Türkiye için kritik bir halk sağlığı sorununu öngörmektedir. Bu sorun Türkiye’de mülteci statüsündeki bu nüfusa yönelik iyi oluşu arttıracak müdahale programlarını gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmanın Türkiye’de yaşayan ergenlik dönemindeki mülteci çocuklara odaklanarak göç sonrası mevcut iyi oluşa ve toplum ruh sağlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Hipotezleri**

Bu çalışmanın amacı, ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların iyi oluşlarına ilişkin görüşlerini ve iyi oluşlarını arttırmaya yönelik hazırlanan müdahale programının etkililiğini incelemektedir.

Araştırmanın nitel kısmına ait araştırma sorusu;

1. Suriyeli mülteci çocukların mevcut iyi oluşlarına yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın nicel kısmına ait hipotezleri;

1. Deney grubundaki çocukların son test iyi oluş puanları kontrol grubundaki çocukların son test iyi oluş puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

2. Deney grubundaki çocukların son test iyi oluş puanları, ön test iyi oluş puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

3. Deney grubundaki çocukların son test iyi oluş ve iki aylık izleme testi iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmayacaktır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların mevcut iyi oluşlarına ilişkin görüşleri ve iyi oluşa dair ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan müdahale programının etkililiği incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma bir karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ve sıralı olarak kullanılmasına olanak sağlayan bir araştırma desendir (Creswell vd., 2018). Araştırmada karma yöntem kullanılmasının gerekçesi ise geliştirme tipolojisidir. Geliştirme, bir yöntemden elde edilen verilerin diğer yönetime yön vermesi, yöntemin geliştirilmesi ve etkili sonuçlar elde etmesi gerekçelerine dayanır (Greene vd., 1998; Clark ve Ivankova, 2016).

Araştırma sürecinin ilk basamağında Suriyeli mülteci çocukların iyi oluşlarına ilişkin görüşleri nitel yöntem ile incelenmiştir. Bu aşamada, bireylerin deneyimledikleri bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyan fenomenolojik desen kullanılmıştır (Creswell, 2009). Ardından nitel verilerle ortaya çıkan mülteci çocukların mevcut iyi oluşlarına yönelik ihtiyaçları doğrultusunda bir müdahale programı geliştirilmiş ve etkililiği nicel yöntemlerle incelenmiştir. Bu yönüyle de araştırmanın süreç içerisinde gelişen bir karma yöntem araştırma olduğu söylenebilir. Süreç içerisinde gelişen

araştırmalarda araştırma ilerledikçe, toplanan veriler doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında plan yapılmakta ve sonraki adımlar belirlenmektedir (Tashakkori vd., 2021). Bununla birlikte, araştırma karma yöntem desenlerinden keşfedici/sıralı (nitel → nicel) desendir. Keşfedici/sıralı desende araştırmacı nitel veriler aracılığıyla bir konuyu keşfeder ve o konuya ilişkin görüşleri elde eder. Ardından nitel verilerden elde edilen bulgular araştırmacının ikinci aşaması olan nicel sürecin geliştirilmesine yön verir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Araştırmanın nitel basamağında çocukların iyi oluşlarına ilişkin görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel basamağında ise 2x3 deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları), ikinci faktör ise bağımlı değişkenin (ön test, son test ve izleme testi) tekrarlanan ölçümlerini göstermektedir. Bu çalışmada ölçülen bağımlı değişken çocukların iyi oluş düzeyleri ve bağımsız değişken ise iyi oluş programıdır. Resim 1’de araştırma desenine ilişkin işlem basamakları sunulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de bir devlet okuluna devam eden ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocuklar arasından ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, problemle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan örneklem oluşturulmasıdır (Palinkas vd., 2015). Bu araştırmanın dahil edilme ölçütleri; Suriye’den isteği dışında göç etmiş olmak ve Türkçe biliyor olmaktır.

Araştırmanın nitel basamağına 10 (6 kız, 4 erkek) çocuk, nicel basamağına ise sekizi deney ve sekizi kontrol grubunda olmak üzere 16 (10 kız, 6 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaş aralığı 14-15 yaş arasındadır ( $X = 14.31$ ;  $Ss = .48$ ). Çocuklar 9.sınıfa devam etmektedirler. Çocukların ebeveynlerinin aylık maddi gelir toplamı asgari ücret veya altındadır. Araştırmaya katılan çocuklar Türkiye’ye 2015 ve 2016 yıllarında göç etmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nitel aşamasında araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve nicel aşamada ise Ergenler için Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

### **Görüşme Soruları**

Suriyeli mülteci çocuklara yöneltilecek sorular hazırlanmadan önce göç ve iyi oluş sürecine yönelik güncel bilgiler ve ilgili alanyazın incelenerek ihtiyaç doğrultusunda konu başlıkları oluşturulmuştur. Araştırma soruları oluşturulurken, çocukların içinde buldukları ergenlik dönemine ait özellikler ve iyi oluş, göç ve travma sonrası gelişme kavramlarına ilişkin alan yazın dikkate alınmıştır. Araştırmanın hedefleri temel alınarak görüşmede sorulacak sorular planlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2008) yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlama sürecindeki önerileriyle soruların çocuklar

tarafından anlaşılır olmasına, kültürel farklılıklara duyarlı olmasına, çocukları konuşmaya davet edecek sorular olmasına ve herhangi bir odağı kapsayan ancak yönlendirici olmayan sorular olmasına dikkat edilmiştir. Bu süreçte iki tane alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve geri bildirimleriyle değişiklikler yapılmış ve sorular son halini almıştır (EK1).

### *Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği*

Kern ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Ergenler için Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği, Türkçeye Demirci ve Ekşi (2015) tarafından uyarlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin beş boyutlu uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür ( $\chi^2 = 381.29$ ,  $sd = 160$ ,  $RMSEA = .074$ ,  $NFI = .96$ ,  $NNFI = .98$ ,  $CFI = .98$ ,  $IFI = .98$ ,  $RFI = .96$  ve  $SRMR = .052$ ). Ölçekte yer alan maddelere ait faktör yükü değerleri ise .37 ile .84 aralığındadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise .72 ile .88 değerleri aralığındadır. Ölçeğin toplam puanının iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon katsayılarının .41 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür.

### *İşlem*

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ve İstanbul il merkezinde bir devlet okulunda okul idaresinin izniyle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel basamağına katılacak olan çocukları belirlemek için öncelikle okul psikolojik danışmanı tarafından (araştırmacılarından biri) okuldaki Suriyeli mülteci çocuklarla (n =32) ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmaya alınma kriterlerini taşıyan 10 çocuk seçkisiz olarak seçilmiştir. Çocuklar ve aileleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların iyi oluşa yönelik bir müdahale programına ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci basamağı olan nicel bölümde ise iyi oluş programının uygulanması için bir grupta psikolojik danışma duyurusu hazırlanmış ve okuldaki Suriyeli mülteci çocuklara ulaştırılmıştır. Duyuruya başvuran 26 çocukla ön görüşmeler yapılmış ve çocuklar araştırma içeriği, grupta psikolojik danışma süreci ve kuralları hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya alınma kriterlerini taşıyan ve grupta psikolojik danışma sürecine katılmak isteyen çocukların ebeveynleri de araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Sonuç olarak, 16

çocuk müdahale programına dahil edilmiş ve seçkisiz olarak sekizi deney ve sekizi de kontrol grubuna atanmıştır. Ardından gruplara ön test uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın nicel basamağında uygulanan müdahale programı haftada bir kez ve 90 dakika olmak üzere sekiz oturumluk bir süreçten oluşmaktadır. Bu süreç pozitif psikoterapi eğitimi almış ve doktora tamamlamış bir psikolojik danışman (araştırmacılarından biri) tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubundaki ergenlere araştırma sürecinde herhangi bir uygulama yapılmamıştır ancak araştırma sonrasında aynı müdahale bu gruba da uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara müdahale sürecinin sonunda son test uygulaması ve müdahale sürecinden iki ay sonra izleme testi uygulaması yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan iyi oluşu arttırmaya yönelik müdahale programı nitel verilerden elde edilen mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve araştırmada temel alınan PERMA iyi oluş kuramı ışığında Suriyeli mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçlarının göstergesi olarak kabul edilen beş tema üretilmiştir: olumlu duygular, benlik saygısı, sosyal destek, bağlılık, yaşamda anlam. Elde edilen bu temalar çerçevesinde oluşturulan iyi oluş programı grupta psikolojik danışma sürecinde uygulanmıştır.

### *Programın İçeriği*

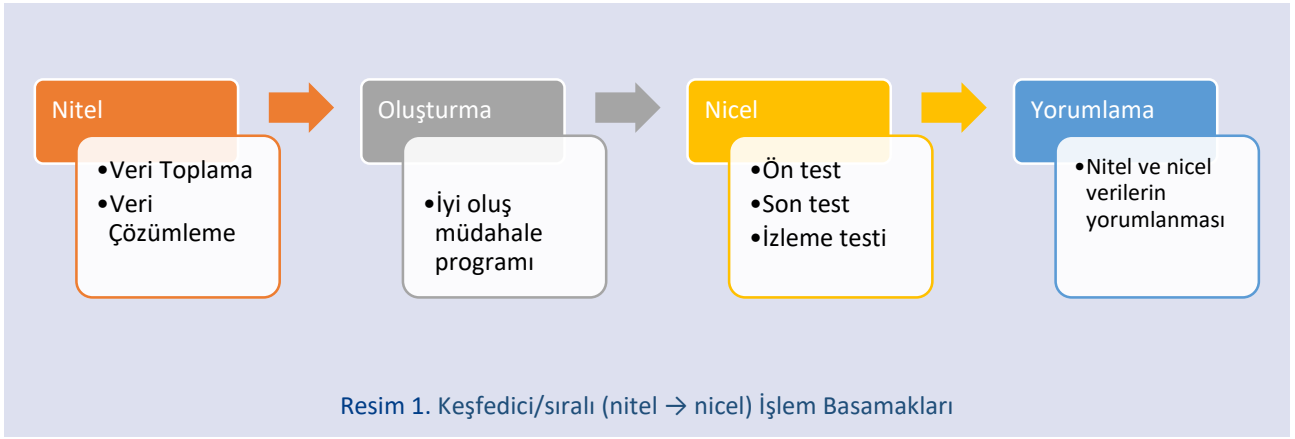
#### *Birinci Oturum*

Birinci oturum teması tanışmadır ve süresi 90 dakikadır. Oturumda ilk olarak çocukların grup süreci, yapısı ve gruba ilişkin etik kurallarla ilgili bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Yapılama sonrası grup üyeleriyle birlikte grup kuralları oluşturulmuştur. Grubun amacı ve üyelerin beklentileri konuşulduktan sonra tanışma ve ısınma çalışmaları yapılmıştır.

#### *İkinci Oturum*

İkinci oturumun teması iyi oluşun ele alınmasıdır ve süresi 90 dakikadır. Oturumda çocukların göç ve göç sonrası yaşam hikayeleri iyi oluş çerçevesinde konuşulmuştur. Düşük iyi oluşun beden, ilişki, başarı ve maneviyat boyutlarındaki belirtileri ve etkileri gündeme getirilmiştir. Bununla birlikte göç sonrasında iyi oluşu düşüren faktörler de ele alınmıştır.





### Üçüncü Oturum

Üçüncü oturumun teması duyguların ele alınmasıdır ve süresi 90 dakikadır. Bu oturumda olumsuz duyguları azaltmak ve olumlu duyguları arttırmak amaçlanmaktadır. İlk olarak çocukların göç sonrası duygu deneyimleri üzerine konuşulmuştur. Ardından bu oturumda çocukların iyi oluşunu etkileyen olumsuz ve yıkıcı düşünceler değiştirilerek olumsuz duyguların azaltılmasına yer verilmiştir.

### Dördüncü Oturum

Dördüncü oturumun teması bağlılıktır ve süresi 90 dakikadır. Bu oturumda çocukların okula bağlılıkları üzerinde çalışılmıştır. Burada, çocukların okula bağlılık durumlarına, okulda zamanın nasıl geçtiğine, okula bağlılığı etkileyen faktörlere ve baş etme kaynaklarına yer verilmiştir. Çocukların okula bağlılığını ders başarısızlığı etkilediği için verimli ders çalışma becerileri çalışılmıştır. Bununla birlikte okulda akışı arttırmak için "Akış listem etkinliği" yapılmıştır.

### Beşinci Oturum

Beşinci oturumun teması sosyal ilişkilerdir ve süresi 90 dakikadır. Bu oturumda çocukların iyi oluşunu arttırmak için sosyal destek kaynakları ve sosyal ilişkilere yer verilmiştir. Burada mülteci çocukların özellikle Türk çocuklarla iletişime geçerken yaşadıkları zorluklara, sosyal destek kaynaklarına, baş etme mekanizmalarına ve problem çözme becerilerine yer verilmiştir. Ev ödevi olarak selamlaşma etkinliği ve sorun dinleme/yardım etme etkinliği verilmiştir.

### Altıncı Oturum

Altıncı oturumun teması benlik saygısıdır ve süresi 90 dakikadır. Çocukların özsaygısını arttırmak için bu oturumda kendilerine ilişkin olumsuz duygu ve inançları değiştirmek amaçlanmaktadır. Çocukların olumlu olması ve içsel eleştirileri ile başa çıkması için etkinlikler yapılmıştır.

### Yedinci Oturum

Yedinci oturumun teması yaşamda anlamdır ve süresi 90 dakikadır. Bu oturum çocukların yaşam hedefleri ve gelecek beklentileri üzerinde çalışılmış ve çocukların yaşadıkları hayal kırıklarının etkisiyle sahip oldukları kötümser bakış açısı değiştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla umut kavramına yer verilmiş ve gelecekteki amaçların etkinliği ve iyimser düşünme etkinliği yapılmıştır. Bu

oturumda çocuklar gelecek planları konusunda teşvik edilmiştir.

### Sekizinci Oturum

Sekizinci oturumun teması sonlandırmadır ve süresi 90 dakikadır. Çocukların grup sürecini ve süreçten elde ettikleri kazanımlara yer verilmiştir. Her çocuk oturuma katılım amacı ve iyi oluşlarının gelişimi bakımından hem kendini hem diğer arkadaşlarını değerlendirmiştir. Bunlarla birlikte çocukların veda sürecinden olumlu ayrılmaları için sevgi bombardımanı etkinliği yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak, araştırmanın ilk basamağında yer alan nitel veriler MAXQDA programında analiz edilmiştir. Görüşme verileri, aşağıdakileri içeren tümdengelimli-teorik tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir: araştırmacının verileri okuması, ilk kodların hazırlanması, temaların aranması, temaların incelenmesi, temaların tanımlanması ve raporun oluşturulması (Braun ve Clark, 2019). Nitel verilerin analizinde temel alınan kuramsal temel Seligman'ın (2011) PERMA iyi oluş modelidir. Verilerin analizinde ilk olarak ses kayıtları deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Ardından kuram odaklı analiz yapıldığı için araştırmacılar akıllarındaki belirli sorular etrafında kodlama yapmak üzere verileri incelemişlerdir. Tüm veriler başlangıç seviyesinde kodlanıp bir araya toplandıktan sonra farklı kodlar potansiyel temaların içerisine yerleştirilmiş ve kodlanmış tüm ilgili içerik tanımlanan temalar altında toplanmıştır. Bu aşamada araştırmacılar tarafından kod listesinden bireysel olarak tema listeleri oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci basamağında yer alan nicel verileri analiz etmek için her iki grubun ön test, son test ve izleme testlerinden aldıkları puanlar hesaplanmış ve ardından SPSS22 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak, deney ve kontrol grubuna ait verilerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları test edilmiştir. Verilerin normalliğinin test edilmesi için küçük örneklemelerde en hassas sonuç veren Shapiro-Wilk testi (Ahad vd., 2011) tercih edilmiştir. Gruplardaki çocukların puanlarına ait Shapiro-Wilk değerlerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda parametrik testler; .05'ten küçük olduğu durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test, son test ve izleme testi puanlarının

ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. İyi oluş programının etkililiği ve kalıcılığına ilişkin GrupXÖlçüm ortak etkisini belirlemek amacıyla karışık desenler (split-plot) için Tekrarlı Ölçümler İçin Çift Yönlü Varyans Analizi ve Bonferroni testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Bu analizlerin varsayımlarını sağlamak için Box's M ve Levene değerlerinin anlamlılığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun puanlarının varyansları ve ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için yapılan Box's M değerinin .05'ten büyük olması ile grup kovaryanslarının eşit olduğu ve homojen olduğu saptanmıştır. Levene Testi sonucunun ise .05'ten büyük olmasıyla normallikle ilgili varsayımların gerçekleştiği görülmüştür (Çokluk vd., 2016). Uygulanan müdahale programının etkililiğini incelemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi tercih edilmiştir. Bu analizin yapılabilmesi için küresellik varsayımı test edilmiştir küresellik varsayımı sağlandığı için, Sphericity Assumed düzeltmesi kullanılarak (Tabachnick ve Fidell, 2006) varyans analizi sonuçları elde edilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için de Guba ve Lincoln'in (1982) önerileri dikkate alınmıştır. Araştırmanın deneysel basamağındaki müdahaleyi yürüten araştırmacının aynı zamanda katılımcıların bulunduğu okulda psikolojik danışman olması inanırılığı sağlamanın en iyi yolu olan "uzun süreli etkileşime" ortam sağlamıştır.

Araştırmanın dış geçerliliği ise, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak ve araştırmaya katılan örnekleme ilişkin dahil etme ve dışlama kriterleri belirlenerek sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği ise araştırma yöntemlerinin detaylı bir şekilde tanımlanması ve başka bir araştırmacının araştırmacılar tarafından elde edilen kodları incelemesi ile sağlanmıştır.

## Bulgular

### Nitel Bulgular

Verilerin analizinde Suriyeli mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçlarının göstergesi olarak kabul edilen beş temel tema üretilmiştir: olumlu duygular, benlik saygısı, sosyal destek, bağlılık, yaşamda anlam. Resim 2'de görüldüğü üzere belirlenen temalar birbiriyle bağlantılıdır.

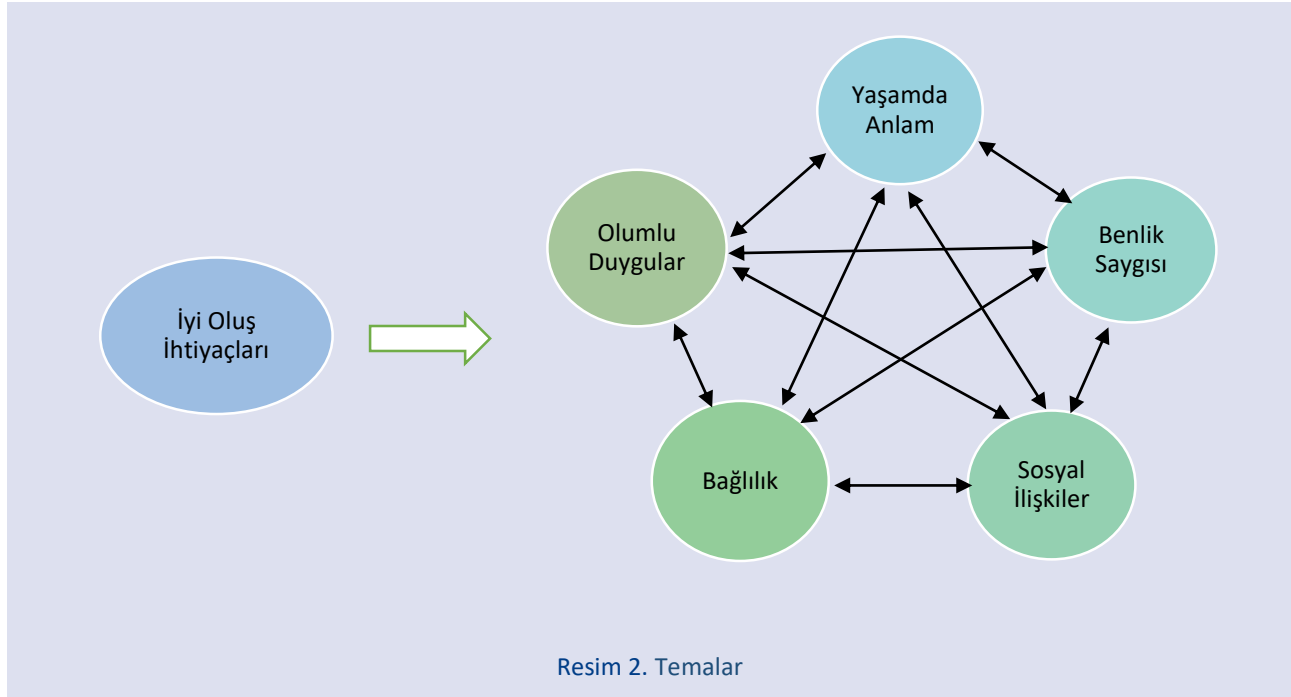
### Olumlu Duygular

Suriyeli mülteci çocukların olumlu duygulara yönelik ihtiyaçları olumsuz duygularla beraber incelenmiştir. Çocuklar göç sonrasında olumlu ve olumsuz duygu değişiklikleri yaşadıklarını ancak çoğunlukla olumsuz duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. En fazla hissedilen olumsuz duygular korku ve üzüntü (n = 9), en fazla hissedilen olumlu duygular mutluluktur (n = 3). Çocuklar korku ve üzüntüsü yeni bir yer göç etme, belirsizlik ve dışlanma gibi durumlarla ilişkiliyken, mutlulukları göçle birlikte yaşamlarını devam ettirebilme yolu bulmalarıyla ilişkilidir.

C1: "Suriye dönersek diye çok korkuyorum".

C2: "Notlarım düştüğü için üzülüyorum. Çok çalışıyorum ama farklı bir dil olduğu için hala soruları anlamakta güçlük çekiyorum".

Suriyeli mülteci çocuklar göç sonrasında mutluluklarını arttıran ve azaltan faktörler olduğu belirtmişlerdir. Çocukların çoğu (n = 7) sosyal bağlar, aileyle beraber yaşayabilme, eğitim alabilme ve güvende olabilme faktörleriyle mutluluklarını arttırmaktadırlar. Çocukların çoğunun mutluluğunu azaltan faktör ise geldikleri ülkedeki okul ortamında dışlanmalarıdır (n = 8).



Resim 2. Temalar

C3: "Göç sonrasında Suriyeli tanıdıklarında yanıma göç etmesi, kardeşlerimin varlığı, silah seslerinin olmadığı güvenli bir evde yaşamamız, okula gidebilmem ve ailemi kaybetme korkusu olmadan resim yapabilmem mutluluğumu artırıyor".

C10: "Bu kültüre alışamamak, anne-babamın dil bilmemesi, kültürel farklılıklar mutluluğumu azaltıyor. Suriyeli ve fakir olduğumuzu bildikleri için okulda bizimle oynamıyorlar. Kendi kültürümüzü, Suriye'yi ve akrabalarımızı özleyorum. Burada şakalar bile farklı".

### Bağlılık

Suriyeli mülteci çocukların tamamı kurum ve aktivitelere ilgilerini okul üzerinden ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların evleri dışında gittikleri tek yerin okul olmasıyla ilişkilidir. Suriyeli mülteci çocuklar okulu Türk insanlarla iletişim kurabildikleri önemli bir yer olarak görmekle birlikte; nasıl iletişim kurabileceklerini ve okulda nasıl zaman geçireceklerini bilmemektedirler. Çocukların tamamı okula ve derslere ilgilidirler ancak nasıl ders çalışacaklarını da bilmemektedirler. Çocukların çoğu okulda oyun oynayabilme ve akademik bilgi öğrenebilmenin okula bağlılıklarını arttırdığını belirtmişlerdir ( $n = 7$ ). Bununla birlikte, okula bağlılığı azaltan faktörler ise ders çalışmaya rağmen başarısız olma ve okulda azınlık olmaktır.

C9: "Okulu Türk arkadaşlarımla oyun oynama fırsatı bulduğum çok seviyorum, ancak her zaman onların yanına gidip oynayamıyorum. Bazen okulda nasıl vakit geçirebilirim bilmiyorum, sıkılıyorum".

C5: "Ders çalışmayı çok seviyorum ama notlarımın sürekli düşük olması ve okulda Suriyeli olarak az kişi olmamız devamsızlık yapmama sebep olabiliyor".

### Sosyal İlişkiler

Suriyeli mülteci çocuklar sosyal ilişkilerini okulda ve okul dışında olarak ayırmışlardır. Araştırmaya katılan kız çocukları okul dışındaki sosyal ilişkilerini ev yaşamlarıyla kısıtlamışlardır. Bu durumun sebebi sahip oldukları kültüre ait toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilidir. Çocukların çoğu ( $n = 8$ ) okulda Suriyeli çocuklarla arkadaş olurken, az bir kısmı ( $n = 2$ ) Türk çocuklarla da arkadaş olabildiğini belirtmiştir. Çocukların çoğu ( $n = 7$ ) "Suriyeli" etiketinden dolayı ilişki kurmaktan geri durmaktadırlar.

C4: "Okulda Suriyeli arkadaşlarımla çok rahat oynuyorum, onlarla ilişki kuruyorum. Türklerle oynamak istiyorum ama çekiniyorum, beni istemezler diye korkuyorum. İlk geldiğim zamanlarda bana "bu çocuk Suriyeli" demişlerdi".

C10: "Okul dışında Suriyeli komşularımızla ve ailemizle vakit geçiririz. Evde voleybol oynarız kardeşlerimle ama dışarıda oynamayız. Kızlar dışarıda oyun oynamaz, sesli gülmez ve sesli tepki vermez".

Suriyeli mülteci çocukların çoğu ( $n = 8$ ) günlük yaşamlarında bir sorun yaşadıklarında aile üyelerinden destek almayı tercih etmektedir. Özellikle okul ortamında yaşadıkları çatışmalarda çoğu çocuk ( $n = 8$ ) sessiz kalıp kavga etmekten çekindiklerini ifade ederken, çok az çocuk ( $n = 2$ ) arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmalarda saldırgan bir tutum tercih etmektedir. Çocukların okulda arkadaşlarıyla

yaşadıkları sorunlardaki pasif duruşları ülkeden kovulmaktan ve Suriye'ye dönmekten korkmalarıyla ilişkilidir.

C6: "Genelde okulda sınıf arkadaşlarımla sorunlar yaşıyorum ve okulda sorunları çözmek için bir şey yapmıyorum, sadece ağlıyorum. Her seferinde eve gidip aileme anlatıyorum ve onlar da sabırlı ve güçlü olmamı söylüyorlar. Biz buradan gönderilmemek için Türklerle sorun ve kavga istemiyoruz".

### Benlik Saygısı

Çocuklar sahip oldukları güçlü yönleri, başarıları ve baş etme becerilerini ifade etmekte güçlük çekmişlerdir. Çocukların çok az bir kısmı güçlü yön ve başarılar olarak sahip oldukları ilgi ve yetenekleri belirtirken, bir kısmı da problem çözme ve sosyal destek almayı baş etme becerisi olarak belirtmişlerdir.

C8: "Aslında ne konuda başarılı olduğumu tam bilmiyorum. Ama herhangi bir sorunla karşılaşırsam, mesela okulda biri benle kavga ettiyse, eve gidip ailemden ne yapmam konusunda bilgi alabilirim. Bir de öğretmenler beni severse kendimi başarılı ve güçlü hissederim".

C4: "İyi resim yapabiliyorum, kitap okurum. İnsanları üzmem ve güldürürüm. Bir de Suriye'de yaşadığım anıları düşünerek yaşadığım sorunlarla baş edebilirim".

### Yaşamda Anlam

Çocuklar gelecek planlarını özellikle iyi bir meslek sahibi olma ve akademik başarı konusunda yapmaktadırlar. Çocukların seçmek istedikleri meslekler ise çoğunlukla ( $n = 9$ ) yüksek maddi gelir elde edebilecekleri ve diğer insanlara yardım edebilecekleri mesleklerden oluşmaktadır. Çocukların çoğunun ( $n=8$ ) yaşam amaçları ise hayatta kalabilmek ve ailelerini bir arada tutabilmektedir. Bununla birlikte çocukların bir kısmının ( $n = 3$ ) yaşam beklentisi savaşların bitmesidir. Çocukların gelecek planları, yaşam amaçları ve yaşamdan beklentileri olmasına rağmen içeriklerinin "zor durumda olanlara yardım" temelli olduğu ve bunları gerçekleştirmek konusunda karamsar bir bakış açısında oldukları görülmüştür.

C10: "İnsanların ırkına, kim olduğuna bakmadan yardım edecek bir doktor olmak istiyorum. Suriye'deki savaşın bitmesini ve yaşamın düzelmesini bekliyorum, sonra da oraya dönmeyi planlıyorum. Bunları dışlanarak yapabilir miyim, gerçekleştirebilir miyim bilmiyorum. Belki de sadece bir hayaldir".

C5: "Annemle ve babamın uzun yaşamasını ve Suriye'de kalan ablamı yanıma alabilmek istiyorum. Bir de çocuklarım olursa onlara yemek yedirebilmek ve bakabilmek istiyorum. Bir de zengin olup fakirlere yardım yapmak isterim. Hangilerini gerçekleştirebilirim, belki de hiçbiri olmaz".

### Nicel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde iyi oluşu arttırmaya yönelik müdahale programının etkililiğini sınamaya yönelik bulgular sunulmuştur.

Çizelge 1'de deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test, son test ve izleme testleri verilerine ilişkin

betimsel istatistikler verilmiştir. Sonrasında deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler ile grupların karşılaştırılması yapılmış ve Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, ön test, son test ve izleme testi uygulamaları sonucunda deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, gruplar arası karşılaştırmada katılımcıların iyi oluş ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, Çizelge 1. Betimsel istatistikler

Puan	Grup	Ortalama			Standart Sapma			Standart Hata		
		Ön Test	Son Test	İzleme Testi	Ön Test	Son Test	İzleme Testi	Ön Test	Son Test	İzleme Testi
İyi oluş	Deney	62.50	80.75	80.63	5.93	10.69	10.20	2.10	3.78	3.61
	Kontrol	61.38	61.63	62.13	8.52	7.58	7.12	3.01	2.68	2.52

Çizelge 2. Deney ve kontrol gruplarının iyi oluş puanlarına ilişkin ön test, son test ve izleme testlerinin karşılaştırılması

	Puan	Grup	N	$\bar{x}$	$\Sigma$	U	z	P
İyi Oluş	Ön Test	Deney	8	62.50	71.50	28.500	-.368	.72
		Kontrol	8	61.38	64.50			
		Toplam	16					
	Son Test	Deney	8	80.75	97.50	2.500	-3.100	.00
		Kontrol	8	61.63	38.50			
		Toplam	16					
İzleme	Deney	8	80.63	96.50	3.500	-2.998	.00	
	Kontrol	8	62.13	39.50				
		Toplam	16					

Çizelge 3. Programın etkililiğine ilişkin bulgular

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	n2
İyi Oluş	Gruplararası						
	Grup (D/K)	2002.083	1	2002.083	10.969	.00	.44
	Hata	2555.250	14	182.518			
	Grup içi						
	Ölçüm	931.542	2	465.771	27.015	.00	.66
	Ölçüm*Grup	835.042	2	417.521	24.217	.00	.63
	Hata	482.750	28	17.241			

Çizelge 3’te sunulan varyans analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, iyi oluş ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferroni Testi uygulanmıştır. Bu aşamada kullanılan post-hoc tekniklerinden biri olan Bonferroni Testi, eşit örneklem şartı gerektirmediği ve gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık düzeyini I. ve II. tip hatalardan arınık ve kararlı biçimde ortaya koyduğu için tercih edilmiştir (Miller, 1969).

Post-hoc karşılaştırma (Bonferroni) sonuçlarına göre, deney grubunun iyi oluş ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (+18.25\*;  $p < .05$ ). Benzer şekilde deney grubunun iyi oluş ön-test puan ortalamaları ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu

katılımcıların iyi oluş son test ve izleme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi deney grubunda ön-test puan ortalamalarına göre son-test ve izleme testi puan ortalamalarında değişim olup olmadığını, varsa değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

bulunmuştur (+18.12\*;  $p < .05$ ). Deney grubunun iyi oluş son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (-0.12;  $p > .05$ ). Sonuç olarak, deney grubunun iyi oluş ön-test ve son-test ile izleme testi arasındaki farkın anlamlı olduğu görülürken, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise iyi oluş ön test, son test ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların mevcut iyi oluşlarına ilişkin görüşleri ve iyi oluşa dair ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan müdahale programının etkililiği incelenmiştir. Ergenlik sosyal, fiziksel ve biyolojik gelişim için yetişkinliğe geçişte kritik bir zaman olmakla birlikte (Panter-Brick ve Leckman, 2013), kendine has gelişimsel güçlükleri olan ayrı bir dönemdir (Steinberg,

2005). Dolayısıyla ergenlik psikolojik sağlık ve iyi oluş için önemli bir gelişim aşamasıdır ve psikolojik sağlığa ilişkin sorunlar ilk olarak ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır (Dolgu vd., 2021). Savaşa maruz kalan mültecilerden özellikle ergen popülasyonu önemli gelişimsel görevler barındıran gelişim evreleri nedeniyle psikolojik sorunlar geliştirme riski altında olan savunmaz bir gruptur (Bean vd., 2007). Dolayısıyla, bu gelişim dönemine ait risk faktörlerine mülteci olmanın getirdiği zorlukların eşlik etmesi mülteci çocuk ve ergenler için müdahale ve koruyucu tedbirleri gerekli kılmaktadır (Ataman, 2021).

Araştırmanın nitel basamağında verilerin analizinde temel alınan kuramsal temel Seligman'ın (2011) PERMA iyi oluş modelidir. Bu model olumlu duygu, bağlılık, ilişkiler, anlam ve başarı bileşenlerini içermektedir. Araştırmanın nitel bulgularında da çocukların mevcut iyi oluş ihtiyaçlarının olumlu duygular, benlik saygısı, sosyal destek, bağlılık, yaşamda anlam temaları etrafında şekillendiği görülmüştür. Mevcut literatürde de araştırma sonuçlarımızla benzer olarak, olumlu duygular acı çekmeyi önledikten veya hafifletildikten sonra bile etkilerini devam ettirmesinden dolayı olumlu psikolojik sağlık için önemli bir özellik olarak bilinmektedir (Fredrickson, 2000). Dolayısıyla olumlu duygular etkili kullanıldığında düşünce-eylem repertuarını genişleterek iyi oluşu ve psikolojik dayanıklılığı öngörmektedir (Fredrickson, 2013; Fredrickson ve Joiner, 2002). Olumlu duyguların iyi oluşun ihtiyaçlarının bir göstergesi olması, çocukların göç sahipleri oldukları olumsuz duyguların yoğunluğuyla açıklanabilir. Benlik saygısı bireyin kendisi hakkında olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini içermektedir (Rosenberg, 1975). Yapılan araştırmalar, araştırma sonuçlarımızla benzer olarak, yüksek benlik saygısının bireyin olumlu duygular yaşamasında ve iyi oluşun artmasında rol oynadığını göstermektedir (Diener vd., 2015; Schimmack ve Diener, 2003; Yang vd., 2019). Mülteci çocukların göç ettikleri ülkede azınlık konumunda olmaları ve özellikle okul ortamında bunu fazlaca hissetmeleri benlik saygısının bir iyi oluş ihtiyacı olmasını açıklayabilir. Sosyal destek ihtiyacı ise, bireyin ihtiyaç duyduğunda destek alabilmesi ve birine güvenebilmesine yöneliktir (Brown vd., 2003). Yapılan araştırmalarda, sosyal destek kaynaklarına sahip bireylerin daha fazla mutlu olmaları ve güvende hissetmeleri, daha az olumsuz duygular yaşamaları ve hayatından daha fazla memnun olmaları beklenmektedir (Siedlecki vd., 2014; Thomas, 2010). Yine, mülteci çocukların göç ettikleri ülkede yalnızlık duyguları hissetmeleri, özellikle okul ortamında Türk arkadaşlarından destek beklemleri, onlarla arkadaşlık kurmak istemeleri ve kendi ülkelerindeki sosyal bağlarının yıkılmış olması sosyal desteğin iyi oluş ihtiyacı olmasını açıklayabilir. Bağlılık bir faaliyete tam olarak dahil olma, kendini tamamen kaptırma duygusu ve akışta olma olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1991; Seligman, 2011). Dolayısıyla bağlılık, bireyin genel uyum ve iyi oluşunu etkileyen bir diğer ihtiyacdır (Van Ryzin vd., 2009). Mülteci çocukların okula karşı ilgileri olmasına rağmen nasıl ders çalışacaklarını bilmemeleri ve dil ve kültür farklılığından dolayı ders çalışmaları da başarısız olacaklarını

düşünceleri bağlılığı bir ihtiyaç haline getirmiş olabilir. Anlam ise çocukların yaşamda bir amaca sahip olma veya kendinden daha büyük bir amaca hizmet etme ihtiyacıyla ilişkilidir (Steger vd., 2008). Mülteci çocukların her birinin yaşam beklentisi, gelecek amacı ve planları olmasına rağmen karamsar bakış açısının yaygınlığı anlamın iyi oluşun bir ihtiyacı olmasını açıklayabilir.

Araştırmanın nicel basamağında Suriyeli mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçlarının göstergesi olan bu beş temayı geliştirmeye yönelik bir müdahale programı hazırlanmış ve programın etkililiği incelenmiştir. Bulgular, iyi oluş programının oturumlar sona erdikten sonra mülteci çocukların iyi oluş puanlarını artırma açısından etkili olduğunu göstermektedir. Bu olumlu sonuçların iki ay sonraki izleme çalışmasında da korunduğu görülmüştür.

Mültecilere yönelik yürütülen deneysel çalışmalar incelendiğinde; travma odaklı bilişsel davranışçı terapi (Kananian vd., 2020; Schottelkorb vd., 2012), sanat terapisi (Ugurlu vd., 2016), öyküsel terapi (Yıldırım-Kurtuluş ve Kurtuluş, 2022), dans ve hareket terapisi (Grasser vd., 2019), okul temelli terapiler (Mancini, 2020; Sullivan ve Simonson, 2016) ve göz hareketi duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (Yurtsever vd., 2018) gibi müdahale çalışmalarına rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda programlar ağırlıklı olarak göç öncesi ve göç sırasındaki yaşantılara, savaşın etkilerine ve travmanın semptomlarını yatıştırmaya yönelik müdahaleleri içermektedir. Yapılan bu çalışmada ise mülteci çocukların yeniden yerleşim ülkelerindeki iyi oluş ihtiyaçları belirlenmiş ve bu doğrultuda iyi oluşu arttırmaya yönelik bir müdahale programı geliştirilmiştir. İyi oluş ve ruh sağlığı sadece geçmiş deneyimlerden değil, aynı zamanda mevcut sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan da etkilenmektedir (Davies vd., 2009). Bununla birlikte mültecilerin göç edilen ülkeye varmadan önce travmatik olaylara maruz kalmalarının ruh sağlığı üzerindeki etkisinin dokuz yıldan daha uzun sürdüğü bilinmektedir (Montgomery, 2008). Dolayısıyla göç sonrası iyi oluşu ele alması bu çalışmanın güçlü yönünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırma hem nitel hem de nicel yöntemler içermesi ve mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçlarını ele alması bakımından da kendisini farklı kılmaktadır.

Bu çalışma Türkiye'de yaşayan ve ergenlik döneminde bulunan Suriyeli mülteci çocukların iyi oluş ihtiyaçlarını ve iyi oluşu arttırmaya yönelik geliştirilen müdahale programının etkililiğini incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı yaş grubundaki ve farklı ülkelere göç eden mültecilerle iyi oluşu arttırmaya yönelik müdahale çalışmaları yapılabilir. Bununla birlikte, farklı ülkelere göç eden mülteciler örnekleme alınarak kültürlerarası çalışmalar da planlanabilir. Yine, gelecekteki çalışmalarda ebeveyn ve öğretmen eğitimlerini içeren kapsamlı bir çalışma yapılarak programın içeriği ve etkililiği güçlendirilebilir. Ayrıca bu çalışmada, programa katılan mülteci çocukların oturumlar bittikten sonra ve 2 aylık izlemede iyi oluş düzeyleri ölçülmüştür. Yapılacak çalışmalarda mülteci çocukların ilerleyen gelişim

dönemlerindeki iyi oluş düzeylerindeki ve programın daha uzun vadeli etkileri altı aylık ve yıllık takipler gibi boylamsal çalışmalarla da takip edilebilir.

Araştırmada sonucunda uygulanan müdahale programının ergenlik dönemindeki Suriyeli mülteci çocukların iyi oluşunu arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanları önleyici ve iyileştirmeye yönelik psikolojik destek programları oluştururken bu araştırmada uygulanan müdahaleden faydalanabilirler. Ek olarak, okullarda öğretmenler ergenlik çağındaki mülteci öğrencilerinin iyi oluşunu geliştirmek için bu tür etkinlikleri sınıf rehberlik müfredatlarına dahil edebilirler.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılan 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.02.2022 tarih ve 2022.05 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Extended Abstract

#### Introduction

The civil war that started in Syria in 2011 resulted in nearly 14 million Syrians leaving their homes and taking refuge in other countries (Tinas, 2017). Studies show that displaced refugees struggle with adverse living conditions and the long-term negative effects of this situation on mental health are exacerbated (Mendolar & Busetta, 2018; Walther et al., 2019). Although wars have negative effects on the well-being of individuals of all ages exposed (Ghumman et al., 2016), due to their nature and developmental stages, children and adolescents are more affected by the effects of war and its consequences such as violence, emotional deprivation, separation, and inability to reach basic needs (Filler et al., 2021; Hamdan-Mansour et al., 2017). Especially for adolescence, there is a special vulnerability in situations of displacement such as migration and it is a critical period throughout life (United Nations Population Fund [UFPA], 2007). Considering the high prevalence of mental health problems in this population (Khamis, 2019), it can be thought that intervention studies are needed that can contribute to the development and maintenance of well-being and psychological health in adolescent refugee children. However, intervention programs for adolescents affected by conflict and displacement are lacking (Fazel,

2018). Therefore, this study examined the effectiveness of the intervention program created in line with the current well-being of Syrian refugee children in adolescence and their needs for well-being.

#### Method

This study adopted a mixed method research approach. In the first step of the research process, the views of Syrian refugee children on their well-being were examined with a qualitative method. At this stage, a phenomenological design was used, which reveals how individuals make sense of a phenomenon they experience (Creswell, 2009). Then, an intervention program was developed in line with the current well-being needs of refugee children, which emerged with qualitative data, and its effectiveness was examined with quantitative methods.

In the qualitative stage of the research, the views of children on their well-being were reached through semi-structured interviews. In the quantitative step of the research, 2x3 experimental design was used. In this design, the first factor represented the experimental treatment groups (experimental and control groups), and the second factor represented repeated measurements of the dependent variable (pretest, posttest, and follow-up test).

10 (6 girls, 4 boys) children participated in the qualitative stage of the study, and 16 (10 girls, 6 boys) children, eight in the experimental group and eight in the control group, participated in the quantitative stage. The age range of the children participating in the study was between 14-15 years old ( $M = 14.31$ ;  $SD = .48$ ). Children continued their education in 9<sup>th</sup> grade.

#### Results

The qualitative findings observed that the current well-being needs of children were shaped around the themes of positive emotions, self-esteem, social support, commitment, and meaning in life.

In the quantitative step of the research, an intervention program was prepared to develop these five themes, which were indicators of the well-being needs of Syrian refugee children, and the effectiveness of the program was examined. The results indicated that the well-being program was effective in increasing the well-being scores of refugee children after the sessions were over. The study observed that these positive results were maintained in the follow-up study two months later.

#### Discussion

The literature is rich in terms of providing similar findings to the qualitative findings of our research, which are positive emotions (Fredrickson, 2000), self-esteem (Yang et al., 2019), social relationships (Brown et al., 2003), commitment (Seligman, 2011) and their meaning in life (Steger et al., 2008), which are associated with well-being.

When the empirical studies on refugees are examined, it is seen that the programs in these studies mainly include

interventions aimed at pre- and post-migration experiences, the effects of war, and alleviating the symptoms of trauma. In this study, the well-being needs of refugee children in resettlement countries were determined and an intervention program was developed to increase well-being in this direction. Well-being and mental health are affected not only by past experiences, but also by current social, cultural and economic conditions (Davies et al., 2009).

### **Pedagogical Implications**

In future studies, intervention studies can be carried out to increase well-being with refugees in different age groups and migrating from different countries. In addition, intercultural studies can also be planned by taking refugees who migrated to different countries as a sample. Again, in future studies, the content and effectiveness of the program can be strengthened by conducting a comprehensive study involving parent and teacher training.

### **Kaynaklar**

- Ahad, N. A., Yin, T. S., Othman, A. R., & Yaacob, C. R. (2011). Sensitivity of normality tests to non-normal data. *Sains Malaysiana*, 40(6), 637-641.
- Arakelyan, S., & Ager, A. (2021). Annual Research Review: A multilevel bioecological analysis of factors influencing the mental health and psychosocial well-being of refugee children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 484-509. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13355>
- Ataman, A. (2021). *Umut temelli müdahale programının Suriyeli mülteci çocukların umut ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi
- Bean, T. M., Eurelings-Bontekoe, E., & Spinoven, P. (2007). Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: one year follow-up. *Social Science & Medicine*, 64(6), 1204-1215. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.11.010>
- Bhugra, D. (2004). Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(4), 243- 258.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>
- Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, 14(4), 320-327. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.14461>.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Castillo-Eito, L., Armitage, C. J., Norman, P., Day, M. R., Dogru, O. C., & Rowe, R. (2020). How can adolescent aggression be reduced? A multi-level meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 78, 1-45. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101853>.
- Clark, V. P., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: a guide to the field (mixed methods research series)*. Sage.
- Creswell, J. W. (2009) *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow*. Munksgaard.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları. Pegem Yayıncılık.
- Davies, A. A., Basten, A., & Frattini, C. (2009). Migration: a social determinant of the health of migrants. *Eurohealth*, 16(1), 10-12.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*, 70(3), 234–242. <https://doi.org/10.1037/a0038899>
- Ellis, B. H., Winer, J. P., Murray, K., & Barrett, C. (2019). Understanding the mental health of refugees: Trauma, stress, and the cultural context. In R. Parekh (Ed.), *The massachusetts general hospital textbook on diversity and cultural sensitivity in mental health*, (pp. 165-187). Humana Press.
- Fazel, M. (2018). Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 27(2), 117-123.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1-25.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B Biological Sciences*, 359, 1367–1378. <http://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances on Experimental Social Psychology*, 47, 1–53.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Ghumman, U., McCord, C.E., & Chang, J. E. (2016). Posttraumatic stress disorder in Syrian refugees: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 57(4), 246-253.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022). *Geçici Koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Grasser L. R., Al-Saghir H., Wanna C., Spinei J., & Javanbakht A. (2019). Moving through the trauma: Dance/movement therapy as a somatic-based

- intervention for addressing trauma and stress among Syrian refugee children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58, 1124–1126. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.07.007>
- Greene, J. C., & Hall, N. J. (2010). Dialectics and pragmatism. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 119-143). Sage.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54(1), 81-108. <https://doi.org/10.1023/A:1007219227883>
- Hadfield, K., Ostrowski, A., & Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada?. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 194-203.
- Hamdan-Mansour, A. M., Abdel Razeq, N. M., AbdulHaq, B., Arabiat, D., & Khalil, A. A. (2017). Displaced Syrian children's reported physical and mental wellbeing. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(4), 186-193.
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837- 861. <http://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kananian S., Soltani Y., Hinton D., & Stangier U. (2020). Culturally adapted cognitive behavioral therapy plus problem management (CA-CBT+) with Afghan refugees: A randomized controlled pilot study. *Journal of Traumatic Stress*, 33, 928-938. <https://doi.org/10.1002/jts.22615>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 89, 29-39.
- Khaw, D., & Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California*, 8, 10-23.
- Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., & Gartlehner, G. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(10), 1295-1310.
- Kroese, J., Bernasco, W., Liefbroer, A. C., & Rouwendal, J. (2021). Growing up in single-parent families and the criminal involvement of adolescents: a systematic review. *Psychology, Crime & Law*, 27(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1774589>
- Lovett, N., & Lovett, T. (2016). Wellbeing in education: Staff matter. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 107-112.
- Lustig, S. L., Kia-keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, D., et al. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>.
- Mancini, M. A. (2020). A pilot study evaluating a school-based, trauma-focused intervention for immigrant and refugee youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(3), 287-300.
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., & Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 44(7), 208-215.
- Mendola, D., & Busetta, A. (2018). Health and Living Conditions of Refugees and Asylum-seekers: A Survey of Informal Settlements in Italy. *Refugee Survey Quarterly*, 37, 477–505. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdy014>
- Montgomery, E. (2008). Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health. *Social Science & Medicine*, 67(10), 1596-1603. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.07.020>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Panther-Brick, C., & Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: resilience in child development–interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 333-336.
- Papadopoulos, R. K. (2001). Refugee families: issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 23, 405–422.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rowe, C., Watson-Ormond, R., English, L., Rubesin, H., Marshall, A., Linton, K., & Eng, E. (2017). Evaluating art therapy to heal the effects of trauma among refugee youth: The Burma art therapy program evaluation. *Health Promotion Practice*, 18(1), 26-33.
- Sachs, J. D., & McArthur, J. W. (2005). The millennium project: a plan for meeting the millennium development goals. *The Lancet*, 365, 347-353.
- Scherer, N., Hameed, S., Acarturk, C., Deniz, G., Sheikhani, A., Volkan, S., & Polack, S. (2020). Prevalence of common mental disorders among Syrian refugee children and adolescents in Sultanbeyli district, Istanbul: results of a population-based



- survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences* 29, 1–9. <https://doi.org/10.1017/S2045796020001079>
- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective wellbeing. *Journal of Research in Personality*, 37, 100-106. [http://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00532-9](http://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00532-9)
- Schottelkorb, A. A., Dumas, D. M., & Garcia, R. (2012). Treatment for childhood refugee trauma: A randomized, controlled trial. *International Journal of Play Therapy*, 21(2), 57-73. <https://doi.org/10.1037/a0027430>
- Schuler, M. S., Tucker, J. S., Pedersen, E. R., & D'Amico, E. J. (2019). Relative influence of perceived peer and family substance use on adolescent alcohol, cigarette, and marijuana use across middle and high school. *Addictive Behaviors*, 88, 99-105. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.08.025>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Simon & Schuster
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561-576.
- Solberg, Ø., Nissen, A., Vaez, M., Cauley, P., Eriksson, A. K., & Saboonchi, F. (2020). Children at risk: a nation-wide, cross-sectional study examining post-traumatic stress symptoms in refugee minors from Syria, Iraq and Afghanistan resettled in Sweden between 2014 and 2018. *Conflict and Health*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13031-020-00311-y>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Stifter, C., & Dollar, J. (2016). Temperament and developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 1, 1–62. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy411>
- Sullivan A. L., & Simonson G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86, 503–530.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage
- Thomas, P. A. (2010). Is it better to give or to receive? Social support and the well-being of older adults. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65(3), 351-357. <http://doi.org/10.1093/geronb/gbp113>
- Tinas, M. (2017). Lübnan'daki Suriyeli mülteciler: Hükümet stratejisi yokluğunda ekonomik, siyasi ve mezhepsel zorluklar. *ORSAM Bölgesel Gelişmeler Değerlendirmesi Dergisi*, 62, 1-15.
- Turrini, G., Purgato, M., Ballette, F., Nosè, M., Ostuzzi, G., & Barbui, C. (2017). Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and intervention studies. *International Journal of Mental Health Systems*, 11(1), 1-14.
- Uğurlu, N., Akca, L., & Acarturk, C. (2016). An art therapy intervention for symptoms of post-traumatic stress, depression and anxiety among Syrian refugee children. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 11(2), 89-102. <https://doi.org/10.1080/17450128.2016.1181288>
- United Nations Population Fund (UFP). (2007). *A framework for action on adolescents and youth: opening doors with young people: 4 keys*. <https://www.unfpa.org/publications/framework-action-adolescents-and-youth>
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2017). *Syria regional refugee response*. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12.
- Walg, M., Eder, L. L., Martin, A., & Hapfelmeier, G. (2020). Distorted time perspective in adolescent Afghan and Syrian refugees is associated with psychological distress. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 208(9), 729-735. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001194>
- Walther, L., Fuchs, L.M., Schupp, J., & Von Scheve, C. (2020) Living conditions and the mental health and well-being of refugees: Evidence from a Large-Scale German Survey. *Journal of Immigrant Minority Health*, 22, 903–913. <https://doi.org/10.1007/s10903-019-00968-5>
- Wenzel, T., Mirzaei, S., & Nowak, M. (2016). Assessment of sequelae of torture for refugees in host countries. *The Lancet*, 387, 746-746. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00324-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00324-X)
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328–340. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Kurtuluş, H., & Kurtuluş, E. (2022). Çocuk gözünden göç hikayesinin öyküsel terapi odağında incelenmesi: Suriyeli mülteci çocuklar. *Humanitas*, 10(19), 318-348.
- Yurtsever A., Konuk E., Akyüz T., Zat Z., Tükel F., Çetinkaya M., Savran C., & Shapiro E. (2018). An eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) group intervention for Syrian refugees with post-traumatic

stress symptoms: Results of a randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00493>

### **EK 1.**

#### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Şu an yaşadığın ülkeyi düşündüğünde kendini son 6 ayda nasıl hissediyorsun?

-Olumlu Duygular:

-Olumsuz Duygular:

Göç ettiğin bu ülkedeki mutluluğunu nasıl değerlendiriyorsun?

Göç ettiğin bu ülkede mutluluğunu etkileyen faktörler neler?

Okula ve derslere bağlılığını nasıl değerlendiriyorsun?

Okulda nasıl vakit geçiriyorsun?

Sosyal ilişkilerin nasıldır?

-Okulda:

-Okul dışında:

Yaşadığın problemlerde sana destek olanlar kimlerdir? Nasıl?

Yaşadığın problemlerle nasıl baş ediyorsun? Neler yapıyorsun?

Yaşamdan beklentilerin ve amaçların nelerdir?

Kendini başarılı ve güçlü hissettiğin durumlar nelerdir?

Geleceğin hakkında ne planlıyorsun?



## The Relationship Between Poverty and Education from The Perspective of Urban Poor Parents<sup>#</sup>

Tuğba Hoşgörür<sup>1,a,\*</sup>, Mirace Karaca Evren<sup>2,b</sup>, Orhan Kahya<sup>1,c</sup>, Sergender Sezer<sup>2,d</sup>, Mine Kizir<sup>1,e</sup>, Perihan Korkut<sup>1,f</sup>, Kasım Yıldırım<sup>1,g</sup>, Vural Hoşgörür<sup>1,h</sup>, Eda Yeşil<sup>1,i</sup>

1 Faculty of Education, Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla, Türkiye

2 Faculty of Letters, Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

# This research was conducted as part of the TÜBİTAK 1001 project, number 120K993.

Preliminary findings of the study were presented as an oral paper at the XIII. International Educational Administration Forum.

#### History

Received: 05/05/2023

Accepted: 07/04/2024



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 was conducted to assess the reflections of urban poverty on children's education processes from the perspective of urban poor parents. The research was designed within the framework of a case study model. The study group of the research consists of 22 parents living in Balıbey, Hacırustem, Karşıyaka, and Camikebir neighborhoods in Muğla province, where poverty is prevalent, and who have children enrolled in primary and/or secondary education institutions in these neighborhoods. Maximum variation sampling was employed in determining the study group of the research. Data were collected through face-to-face interviews conducted with parents in their households, utilizing semi-structured interview forms developed by the researchers. Thematic analysis was adopted in the data analysis. The results obtained from the research indicated that, in addition to the primarily economically-related reflections of poverty, such as sending their children to the desired school, meeting schools' financial support demands, and fulfilling school needs, there are socio-cultural reflections in terms of providing academic support, offering cultural and social support, experiencing discrimination and exclusion, and self-comparisons with peers.

**Keywords:** Poverty, urban poverty, education, parent, disadvantaged students, case study.

## Kent Yoksulu Ebeveynlerin Bakış Açısından Yoksulluk ve Eğitim İlişkisi<sup>#</sup>

### Bilgi

#Bu araştırma 120K993 nolu TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön bulguları XIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 05/05/2023

Kabul: 07/04/2024

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 çalışma, kent yoksulluğunun çocukların eğitim süreçlerine yansımalarını, kent yoksulu ebeveynlerin bakış açısı çerçevesinden değerlendirebilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Muğla ilinde yoksulluğun yoğun olarak yaşandığı Balıbey, Hacırustem, Karşıyaka, Camikebir mahallerinde yaşayan ve bu mahallelerde yer alan ilköğretim ve/veya ortaöğretim kurumlarında kayıtlı çocukları olan 22 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, çalışma grubundaki ebeveynler ile yaşadıkları hanelerde yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yoksulluğun eğitime; çocuklarını istedikleri okula gönderme, okulların parasal destek taleplerini karşılama, okul gereksinimlerini karşılama gibi temel olarak ekonomik kaynaklı yansımaları yanında; akademik destek sağlama, kültürel ve sosyal destek sağlama, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma, akranlarla kendini karşılaştırma konularında sosyokültürel boyutta yansımaları olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yoksulluk, kent yoksulluğu, eğitim, ebeveyn, dezavantajlı öğrenciler, durum çalışması.

<sup>a</sup> [t.hosgorur@gmail.com](mailto:t.hosgorur@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7109-393>

<sup>ib</sup> [miracekaraca@mu.edu.tr](mailto:miracekaraca@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4565-3200>

<sup>c</sup> [okahya1@gmail.com](mailto:okahya1@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7932-2982>

<sup>id</sup> [sergenger@mu.edu.tr](mailto:sergenger@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7097-8691>

<sup>e</sup> [minekizir@mu.edu.tr](mailto:minekizir@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

<sup>id</sup> [pkocaman@mu.edu.tr](mailto:pkocaman@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5037-0267>

<sup>g</sup> [kasimyildirim@mu.edu.tr](mailto:kasimyildirim@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1406-709X>

<sup>id</sup> [vuralhosgorur@gmail.com](mailto:vuralhosgorur@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8734-1171>

<sup>i</sup> [edayesill181097@gmail.com](mailto:edayesill181097@gmail.com) <sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4841-6545>

**How to Cite:** Hoşgörür, T., Karaca Evren, M., Kahya, O., Sezer, S., Kizir, M., Korkut, P., Yıldırım, K., Hoşgörür, V., & Yeşil, E. (2024). Kent yoksulu ebeveynlerin bakış açısından yoksulluk ve eğitim ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 353-368.

## Giriş

Bölüşümde daha eşitlikçi ekonomi politikalarını benimseyerek kişinin temel insanî ve sosyal haklarının güvencesi olarak kamuyu işaret eden refah devleti politikaları, 1980'li yıllarda Türkiye dâhil pek çok ülkede yerini neoliberal ekonomi politikalarına bırakmıştır. Neoliberal ekonomi politikalarının öncelikli uygulamaları, refah devleti politikalarının kamuya yüklediği sağlık, eğitim, barınma gibi temel haklar konusunda gerçekleştirilen harcamaların daraltılması olmuştur. Azaltılan kamu harcamaları, özellikle eğitim hakkının da içinde yer aldığı temel haklarda piyasanın artan hâkimiyeti anlamına gelmiştir. Neoliberal ekonomi politikaları nedeniyle artan eşitsizlik ve derinleşen yoksullukla birlikte eğitim hakkına erişimde beliren sorunlar, olumsuz insani ve toplumsal sonuçları nedeniyle sıklıkla sosyal bilimlerin ve de eğitim bilimlerinin gündemine girmiştir (Feldman, 2019).

Neoliberal ekonomi politikaları ve bu politikaların sosyoekonomik sonuçları kapsamında, artan sanayileşme ile birlikte beliren işgücü ihtiyacı kırsal kesimden göç eden kitlelerle karşılaşmış ve dünya genelinde kentli nüfusun tırmanışa geçtiği görülmüştür. Bununla birlikte, daha iyi bir yaşam ümidi ile kentlere göçenler, kent yaşamında daha önce aşına olmadıkları başkaca zorluklarla karşılaşmışlardır (Bapna, Mountford & Ranganathan, 2019). Neoliberal ekonomi politikaları ve beraberinde küreselleşmenin etkileri altında bazı sosyal sınıflar için belirsizleşen ülke sınırları, tüm dünyaya erişim gibi artan sosyoekonomik olanak ve fırsatlar anlamına gelmiştir. Aynı politikalar yoksullar için ise gelir eşitsizliği ve iş güvencesizliğinin arttığı yeni görünmez sınırlar inşa etmiştir. Kentlerde yaşayan yoksullar açısından -kent sınırları içerisinde yaşamalarına rağmen- kentli olmanın getirilerinden uzakta, giderek artan sosyal adaletsizlik, eşitsizlik, kentin sunduğu olanaklara erişim sorunu, işsizlik ya da iş güvencesizliğinin çeşitli tezahürleri gibi sonuçlar doğurmuştur (Musterd, Marcińczak, Yan Ham & Tammaru, 2017). Bu durum dünya genelinde, özellikle de büyük şehirlerde, aynı kentte yaşayan insanlar arasında yaşam şartlarının dramatik şekilde farklılaşmasına ve beraberinde özellikle varıl ve yoksul kesimlerin birbirlerinden ayrışmasına yol açmıştır.

Bu noktada eğitim, temel bir insan hakkı olmasının yanı sıra, bireylerin mevcut eşitsizlikler ortamında sosyal adaletsizlik çemberini kırabilmeleri için önemli bir araçtır. Ancak temel bir toplumsal kurum olarak eğitim, ekonomi politikalarının çok yönlü etkisi altındadır. Piyasa hâkimiyetinde artan özel okullar, kişilerin imkânlarının fazlalığı ölçüsünde ulaşabileceği eğitim olanaklarının artması, temel eğitimin "başarılı" olabilmek için yetersiz kalması gibi durumlar, temel bir hak olarak nitelikli eğitime erişimi güçleştirmekte ve eğitime sınıfsal bir boyut kazandırmaktadır. Bu şartlar göz önüne alındığında eğitim, adil bölüşüm ve sosyal adaletin sağlanmasına yönelik işlev göstermekten çok, eşitsizliğin yeniden üretildiği bir

toplumsal kurum olarak işlev göstermektedir. Pierre Bourdieu'nun "yeniden üretim" olarak ifade ettiği bu durum ile eğitim kurumları, neoliberal ekonomi politikalarının çıktıları olan yoksulluk ve eşitsizliğin hem bireyin yaşamında hem de toplumsal yaşamda sosyoekonomik açıdan birçok yönüyle yeniden üretilerek sürdürülmesi yönünde bir etki yaratmaktadır (Bourdieu & Passeron, 1990). Eğitim kurumlarının yoksulluk ve yoksullukla ilişkili sorunları pekiştirme ve yapıllaştırmasına yönelik sözü edilen etkisinin görünür kılınması, sosyal adaletin yeniden inşa edilmesi açısından önemlidir. Bunu gerçekleştirmek için ise öncelikle, kent yoksulu bireylerin eğitim ile ilgili süreçleri nasıl deneyimlediklerinin gözler önüne serilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, böyle bir gereksinimden yola çıkılarak, TÜBİTAK destekli bir proje<sup>1</sup> kapsamında, yoksulluğun eğitime yansımalarını kent yoksulu öğrencilerin ebeveynlerinin gözünden irdelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Kent yoksulluğu olgusunun öğrencilerin eğitim süreçlerine olan etkileri, çalışmanın gerçekleştirildiği Muğla İli'nin -neoliberal ekonominin etkileri altında benzeşen, aynı zamanda kendi özgünlükleriyle farklılaşan- özellikleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmalarında, yoksulluğun farklılaşan derinliklerde ve farklı yüzleriyle araştırmacıların karşısına tekrar tekrar kök neden olarak çıkması, konunun güncel alanyazında ele alınış şekillerinin açıklığa kavuşturulmasının önemli olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle, izleyen başlıklarda öncelikle yoksulluğun kavramsal açılımlarına ve ardından eğitim ile ilişkisine değinilecektir.

### **Yoksulluk, Yeni Yoksulluk ve Kent Yoksulluğu**

Yoksulluk temel olarak, geçinmekte sıkıntı çekiyor olma hali (TDK, 2022) olarak ifade edilir. Kişinin temel gereksinimlerini karşılamaktan uzak ve yoksun olması durumudur. Yoksulluk salt ekonomik anlamda yeterli kazanca sahip olamama sorunu olmak yanında, temel insan hakları ve özgürlüklerden yararlanarak, onurlu bir yaşam sürebilme sorunu olarak da karşımıza çıkmaktadır (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR], 2001). Yoksulluk, konu ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle iki farklı şekilde ölçülür: mutlak yoksulluk ve göreceli yoksulluk. Mutlak yoksulluk, kişinin yaşamını sürdürmesi için gerekli yiyecek, barınma, sağlık gibi gereksinimlerinden yoksun olma durumu olarak ele alınırken; göreceli yoksullukta bireyin gereksinimlerini karşılama ve refah düzeyi, içinde yaşadığı toplumun ortalama refah düzeyi ile karşılaştırılır ve odak noktası kaynakların topluma dağılımındaki adaletsizliktir (Bıçkı, 2015; Marshall, 1999, s.825). Ekonomik temelli gelir adaletsizliği, beraberinde sosyal adaletsizliği de getirdiğinden, günümüzde yoksulluk kavramına yaklaşım kişinin yaşamını sürdürebilmesi ile sınırlandırılmamaktadır. Ayrıca, gereksinimlerin kapsamını çizerken sergilediğimiz bakış açısı, yoksulluğu tanı(m)lamak için

kullanacağımız ölçütleri doğrudan etkilemektedir. Bugün yoksulluk, gündelik yaşamın gerekli kıldığı birçok pratikten yoksun kalma hali ile ilişkilendirilerek ele alınmaya başlanmıştır. Birleşmiş Milletler de yoksulluğu bu şekliyle ele alarak, yoksulluğun göstergelerini açlık, kötü beslenme, eğitim ve diğer temel hizmetlere sınırlı erişim yanında, toplumsal ayırım ve dışlanma, karar alma süreçlerine yetersiz katılım şeklinde sıralamaktadır (Birleşmiş Milletler, 2018).

Küresel kapitalizmin neoliberal politikalarla desteklenmesiyle şekillenen “tüketim kültürü”nün bir sonucu olan *yeni yoksulluk*, aynı zamanda küresel yoksulluğun diğer yüzünü oluşturmaktadır. Bu anlayışlar temelinde bakıldığında dünyanın birçok yerinde yeterli gelire sahip olmakla birlikte insani yaşam için gerekli şartlara ve olanaklara sahip olmayan bireylerin var olduğunu görmek mümkündür (Kaufman, 1998; Gammarano, 2019). Yeni yoksulluk, sadece temel ihtiyaçlardan mahrum kalmayı değil, aynı zamanda insanca yaşam koşullarına sahip olamamayı da ifade etmektedir (Anand & Sen, 1997). Dolayısıyla günümüzdeki yeni yoksulluk tanımı, geçmişteki tanımlarında olduğu gibi yalnızca üretimin azlığı ya da yokluğuyla sınırlandırılmamaktadır. Yeni yoksulluk sadece “tüketememe” olgusuyla da açıklanamamakta, temel insan haklarının ihlali şeklinde de yorumlanmaktadır.

*Kent yoksulluğu* kavramı ise kentlerde neoliberal politikaların etkileriyle, 1980’li yıllarda yoğunlaşan göçlerle kente gelen ve kentte sosyal adaletsizliğe, güvencesizliğe, işsizliğe, eşitsizliğe en çok maruz kalan gruba, kentin yoksullarına işaret eder. Kırsaldan farklı olarak kent yoksulluğu çok daha fazla somut, görünür ve sonuçları itibarıyla da çok daha fazla riskli olabilmektedir (Friedrichs, 1998; Sridhar, 2015). Türkiye’de 1960’lı yıllarda başlayan sanayileşme süreci tıpkı Türkiye dışındaki ülkelerde yaşandığı gibi kırsal kesimlerden kent sanayi bölgelerine doğru nüfus hareketliliğine neden olmuş, bunun sonucunda istihdam sorunları ve bireylerin düşük ücretlerle çalıştırılması gündeme gelmiştir. Bu düşük ücretler, göç eden insanların ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamış ve kent yoksulluğu başka sorunları da (beslenme, sağlık, eğitim, güvenlik, sosyo psikolojik, sosyal dışlanma vb.) üretip giderek yaygınlaştırmaya başlamıştır (Romano & Penpecioğlu, 2009). Kente ilk gelenler öncelikle kentlerin çökkün mekânları olarak tabir edilebilecek alanlara sığınmışlardır. Yeni kent yoksulluğunun etkisi ile çeperde kalan bireyler, toplumsal ve mekânsal ortam ve süreçlerden dışlanmışlardır. Kent yoksulluğu kavramıyla sıklıkla bir arada anılan mekânsal ayrışma, kent yoksulların barınma hakkını karşıladıkları konutlara ve bu konutların buldukları mahallelere dikkat çekmekteyken, sosyal dışlanma yoksulluk halinin, mekânsal ayrışmanın ve tüketememenin bireyin toplumdaki konumunu sorunlu kılmasına odaklanır. Gelir dağılımı adaletsizliğinin gündelik hayata yansımaları, günümüz dünyasında birçok kronik ayrışmaya neden olmaktadır. Bu süreçte yoksul sınıflar, toplumun geri kalanından farklı bir yaşam alanında nefes alan ve kendine özgü davranış kalıplarıyla donanmış bir kültür

atmosferinin aktörleri olarak konumlanırlar (Karakaş, 2010).

Türkiye’de yoksulluk profili, yeni yoksulluk kavramından daha çok mutlak yoksulluk üzerinden okunmaktadır. Bunun sonucu olarak da çözüm, temel gereksinimlerin giderilmesi için dezavantajlı konumda olduğuna karar verilen kişilere yönelik sosyal yardımlarla sınırlı kalmaktadır. Bu durum dezavantajlı bireyler için sosyal, kültürel ve eğitimsel anlamda destekleyici ve yeterli önlemler alınmasını engelleyici bir durum oluşturmaktadır (Önder & Şenses, 2010). İş, üretim ve sosyal adalet temelli olmayan bu sosyal yardımlar hem bireyleri damgalamakta hem de yoksulluktan kurtarıcı olmak yerine sürdürülebilir, yeniden üretilen bir yoksulluk ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada eğitim kurumları, mevcut politika ve uygulamalar ile bir yandan yoksulluğun yeniden üretilmesine neden olmakla birlikte, diğer taraftan bireylerin yoksulluktan kurtulmalarını sağlayabilecek yegâne toplumsal yapıdır. İzleyen bölümde yoksulluğun eğitim ile ilişkisi, eğitim kurumlarının bu ikili konumu bağlamında ele alınacaktır.

### ***Kent Yoksulluğu ve Eğitim İlişkisi***

Eğitim hem bireysel hem de toplumsal anlamda kazanımlar sağlayan temel bir toplumsal kurumdur. Bir toplumsal kurum olarak eğitime yüklenen işlevler, ekonomi politikaları ile de yakından ilişkilidir. Neoliberal ekonomi politikaları kapsamında daraltılan kamu harcamaları, temel haklara yönelik sunulan kamu hizmetlerinin kapsamı ve içeriğinde önemli değişimler meydana getirmiştir. Bu değişimler eğitim sistemi üzerinde de gerçekleşmiş ve eğitim kurumları piyasaya açılmıştır. Türkiye’de özel okulların sayıları hızla artmış, devlet okulları ise büyük ölçüde veli desteklerine açık hale gelmiştir (Şimşek, 2018). Bu durum, kent yoksulu ailelerin yaşadıkları mahallelerde bulunan okulların veli desteğinden yoksun kalmaları nedeniyle görece yetersiz eğitim ortamlarına sahip olmalarına neden olmuştur. Böylece, özel okulların ayrıcalıklı ve ayrıştırmacı statüsü, velilerinin sahip oldukları ekonomik sermaye paralelinde, aynı kent içindeki devlet okulları arasında dahi gözlemlenebilir hale gelmiştir. Eğitim ortamları yanında, öğrencinin okul dışında elde edebileceği akademik destek gereksinimi -yine alınır satılır özelliğinden dolayı- varsıl sınıflar lehine avantaj sağlamaktadır. Oysa toplumsal eşitsizliklerin azaltılması için eğitim sisteminin, tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini sağlayacak şekilde inşa edilmesi gerekmektedir. Ancak bireylerin dâhil oldukları sosyoekonomik grup, yani yoksulluk düzeyleri, eğitime erişimde ve öğrencinin akademik başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir (Butlin, 1999; OECD, 2011).

Toplumun eğitim kurumlarından beklentisi, bireylerin sahip oldukları ekonomik sermayelerine bağlı kalmadan, geleceklerini öğrenme ve kendini geliştirme anlamında gösterdikleri çabaya bağlı olarak şekillendirebilmelerini sağlaması ve bu yolla toplumsal sınıflar arasında hareketlilik olanağı sunmasıdır. Bununla birlikte mevcut pratikler, eğitim sisteminin bu işlevini geçersiz kılmaktadır. Bourdieu ve Passeron (2015), mevcut hâliyle eğitimi,

egemen kültürü yeniden üretmek yoluyla güç ilişkilerini de yeniden üretmeye katkıda bulunan pedagojik bir eylem olarak tanımlar. Bourdieu'ya göre ekonomik sermaye, insanların başvurduğu tek sermaye tipi değildir (Bourdieu & Passeron, 2015). Eğitim sisteminin, toplumsal sınıflar arası eşitsizlikleri yeniden üretmesinde önemli etkisi olduğunu vurguladığı sosyal ve özellikle de kültürel sermaye kavramlarına vurgu yapar. Ekonomik sermayenin bu sermayeleri artırma konusunda önemli bir rolü vardır. Bourdieu sosyal sermaye kavramını, farklı sosyal sınıflardan ve sosyal sınıflar içindeki farklı gruplardan gelen çocukların eşit olmayan akademik başarılarını açıklamak için kullanmıştır (Field, 2008, s.22). Bununla birlikte kültürel sermayenin, eğitim süreci açısından önemli bir belirleyici olduğunu düşünen Bourdieu, "sermayenin yalnızca ekonomik teori tarafından kabul edilen bir biçimiyle değil, bütün biçimleri" ile etkisini kabul etmeden sosyal dünyayı anlamının imkânsız olduğunu belirtmiştir (Field, 2008, s.21). Eğitim konusunda çalışmalarında sıklıkla kullandığı kültürel sermaye kavramı, bireylerin -özellikle ailede, ailenin mensup olduğu sosyal sınıf çerçevesinde edindikleri- kültürel donanımlarına odaklanır. Bourdieu, kültürel sermayenin, öğrencinin öğretmeniyle kurduğu iletişim dilinden okul başarısına, eğitim sürecinde aldığı desteklere, yaşam tarzına, hatta üniversitede bölüm ve meslek seçimine kadar farklı etkilere sahip olduğunu vurgular. Kültürel sermaye tıpkı ekonomik sermaye gibi ailelerin bıraktığı bir mirastır. Calhoun (2010, s.107) bu durumu şöyle anlatır: "Zengin insanlar kendi çocuklarını iyi okullara -gerçekte, çoğu kez (en azından Amerika'da) pahalı özel okullara- göndermeye çalışırlar. Bu, parayı kültürel sermayeye (eğitsel yeterliliklere) dönüştürmenin yollarından biridir". Aysel (2022), eğitim sisteminde yer bulan sınavlar ve bunlara bağlı okul belirlenim süreçlerinde, öğrencilerin ailelerinden gelen sermaye türlerinin baskın olduğu ayrıştırma pratiklerinin, toplum içerisindeki eşitsizlikleri yeniden üreteceğini belirtir.

Günümüzde yoksulluğun çok katmanlı yapısı göz önüne alındığında, eğitim açısından yoksulluk sorununun ilk görünen etkileri, öğrencilerin kılık kıyafeti, ayakkabısı, beslenmesi ya da okulda kullandıkları araç gereçler üzerinden yaşadıkları eşitsizliklerde belirir. Ayrıca nitelikli eğitime erişimde sınıfsal olanakların kullanımının yarattığı farklar, yoksulluk-eşitsizlik döngüsünü kırmak açısından eğitime yüklenen misyonu ulaşılmaz kılar. Bourdieu ve Passeron (2014, s.116) "Okulun meşrulaştırıcı otoritesi toplumsal eşitsizlikleri ikiye katlayabilir; zira kaderlerinin fazlasıyla farkında olan, ancak bu kaderin gerçekleştiği yollardan fazlasıyla bihaber en yoksun sınıflar, tam da bu itibarla kaderlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurlar" diyerek bu sürece işaret eder. Yoksulluğun kültürel sermaye kazanma sürecinde yol açtığı zorluklar, eğitim sürecinin tek bileşenin öğrenciler olmadığını gösterir. Çoğu yoksul öğrencinin devam ettikleri okulların nitelikli hale getirilmesi elbette ki eşitlik açısından önemlidir ama tek başına yeterli değildir. Illich (1971) eşit nitelikte okullarda bile yoksul bir çocuğun, varlıklı bir çocuğun elde ettiği başarıyı çok zor yakalayabileceğini vurgular. Eşit

okullara devam etseler ve okula aynı yaşta başlasalar bile, yoksul çocuklar orta sınıftaki çocuklar için mevcut olan eğitim fırsatlarının çoğundan yoksundur. Illich de (1971, s. 5) benzer şekilde bu durumu ailelerin çocukla kurduğu iletişimin niteliği, evdeki okuryazarlık durumu ve ailelerin eğitime verdiği öneme bağlar ve yoksul öğrencilerin gelişme ve öğrenme için salt okula bağımlı oldukları sürece diğer öğrencilerin gerisinde kalacağını savunur. Bu bağlamda ebeveynlerin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerinin, eğitim sürecinden beklentileri, okullarla kurdukları etkileşim ve çocuklarına ver(ebil)dikleri akademik ve entelektüel destek gibi çeşitli etkenler üzerinden eğitim sürecine dâhil olduğu görülmektedir.

## Yöntem

Kent yoksullu ebeveynlerin bakış açısından Muğla ili'nde yoksulluğun eğitime yansımalarını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, kapsamı daha geniş bir proje çalışmasının araştırma basamaklarından birini oluşturmaktadır. Mevcut çalışmaya başlamadan önceki süreçte sahada gerçekleştirilen keşif aşamasında, bu bölgeyi farklılaştıran özellikleri vurgulayabilmek ve bu alanın eğitim ile kentsel yoksulluk ilişkisi bağlamında farklı dinamiklerini araştırmaya dâhil edebilmek için nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanılması planlanmıştır. Yine aynı gerekçelerle araştırma, durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olgunun kendi özel bağlamı içinde pek çok yönüne ilişkin olarak ayrıntılı bir şekilde incelemelerin yapıldığı bir yaklaşımdır (Neuman, 2007, s.20). Bu çalışmada Muğla ili'nde yaşayan kent yoksulu ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine yönelik algıları bir durum olarak seçilmiştir. Kent yoksulu ebeveynlerin algılarını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Muğla ilinde yoksulluğun yoğun olarak yaşandığı Balıbey, Hacırüstem, Karşıyaka, Camikebir mahallelerinde yaşayan ve bu mahallelerde yer alan ilköğretim ve/veya ortaöğretim kurumlarında kayıtlı çocukları olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Anılan mahallelerde yaşayan tüm aile çeşitliliğini yansıtabilmek için, göç, parçalanmış aile, çalışma durumu, istihdam durumu (devlet memuru, işçi, mevsimlik işçi vb.) gibi durumlar dikkate alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken, sözü edilen mahallelerde kent yoksulluğunun nasıl yaşantılandığına yönelik gerçekleştirilen keşif sürecinde hanelerden toplanılan veriler yanında, sosyal yardımların dağıtılması işlerinden de sorumlu olduğu için hanelerde yaşayan aileler konusunda bilgi sahibi olan muhtarların da görüş ve bilgilerine başvurulmuştur. Ayrıca muhtarlar, görüşme gerçekleştirilecek kişilerle bağlantı kurmak açısından da yardımcı bir rol üstlenmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilme sırasına göre kodlanmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma

grubunda yer alan 22 ebeveyne ilişkin bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların hazırlanmasında mevcut alanyazın yanında, uzmanlık alanları eğitim bilimleri, temel eğitim, özel eğitim ve sosyoloji disiplinlerinden oluşan araştırmacıların eğitim ve kent yoksulluğu ilişkisini Muğla özelinde incelemek için sahada keşif süreci kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik değerlendirmeleri de sürece yansıtarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular eğitim bilimleri ve sosyoloji alanlarındaki uzmanların görüşlerine sunulmuş, geribildirimleri doğrultusunda formda eklemeler/düzenlemeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek açısından bir ebeveyn ile pilot görüşme yapılmış ve bu görüşme ertesinde istenilen derinlikte bilgi alınamayan bazı sorulardaki sonda soru sayısı artırılarak forma son hâli verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, araştırmanın gerçekleştiği süreçte yaşanan pandemi koşulları gereği, eğitim-öğretimin uzaktan gerçekleştiriliyor oluşu ve kapanma kararları gibi nedenlerle Kaymakamlıktan alınan izinlerle, ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Ailelerin evlerine randevu alınarak gidilmiş, görüşmeler, görüşülenin evlerinde gündelik hayatın akışı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında 2 ya da 3 görüşmeci hazır bulunmuş, tüm görüşmeciler gözlemlerini ve görüşmeye ilişkin notlarını

görüşmelerin hemen ertesinde bir rapor halinde sunmuştur. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Katılımcılara görüşme öncesi aydınlatılmış rıza formu okunmuş ve görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesi için izinleri alınmıştır. Bir katılımcı ses kaydına rızası olmadığını belirtmiş, bu katılımcının sorulara verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından görüşme sırasında yazıya geçirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerin yazıya dökülmesi süreci araştırmacı grup tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Buna göre görüşme dökümleri, verilerde tekrar eden anlam örüntüleri açısından incelenerek (Braun ve Clarke, 2006) tümevarımsal bir yaklaşımla temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlenirken araştırma sürecinde öne çıkan benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, araştırmacıların gözlemleri ve görüşme notları bir arada değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme verileri bu temalar altında, doğrudan alıntılarla birlikte ayrıntılı bir şekilde düzenlendikten sonra, Eğitim Bilimleri ve Sosyoloji disiplinlerinden iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve temalar yapılan toplantılarda uzlaşaya varıldığı şekliyle okuyucuya sunulmuştur. Muğla’da kentsel yoksulluğun eğitim ile ilişkisini ele almak için gerçekleştirilen bu çalışmada belirlenen alanın betimlenmesi kadar, araştırmacıların kendilerini konumlandırması da yansıtma adına önemsenmiştir. Araştırmacıların görüşmelere 2-3 kişi birlikte gitmesi, tüm ekibin gözlem/saha notlarını aynı gün içinde paylaşıp değerlendirmeye almaları ve bu notların tüm araştırmacı grubuyla paylaşılması gibi uygulamalarla saha deneyiminin geçerliliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Çizelge 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Göç Durumu	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Çalışma Durumu
G1	36	Erkek	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	İşçi
G2	31	Kadın	Muğla Dışı Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G3	40	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G4	41	Erkek	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Enformel(Hurda Toplayıcısı)
G5	45	Kadın	Muğla Dışı Göç	İlkokul	Bekar	Enformel (Temizlik)
G6	41	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G7	38	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G8	33	Kadın	Muğla Dışı Göç	Lise	Evli	Ev Emekçisi
G9	34	Kadın	Muğla Dışı Göç	Lise	Evli	Ev Emekçisi
G10	47	Kadın	Muğla Dışı Göç	Okuryazar Değil	Evli	Ev Emekçisi
G11	42	Erkek	Muğla İçi Göç	Ortaokul	Bekar	Belediye Çalışanı
G12	45	Kadın	Göç Durumu Yok	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G13	37	Erkek	Muğla Dışı Göç	İlkokul	Evli	İşsiz
G14	43	Erkek	Göç Durumu Yok	Ön Lisans	Evli	Esnaf
G15	41	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi/İşsiz
G16	28	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi/İşsiz
G17	34	Erkek	Muğla Dışı Göç	Ortaokul	Evli	İnşaat işçisi/İşsiz
G18	38	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G19	40	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi/İşsiz
G20	34	Kadın	Muğla Dışı Göç	Ortaokul	Evli	Ev Emekçisi / İşsiz
G21	43	Kadın	Muğla İçi Göç	Lise	Evli	Hizmet Sektörü
G22	42	Kadın	Muğla İçi Göç	Lise	Evli	Hizmet Sektörü

## Bulgular

Muğla'da okula giden çocuğu olan kent yoksulu ebeveynler, kentin çeperinde ikamet etmelerine rağmen - küçük yüzölçümü nedeniyle- merkezden çok da ayrılmış olmayan bir alanda, ayrılmış bir yaşam sürmektedirler. Kent yoksulu ebeveynler olarak katılımcılar kentin bu bölgesinden baktıklarında, çocuklarının eğitim sürecinde yoksullukları ve yoksunlukları kaynaklı karşılaştıkları sorunları ve baş etmek durumunda kaldıkları zorlukları ortaya koymak, bu araştırmanın temel amacını

oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında ebeveynler ile yapılan görüşmelerde, kent yoksulluğunun okul ile etkileşimlerine ve çocuklarının eğitim yaşantılarına yönelik etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kent yoksulluğunun, çocuklarını istedikleri okula gönderme, okulların parasal destek talepleri, okul gereksinimlerini karşılama gibi ağırlıklı olarak ekonomik kaynaklı yansımaları yanında; akademik destek sağlama, kültürel ve sosyal destek sağlama, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma, akranlarla kendini karşılaştırma konularında sosyokültürel boyutta yansımaları olduğunu göstermiştir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Araştırma tema ve alt temaları

Ana Temalar	Alt Temalar
Kent Yoksulluğunun Eğitime Ekonomik Durum Kaynaklı Yansımaları	İstediği okulu seçme Okulların parasal destek taleplerini karşılama Okul gereksinimlerini karşılama
Kent Yoksulluğunun Eğitime Sosyokültürel Düzey Kaynaklı Yansımaları	Akademik destek sağlama Kültürel ve sosyal destek sağlama Ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma Akranlarla kendini karşılaştırma

### **Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik durum kaynaklı yansımaları**

#### *İstediği Okulu Seçme*

Araştırmadan elde edilen bulgular, kent yoksulu ebeveynlerin, orta ve üst gelir grubu ebeveynlere göre çocukları için okul seçme konusunda sınırlı seçeneklere sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarını gönderdikleri okullardan memnuniyetleri ile ilgili farklı görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre bazı ebeveynler ikamet adreslerine göre çocuklarını gönderebilecekleri okulları, bu okula devam eden öğrencilerin sahip oldukları kötü alışkanlıklar, okulların sahip olduğu eğitim ortamları ya da okul yönetiminin/öğretmenlerin tavırları ile ilgili çevrelerinden aldıkları olumsuz duyuları gerekçe göstererek tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. İkametlerinin bulunduğu bölgedeki okulları tercih etmeyen ebeveynler için herhangi bir özel okul (Özel okullarda adres koşulu aranmamaktadır.) ya da nitelikli bulunan okulun bulunduğu bölgeye taşınmak bir çözüm olabilmektedir. Kent yoksulu ebeveynler için ise ekonomik yetersizlikler, bu türden bir seçim yapma özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Çalışmada bazı ebeveynler, ikametlerinin gerçek durumunun ortaya çıkması halinde ödeyecekleri cezanın aile bütçesine getireceği yükü dahi göze alarak ikametlerini farklı bölgelerdeymiş gibi gösterdiklerini belirtmişlerdir.

**G18:** ".....'in çocuklarından rahatsız olduğum için. Demin dedim ya madde bağımlısı çocuklar diye oraya gidiyorlar. Adresimizi aldırдық, ondan da 730 lira ceza yedik. Durduk yere gitti 730 lira."

**G19:** "Çünkü orada daha güzel okullar var. Mesela biz de yaptık .....'yı istemiyordum hemen adresimizi değiştirdik. Okul da güzel değildi, okulu beğenmedik. Üç çocuğu aynı sıraya oturtmaya çalışıyorlardı. Sonra mesela öğretmen 1. sınıf çocuklarının kulaklarını çekmiş. O yüzden

ben adres değişikliği yaptım. Ceza da aldım ama çocuğumu o okuldan aldım. Çünkü sevmiyordum öğretmenlerini."

Çocuklarını ikamet adreslerinin olduğu bölgedeki okullara gönderen ebeveynler arasında ise okulların niteliği ile ilgili olumlu görüşlere sahip olanlar olduğu gibi, memnuniyetsizliklerini ifade edenler de olmuştur. Okulların niteliğine yönelik olumlu görüşlere sahip olan ebeveynlere; memnuniyetlerinin nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin ilgisi, çocuklarının bir şikayetin olmaması gibi gerekçeler sunmuşlardır. Bununla birlikte araştırma bulguları, ebeveynlerin diğer okulların sunduğu koşullara yönelik bilgi sahibi olmamalarının da memnuniyetleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Bazı ebeveynlerin ise okul niteliğini değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçüt sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu konuda G3'ün yanıtı dikkat çekicidir.

**Araştırmacı:** *Gittiği okuldan memnun musunuz?*

**G3:** *Okuldan memnunuz ya.*

**Araştırmacı:** *Neden?*

**G3:** *Ne bileyim memnunuz.*

G4 ve G7'nin ise çocuklarının okul hayatı ile ilgili herhangi bir sorun yaşamamalarının, çocuklarının gittiği okullardan memnuniyetleri konusundaki düşüncelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak bu ebeveynlerin okullara yönelik değerlendirmelerinin, sahip oldukları imkânlar dahilinde gönderebilecekleri okullar arasında yaptıkları karşılaştırma bağlamında olduğu belirlenmiştir. Özellikle G7'nin bir arkadaşının adres değişikliği yaparak çocuğunu merkezdeki bir okula kaydettirmesine yönelik anekdotu, kent yoksulu ebeveynlerin okul algısına yönelik çarpıcı veriler içermektedir.

**G4:** *Şimdilik bir sıkıntımız yok. Hani imkânımız olsa özel okuturduk...Özel okullarda daha iyi ilgilendikleri için... Baksanıza, normalde özel okullarda okuyanların çocukları bir yerlere geliyor.*



**G7:** *Oralar (merkezdeki okullar) daha iyi. Şimdi oranın tabii biraz daha öğretmenleri farklı. Daha üstüne düşüyor öğretmenler. Şartlar neyi gösteriyor: Tabii parayı. Hep öğretmendir, astsubaydır, müdürdür, amirdir hep onların çocukları var orada. E senin de şeyin olsa sen de oraya katarsın, olmayınca... Bizim orada iş yerinde bir çocuk var. Buradaki okulda okuyan çocuklarını, gitti merkezdeki okula verdi. Bir toplantı etmişler. Bir varıyor seninki; bütün öğretmen, müdür, astsubay, komutan hep insanlar. Seninki çöpçü. Ev kira. Beş tene çocuk. Daha gerisi de var onların. Bir baktım diyor, bir cılız ben kaldım. E yeter mi bu para? E aslanım sen dedim, cebinde para yok zaten dedim ben, buradaki okul dururken tuttun en lüks yere verdin dedim ben. Bir sürü kızdı.*

#### **Okulların Parasal Destek Talepleri**

Devlet okullarının sahip oldukları bütçe, okul gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu noktada Okul-Aile Birlikleri yoluyla veliler ve hayırseverlerden gelen bağışlar, okulların bu açıklarını kapatmada yardımcı olmaktadır. Yapılan görüşmeler kent yoksulu ebeveynlerin, okullara maddi destek sağlama konusunda zorlandıklarını ve bu durumun da kendilerini yetersiz ve rahatsız hissetmelerine neden olduğunu göstermiştir.

**G2:** *Yakıt ücreti istiyorlardı. Bu mecburi olduğu için ödüyorduk yani, gücümüzün yettiği kadar. Ha, daha aşırısı olduğu zaman anlatıyorduk durumumuzu; bu bize ağır gelir diyorduk. Sağ olsun onlar anlayışla karşıyorlardı.*

**G4:** *Hani aile birliği şeyi oluyor ya okulun... Diyor ki; perde alınacak, o şekilde. Üç-beş lira neyse kişi başına düşen, cebimde varsa veriyorum. Yoksa da canımızı verecek halimiz yok yani.*

Okullar maddi destek anlamında ebeveynleri zorlamasalar dahi, bazı okulların veli toplantılarında parasal desteğin gündemin sıkça karşılaşılan bir parçası olmasının, ebeveynlerin okula yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu durum, ebeveyn ve okul arasındaki bağa zarar verme potansiyeli taşımaktadır. Konu ile ilgili olarak bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

**G19:** *...sadece şunu boyanacak bu boyayacak hep maddi beklentileri var toplantı böyle. Yani kısacası aslında öğrenciler için çağırıyoruz diyorlar ama genelde bunlar için çağırıyorlar.*

**Araştırmacı:** *Peki sizin okuldan beklentileriniz nelerdir?*

**G7:** *Para almasınlar da...*

Katılımcıların anlatımlarında karşılaşılan bir başka durum, okul tarafından talep edilen maddi katkıyı karşılayamayacak durumda olan ebeveynin, beklenen parayı verememesi üzerine yaşanmıştır. Olası sonuçlarının farkında olarak ya da olmayarak öğretmenin bu durum ile ilgili bilgi almak için öğrenci ile iletişime geçmesi -katılımcı konuya yönelik herhangi bir olumsuzluk belirtmese dahi- öğrencinin rencide olmasına neden olabilecek bir durum oluşturmuştur.

**G10:** *Kitap dolabı alacağız, aidat verilecek falan dedi. Valla hocam ben veremem dedim yani. Eşim tek çalışıyor, kirayla şunla bunla... Ben veremem dedim yani. Veremedim yani. Sormuş kıza hani annen veremeyecek mi*

*diye, o da annem veremez demiş. Veremedim yani. Yapacak bir şey yok.*

G4'ün yaşantısı ise okulun gereksinimlerine yönelik destek taleplerinden farklılaşmaktadır. Katılımcının belirttiğine göre, okulda öğretmenin de dahil olduğu bir toplantıda gündem öğretmenler günü hediyesine evrilmiştir. Bazı ebeveynler tarafından alınması planlanan pahalı hediye, hem aileyi maddi anlamda zorlamış hem de öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar vereceği yönünde haklı kaygılar duymasına neden olmuştur. Katılımcı bu durumu, maddi bir yönü olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisine, parasal bir değer biçme çabası olarak yorumlamıştır.

**G4:** *Yalan söylemeyeyim, kız ikinci sınıfa mı ne gidiyordu. Bir öğretmenimiz vardı, toplantı yapılacak olmuş, toplandı. Kadının bir tanesi "öğretmenler günü hediyesi alacağız" dedi. Öğretmen de var tabii. Senin paran olabilir kardeşim! Pırlanta yüzük alacaktınız. Bunun için para toplanacak... Şimdi benim pırlanta yüzüğü karıma almışlığım yok... Ha, belki 50 lira vereceğimdir bu ayrı, sonuçta ben vereceğim o parayı... Ben öğretmene hediye alacaksam kendi başıma almalıyım. Varırım, hocam öğretmenler gününüz, hediye olsun. Bu da çam sakızı çoban armağanı, bir çakmak verir geçerim. Belki giderim en kral hediyeyi alırım... Ama isterim ki ben en kral hediyeyi aldığımda, "bana bu hediyeyi aldı" diyerek benim çocuğuma ilgi göstermesin.*

#### **Öğrencinin Okul Gereksinimlerini Karşılama**

Araştırmadan elde edilen bulgular, kent yoksulu ebeveynlerin sosyoekonomik anlamdaki yetersizliklerinin, çocuklarının okul ile ilgili gereksinimlerini karşılamada sorunlar yaşamalarına neden olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularında beliren sorun alanlarından biri, özellikle tam gün öğretim yapan okullarda öğrencisi olan ebeveynlerin, çocuklarına öğle yemeği temin etmek için aile bütçesinden para ayırmada yaşadıkları zorluk olmuştur. Bunun yanında öğrencinin gideceği okulun evden uzak olması durumunda yol masrafının da buna eklenmesi, öğrencilerin okul seçeneklerini eve yakın olan okullarla sınırlayabilmektedir.

**G22:** *Mesela Sosyal Bilimler Lisesini kazanmıştı. Oraya da bir hafta gidebildi... Ben o zamanlar çalışmıyordum. Çalışsam belki bir nebze uğraşalım, yapalım, krediydi, şuydu buydu derdim de; o zaman çalışmıyordum. Yol masrafı vardı, öğlenleri yemeği orada yiyecekti. Hani küçük çaplı şeyler ama o aralarda da tek maaşın, ev kira, kızım yeni doğdu, birçok şey vardı... Zaten benim en büyük korkum eşimin özel sektörde çalışıyor olması... Çünkü adam deseydi yarın sen işe gelme, ertesi gün aç olabilirsin. Yarını yok, garantisi yok. Garanti işinin olmadığı her şey çok kötü, o korkuyla yaşamak...*

**G12:** *Harçlık veremiyoruz ki; hatta yeri geliyor hiç veremiyoruz. Oğlum bazen, çok sık olmasa da diyor, "Anne bari bir simit parası ver. Simit ile ayran alıp geçiştiririm." Oğlum okuldan buraya eve geliyor. Kan ter içinde geliyor, böyle nefes nefese... Yemeğini yiyip hemen gidiyor.*

Kent yoksulu ailelerin gündeme getirdiği bir başka sorun, okul üniformaları ile ilgilidir. Okullardaki tek tip kıyafet uygulamasının, öğrencilerin yoksulluklarını görünür kılmamak gibi bir işlevi de bulunmaktadır.

Bununla birlikte, ebeveynlerin her öğretim yılında bunlar için yeni bir bütçe ayıramamaları, öğrencilerin aynı kıyafetleri eskise/yıpransa ya da artık bedenlerine uygun olmasa dahi kullanmaya devam etmelerine neden olmaktadır. Bu da yoksulluklarının tekrar görünür hâle gelmesi anlamını taşımaktadır.

**G8:** *Mesela ben her sene kıyafet yenileyemem. Benim böyle bir lüksüm yok... Öyle ya, mesela beşte aldığımız kıyafet, çocuk yedinci sınıf hala kullanıyor: Küçük gelse de, büyük gelse de...*

Kent yoksulu ebeveynlerin karşılamakta zorlandıkları bir başka gereksiniminin, kırtasiye ve ek kaynaklar ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak temin edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler tarafından önerilen başkaca kaynak kitaplar, ebeveynlerin bütçeleri için sarsıcı ve zorlayıcı olabilmektedir.

**G2:** *Hani çok kaliteli bir şey, kalemdir şudur budur alamıyorduk ama eksikliğini de koymuyorduk... Kaynak kitapları alıyorduk... Mecbur parasını veriyorduk onun. O önceliğimiz mecburuz yani okutuyorsak, olsun diyorduk.*

**G7:** *...(Yardımcı kaynaklar) isterlerdi. Şey derlerdi; mecbur değilsiniz ama biz öneriyoruz, çocuklar için önemli. Hemen alalım hocam, öbürkü hemen alalım hocam. Olmayanlar bakar. Ee beş kişi tamam, iki kişi laf düşmediği için... Yetiştik, yetişmesek ne yapalım? Anneannemizi arıyoruz. Etüt parasını son zaman yatıramadık. Eşim kaza yaptı. Ayağını kırdı. 7 ay hiç çalışmadı. Hiiiç. 7 ay çalışmayınca, bu etüde gidiyor, bu gidiyor. Alcam dedim öğretmene, alma dedi. Bak herkes çalışıyor, o da çalışsın evde senle dedi. E ben tahsilli değilim; benim öğrettiğim ne olur? Ondan, söylüyordum anneme sağ olsun. O gönderiyordu. Aybaşı yatırıyordum.*

### **Kent yoksulluğunun eğitime sosyokültürel düzey kaynaklı yansımaları**

#### **Akademik Destek Sağlama**

Araştırmadan elde edilen bulgular, özellikle zorunlu eğitim sürecinin dışında kalmış ya da bu süreci tamamlayamamış olan kent yoksulu ebeveynlerin, evde çocuklarına akademik destek sağlama konusunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Özellikle temel eğitim döneminde ailenin arzu ettiği halde sağlayamadığı bu desteğin, kendilerini ebeveyn olarak yetersiz hissetmelerine neden olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik anlamda yeterli olanaklara sahip olan ebeveynler, akademik destek sağlayamadıkları noktada, bunu hizmet olarak alabilmektedirler. Bununla birlikte kent yoksulu ebeveynlerin akademik destek anlamındaki bu açığı özel dersler yoluyla kapatma olanağına da sahip olamamaları, çocuklarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecektir.

**G2:** *Zaten söylüyordum, biz ilkokul mezunuyuz eşimle ben diyordum. Elimizden gelen desteği veriyoruz şu anda, anlamadığımız yere kadar. Anlamadığımız yeri artık siz şey yaparsınız hocam diyordum.*

**G10:** *Okuma yazmam olmadığı için çocuklar ilk okuma yazma öğrendiklerinde ben çok zorlanıyordum. Ben harfleri tanımiyordum, öğretmen çocuklar bunları*

*aileleriniz gösterecekti diyordum. E ben bilmiyordum, hep komşulardan ondan bundan destek istiyordum, şu dersi anlamıyorum etmiyorum diye. Baya zorlandım.*

**G22:** *Yani biz elimizden geldiğince anlatmaya çalışıyoruz ama anlayabildikleri kadar artık. Ek bir hoca tutma şansımız yok. Ek bir kaynak bulma şansımız yok. İmkânımız olsa keşke yardımcı olsak ama...*

#### **Kültürel ve Sosyal Destek Sağlama**

Araştırmanın giriş bölümünde de sözü edildiği gibi, bu araştırmada yoksulluk yalnızca ekonomik anlamda yoksulluğu kapsayan mutlak yoksulluk bağlamında değil, kültürel ve sosyal bağlamda da incelenerek çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, kent yoksulu ebeveynlerin, ekonomik yoksulluğun da yadsınamayacak pekiştirici etkisi ile birlikte kültürel ve sosyal anlamdaki yoksulluklarının, çocuklarının bu anlamdaki gelişimlerini yavaşlattığını bazı durumlarda da buna engel oluşturduğunu göstermiştir. Bu kapsamda ebeveynlere çocuklarının okul dışında zamanlarını nasıl geçirdikleri, ailecek yaptıkları etkinlikler, kitap okuma alışkanlıkları ve çocuklarının kimlerle sosyalleştikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin aileleri ile ya da kendi başlarına kültürel etkinliklere dahil olmak ve sosyalleşmek konusunda sınırlı fırsatlara sahip oldukları, bunun temel nedenini de ailelerin kültürel sermaye anlamındaki yoksulluklarının oluşturduğu görülmüştür. Özellikle G7'nin kendi eğitim sürecine yönelik düşüncesi çarpıcıdır.

**G7:** *(Yeniden bir şansım olsa da) Okumak istemezdim. Kafam çalışmaz çünkü (halk oyunları) oynamak isterim.*

**G3:** *(Sinema, tiyatro, konser, müze vb. kastederek) Yok gitmiyor. Sinemaya falan arkadaşlarıyla gittiği oldu. Öğretmenleri götürdü öyle oldu. Bizim zaten öyle alışkanlığımız yok birlikte hiç gitmedik yani.*

**G4:** *Kız, tiyatroya miyatroya falan gidiyor. Ama ben böyle şeyleri pek takip etmem. Bana bedava da deseler, üstüne para da teklif etseler, ben gidip de şurada bir yerde sinema varmış da... Önceden şurada bir yerde konsere götürdüm. Kim geliyormuş diye sorarım ben önce... Sonra neyse biz vardık. Bir tane adam çıktı. "Kızım" dedim ben, "sanatçı diye bunu mu dinleyeme geldik kızım biz?" Dedi ki "ben biraz dinleyeceğim." Şimdiki şeyleri ben pek anlamam, yani sevmiyorum daha doğrusu.*

**G6:** *(Kitap okuma alışkanlığı) Bende açıkçası yok. Kaç tane kitap var orada, hepsini koyduk ama... Kızım bana gösterdi bir kitap 'anne bak meditasyon kitabı, birlikte yapalım mı?' diye. Yani şu an okuma yazma bilmiyor, ne meditasyonu dedim. Şöyle kitabı aldım harbiden bakınca. ...dedim demek ki incelemiş onları. Meditasyon kitabı olduğunu öğrenmiş. Ya bazen gündüzleri kitap okuyalım diye kendisi getirir. O bizi yönetiyor desem yeridir yani. 'Hadi biz biraz kitap okuma saati yapalım' der. Bir an öneririm o öyle dedi diye.*

**G2:** *Benim çocuklarımdan arkadaşları yok okul dışında. Biraz malum çevreden dolayı. Yani birbirilerine yetiyorlar gibi geliyor bana şu an. Üçü de kız olduğundan dolayı, yetiyorlar birbirlerine.*

Araştırma bulguları aynı zamanda, bazı öğrencilerin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ya da Belediyeler tarafından gerçekleştirilen ücretsiz etkinliklere dahil olduklarını ve bu

durumun hem sosyal gelişimleri hem de iyi oluşları üzerinde oldukça önemli bir fark yaratabildiğini ortaya koymuştur.

**G8:** (Aldığı ödül) Okulda değil atletizmde var. Türkiye ikincisi, üçüncüsü oldu.

A: Atletizme okuldan ayrı yerde mi gidiyor?

**G8:** Okulla alakası yok bunun. Gençlik Spor... Hepsini Gençlik Spor karşılıyor. Yemesi, içmesi, kıyafeti... Bursa'ya gidiyor örneğin, sponsorlar var. Kıyafete daha sponsor var. Yemeğini karşılayan lokantalar var.

**G1:** Belediyede karate kursuna gönderiyorduk ama üç gün gitti, dördüncü gün pandemi çıktı, gidemedi... (Kurs) Ücretsiz. Ben müziğe de, futbola da, boksa da göndereceğim. Alternatifi fazla olsun, kafasını derslerden sonra dağıtabileceği bir yerler olsun, bir de sosyal çevresi, arkadaş çevresi geniş olsun amaçlı, onun için göndereceğim.

**G11:** Belediyenin çim hokeyine gidiyor.

**G2:** Öyle ücretli bir okula göndermedim ben, dersane falan. Ama şey oldu, okulda üst üste iki sene yüzme kursu, devlet sağ olsun destek oldu... Onun haricinde birinci sınıfta drama dersi aldirttik. Halk oyunu dersiydi sanırım, ona gönderdik. Ufak bir ücreti vardı, o bizi çok zorlamadı... Zaten psikolojik sıkıntıları da vardı. En azından birazcık daha sosyalleşir, biraz daha rahatlar, kafası dağılır...

Araştırma bulguları, ebeveynlerin sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayenin, çocuklarının eğitim sürecinden beklentilerini de şekillendirdiği görülmüştür. Kent yoksulu ebeveynlerin çocukları için koydukları hedeflerin çoğunlukla kolay ulaşılabilir, bir an önce iş hayatına atılıp gelir elde etmelerini sağlayabilecek özellikte olduğu görülmüştür. Bu durum, çocukların okullardan beklentileri üzerinde de etkili olmakta ve gelecek planlarını ve meslek seçme özgürlüklerini sınırlamaktadır.

**G4:** Hemşire olmak istiyorum diyor ama... Size biraz önce de dedim, okursak olursunuz, okumazsak zor oluruz. Güvenlik belgesi alır da bir yerlere girerse... Ben ilkokul mezunuyum. Benim pek bir faydam olmaz.

**G19:** Bilmiyorum, artık ben umutsuzum. Benim büyük kız, yarın bir gün okuyamazsak, bir meslek kazanamazsak diye kuaförlük bölümünü seçti. En azından elimde bir meslek olsun, üç beş kuruş para girsin cebime diye... Öbür kız da ablamın mesleğini yapayım dedi. Ben de kuaförlük yapayım dedi. O da o bölümü seçti.

**Ayrımcılığa ve Dışlanmaya Maruz Kalma**

Araştırmadan elde edilen bulgular, bazı okul ebeveynlerinin ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldıklarını hissettiklerini göstermiştir. Ebeveynlerin görüşlerine göre maruz kaldıkları ayrımcılık ve dışlanma, etnik kökenlerinden kaynaklanabildiği gibi, sosyoekonomik anlamdaki yetersizliklerden de kaynaklanabilmektedir. Ayrımcılığın ve dışlanmanın hedefi, ebeveyn olabildiği gibi, öğrencinin de bunlara maruz kalabildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, ayrımcılık ve dışlama davranışını genel olarak okul yönetiminin ve/veya öğretmenlerin sergilediklerini belirtmişlerdir.

**G5:** Zenginlerle daha fazla ilgileniyorlar bunu gördüm. Mesela ne bileyim aileleriyle de daha fazla ilgileniyorlar. Ama tabii ki dile getirmediğim. Ama anladım gördüm yani.

**G8:** Bir de okulda da ben bir ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum. Sebebi de şu; okuldaki -okul aile birliği başkanı oluyor ya, ebeveynlerden seçiliyor- ben onun çocuğuna ekstra bir tolerans tanındığını bile düşünüyorum... Atıyorum bir şiir okunacak oluyor, o kişinin kızı öneriliyor. Bir toplantı bir şey olacak oluyor, o kişinin kızı öneriliyor. Hep bir adım önde götürüyorlar. Okul aile birliği başkanının kızı olduğu için.

G22'nin deneyimlediği durum ise çok daha çarpıcıdır. Katılımcı, çocuğunun gittiği okulda, aynı sınıfın farklı şubelerinde, eğitim ortamı ve kullanılan araç-gereç arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Katılımcının belirttiğine göre, bu şubelere öğrenciler seçilirken ebeveynlerin sosyoekonomik durumuna göre bir ayırıma gidilmiş ve eğitim ortamı açısından çok daha konforlu ve görece modern araç-gerece sahip olan sınıf, gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarına tahsis edilmiştir. Okul yönetimi bu durumun nedenini sorgulayan ailelere, diğer sınıfı okulun değil, ebeveynlerin kendi çabaları ile yaptıklarını ve isterlerse kendilerinin de benzeri araç gereci satın alarak sınıflarında aynı ortamı oluşturabileceklerini dile getirmiştir. Aşağıda G22'nin konu ile ilgili anlatımları sunulmuştur.

**G22:** Masaları iyiydi. Daha geniş, daha güzel olan sıralardan... Bizimkiler eski tahta sıraydı. Genelde öbür hocayı tercih edenler, hocaların, doktorların, hemşirelerin çocukları... Seçili öğrenciler... (Diğer sınıfı kastederek) veliler yaptılar diyorlar. Bizim gibiler nasıl yapsın? Şimdi benim gibi asgari ücretle çalışan bir işçiyse, biz alalım dediğimizde, o zaman üç yüz-dört yüz lira sıra parası istediler... Üç yüz-dört yüz lira gibi bir parayı da benim gibi çalışan birisi zor veriyor. Ama zengin birisi yani şimdi sekiz on milyar maaş alan birisiyle, bir buçuk iki milyar maaş alan birisi ister istemez fark ediyordur. O yüzden onlara seçili öğrenciler geliyormuş. Sınıfı da veliler yaptırmış. Yani aslında bu ne hocaların talebi ne de müdürün talebi... Zengin fakir ayrımı... Şimdi bunlar çocuk, çocuk psikolojisi düşünüldüğü zaman... Şimdi kapıdan baktığı zaman iki sınıf düşünün, birine gidiyor bakıyor ki o sınıf şık ve güzel ya da onun hocası genç ve her şeyle ilgileniyor. Kendi sınıfına geçtiği zaman ise o enerji de yok, o görsellik de yok. Ama verim olarak da bütün okulda bütün öğrencilerden aynı verimi alma peşindeyiz.

Katılımcılardan G2 ise ayrımcılık görmediğine vurgu yapsa da bunu ifade etme şekliyle, içinde bulunduğu yoksulluk kaynaklı olarak ayrımcılıkla karşılaşma beklentisi içinde olduğunu göstermiştir.

**G2:** İyiler. Yani buranın gerçekten o huyunu seviyorum, öğretmenler olsun... Seni fakir görmüyorlar gerçekten, saygı duyuyorlar... (Okulda) Sınıf ayrımı olmasın, fakir zengin ayrımı yapmasınlar, özellikle bunu istiyorum durumumdan dolayı.

Yoksulluk kaynaklı dışlanma ile ilgili bir yaşantı, katılımcı G4 tarafından dile getirilmiştir. G4, çocuğunun ilkokulda yaşadığı bitlenme öyküsünün, geçmişte yaşadığı bu sorun hakkında bilgi sahibi olan arkadaşları tarafından

ortaokulda da peşinden geldiğini ve bu konu ile ilgili çocuğunun aşağılanıp, onunla dalga geçildiğini belirtmiştir. Bu duruma karşı katılımcının öğretmenler ya da okul yönetimi ile görüşmek yerine, öğrencilerin evlerine tek tek gidip açıklama yaparak, öğrencilerin çocuğuna karşı tavırlarını değiştirme çabası içine girdiği görülmüştür. Bitlenme vakaları toplumda çoğunlukla temiz olmamakla ilişkilendirilmektedir. Ev ortamında içinde buldukları koşulların hijyenden uzak oluşunu çağrıştıracak bu durum, babanın, çocuğunun daha fazla rencide olmasını ve arkadaşları tarafından dışlanmasını engelleyebilmek adına sorunu kendi başına çözmek istemesine neden olmuştur. G4'ün konuya yönelik anlatımları aşağıda sunulmuştur.

**G4:** Çocuk, okulda bilirsiniz bit olur. Bu (kızını kastederek) ilkokulda, okulda bit oluyor. Ortaokula geçtiğinde bunu ortaokulda birkaç arkadaşı... Neyse bu birinci sınıfta bitlenmişti diye "biz buna bitli derdik" diye bir şeyler demişler. Bu da tabii bayağı şey olmuş. "Kızım kimler söyledi?" dedim. "Falan insan, filan insan" söyledi. Ben de çıktım hepsinin evini ziyarete gittim. Çaldım vardım birisinin oraya.. "Ablam dedim böyle böyle durum" dedim. "Çocuğun böyle böyle" demiş... Dört-beş arkadaşının tek tek o gün akşam 12'ye kadar hepsinin ziyaretini tamamladım. İnsan, çocuğunu kendisi dövebilir, canı yanmaz. Ama başkasına da ezdirmez. Vardım annesi çağırırdı. "Böyle böyle olmuş, sen böyle böyle dedin mi? dedi. Çocukta özür dileyip "yaptığımız bir hataydı" dedi. İşte daha aşağıda oturan... "Bir daha desin, kız bana gelir söyler" dedim. Çocuğu çağırırdı, çocuğu dövmeye başladı. Ben sana çocuğu döv diye gelmedim. Ben her gittiğim yerde çocuğu dövsün diye gitmedim... Birinci sınıfta olan bir şey ortaokul ikinci sınıfta olmaz. Aradan 5-6 sene geçmiş. Artık sen bir devir atlamışsın, ilkokul çağın geçmiş ortaokul çağı... Akşama kadar bir insan küçük düşürülüp durulmaz. Sen de olmuşsundur, ben de olmuşumdur, bunlar olan şeyler. Hırsızlık yaptı mı (?) Hayır. Hırsızlık yaptıysa söylesin. "Amca, senin kız benim kalemimi çaldı veya paramı çaldı" desen o zaman sana gık demem, dersem namussuzum.

Katılımcılardan G8, hem kendisinin hem de çocuğunun ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldığını, bunun nedeninin de etnik kökeni olduğunu aşağıdaki cümlelerle dile getirmiştir.

**G8:** Anne dedi, biz böyle hepimiz sınıfın içerisindeyiz diyo, Beden Eğitimi dersiymiş önce diyo, sonra diyo, girdik diyo İngilizce dersine diyo. E çocuktur, haliyle terlemiş, olabilir. Demiş, "Oğlum, senin üstün başın ter kokuyo, sen çık sınıftan bizim dersimiz bitene kadar." O öyle deyince ben yine cinnet geçirdim... Gittim öğretmenle konuşmaya... Dedim, sen bir eğitimci olarak bunu diyebiliyorsan artık ben sana diyecek hiçbir şey bulamıyorum dedim. Baktım diyo, "Siz doğulular böyle aksisiniz" falan. Dedim doğu, batı, güney, sen bu ayrımcılığı yapamazsın dedim.

#### Akranlarla Kendini Karşılaştırma

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, okullarda öğrencilerin kendilerini gelir düzeyi görece yüksek ailelerden gelen çocukların sahip

oldukları eşyalarla, kendi sahip olduklarını karşılaştırma eğiliminde olduğu görülmüştür. Farklı gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının okul ortamında bir araya gelmesi, öğrencilerin yoksunluklarını görünür ve hissedilir hale getirmektedir. Araştırma bulguları, bu durumun hem öğrencilerin hem de ebeveynlerinin olumsuz duygular deneyimlemelerine neden olduğunu göstermektedir.

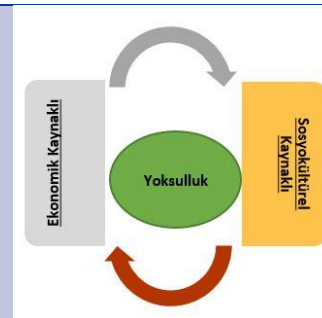
**G1** Yok şu ana kadar (kendini arkadaşları ile karşılaştırdığı) olmadı. Çünkü, oğlum, para yok, daha sonra deyince, tamam baba diyor. Ama biz de vicdanen bir gün sonra alıyoruz.

**G2:**...bazılarının kendisine özel odası oluyordu, ister istemez anne çalışıyor daha lüks yaşıyorlardı çocukları. Kıyafet olayından, şey olayından biz biraz daha bir adım gerideydik. Biraz özentisi oldu. Beni çok etkiledi. Bir kere bir yerlerde şöyle yaptı... Anne dedi okuldan çıkmış eve gelmiş markete gidiyoruz; arkadaşı yanından geçti tesadüfen. Altında bisiklet, benim kızımın hiç yeni bisikleti olmadı. O bisikletle geçiyordu çocuk, "Anne şunun üstüne başına bak bir de bana" dedi. Çok kötü oldu... Ya abla gönül ister çocukların her istedikleri dört dörtlük olsun...

**G5:** ...ilk başlarda giderken hani mesela "Anne bana hakiki krampon alacaksın!" diyordu. "Arkadaşımın var, benim de olsun." diyordu. Öyle çok şey yaptı ama bir tık daha büyüyünce o da artık fark etti. Anneciğim bizim gücümüz buna yetiyor diyordum, arkadaşının olabilir ama ben de param olunca sana daha iyisini alacağım diyordum. Anlaşıyoruz yani şimdi de şu an o şekilde.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, kent yoksulluğunun eğitime yansımaları, kent yoksulu ebeveynlerin görüşlerine dayanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, kent yoksulluğunun öğrencilerin eğitim süreçlerinde, ekonomik ve sosyokültürel kaynaklı yansımaları olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu ayırım, araştırmacılar tarafından birincil neden olarak görülen durumlar referans alınarak yapılmıştır. Söz konusu yoksulluk olduğunda, ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda bir neden-sonuç ilişkisi kurmak ve bu türden sınıflandırmalar yapmak mümkün olamamaktadır. Anılan üç başlığa yönelik yoksunluklar, birbirlerini karşılıklı etkilemekte (Resim 1) ve özellikle kent bağlamında yoksulluğun etkilerinin ağırlaşmasına ve nihayetinde yeniden üretilmesine neden olmaktadır.



Resim 1: Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik ve sosyokültürel kaynaklı yansımalarının etkisi

Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik kaynaklı yansımaları; ebeveynlerin, çocukları için istedikleri okulu seçme, okulların parasal destek taleplerini karşılama ve çocuklarının okul gereksinimlerini karşılama yönüne yöneliktir. Türkiye’de devlet okullarına öğrenci kaydedilmesi sürecinde, 24 Aralık 2008 tarih ve 27090 nolu Resmi Gazete’de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik uyarınca, 2009 güz döneminden itibaren ikamet adresleri referans alınmaya başlanmıştır. Öğrenciler sadece adreslerine yakın olan okullar arasında, sistemin izin verdiği okullara kayıt yaptırabilmektedirler. Kentlerde maddi anlamda yoksulluk içinde olan bireylerin yoksulluk içindeki haneleri genellikle kentin kenar semtlerinde ve bir aradadır. Dolayısıyla aynı mahalle içinde farklı gelir düzeylerine sahip insanlara rastlamak çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Muğla için de benzer olan bu durum, adrese dayalı kayıt sistemi ile birlikte okulların kapsayıcılığını düşürmektedir. Oysa yapılan araştırmalar, okulların kapsayıcılığının yüksek olmasının, yoksulluk içinde yaşayan öğrencilerin iyi olma hâlleri yanında, akademik başarılarını da artırdığını göstermektedir (McKenzie, 2019). Aynı zamanda, Türkiye’de eğitim ortamlarının şekillenmesinde velilerin yaptıkları yardımların fark yaratan katkısı düşünüldüğünde, mevcut kayıt sistemi aynı zamanda okulların sundukları olanaklar anlamında da eşitsizlikler oluşmasını sağlamaktadır (Hoşgörür vd., 2023). Çalışmada düşük sosyoekonomik arka plana sahip ebeveynlerin bir kısmının okullar arasında oluşan bu nitelik farklılıklarının bilincinde olmakla birlikte, maddi yetersizliklerinin okul seçme konusunda onlara bir engel oluşturduğu görülmüştür. Zira alternatif olarak ya çocuklarını bir özel okula gönderecekler ya da seçmek istedikleri okulun bulunduğu bölgede bir eve taşınacaklardır. Ancak bu bölgedeki evlerin maliyetleri, yaşadıkları bölgedeki evlere göre karşılayamayacakları düzeyde yüksektir. Bu engeli aşmak adına bazı ailelerin, o bölgede yaşayan tanıdıklarının adreslerini ikamet adresleriymiş gibi göstererek sapma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Sincar ve Özbek de (2011) çalışmalarında benzer şekilde, adrese dayalı kayıt sisteminin, farklı nitelikteki okullar arasında seçim yapma özgürlüklerini ebeveynlerin elinden aldığını ve bazı ebeveynleri sahte adres değişikliği yapmaya ittiğini belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, bazı ebeveynlerin okullar arasındaki eşitsizliklere yönelik bilgi sahibi olmadıkları olmuştur. Bu durum, okulların çocuklarının hayatları üzerindeki etkisine yönelik farkındalıklarının düşük olması nedeniyle konu ile ilgilenmemelerinin bir sonucu olabilir. Bir diğer olasılık, ebeveynlerin kültürel anlamdaki yetersizlikleri nedeniyle okulların niteliğini değerlendirmede (Çocukları ile ilgili okuldan bir şikayet gelmemesi vb.) akademik yönü olmayan ölçütlere sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yoksulluğu tanımlamak için İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansının (Swedish International Development Cooperation Agency [SIDA], 2017) kullandığı çerçeve, gelir anlamındaki yoksulluğun, fırsatlar ve seçim

yapma anlamında yoksulluğu da beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, kent yoksulu bireylerin nitelikli eğitime erişim anlamında sınırlı fırsatları bulunmaktadır. Ayrıca, kültürel yoksunluklar ya da maddi yetersizlikler nedeniyle ebeveynlerin çocuklarına okul seçimi konusunda karar verme gücü bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elbette ki yaşanan sorunların çözümü için adrese dayalı kayıt sistemine son vermek yeterli olmayacaktır. Okulların nitelikleri arasındaki uçurumları kaldıracak ve devlet okullarının itibarını yeniden kazanmasını sağlayarak, özel okullara olan talebi sonlandıracak refah devleti politikaları benimsemek de önemlidir (Erdoğan, Kutlu, 2014; Şimşek, 2018).

Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik kaynaklı yansımalarından bir diğeri, okullardan gelen parasal destek taleplerini karşılamaya yöneliktir. Devlet okullarının bütçelerindeki yetersizlikler, okulların ebeveynlerin maddi anlamda okula katkı yapmalarını talep etmelerine neden olabilmektedir. Ebeveynlerin güçlüğü karşılayabildiği ya da bazı durumlarda karşılayamadığı bu talepler, okula yönelik algıları üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, okul ve veliler arasındaki para ilişkisinin etik dışı durumların yaşanmasına da zemin hazırlayabildiği yönünde ipuçları taşımaktadır. Özellikle, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili bilgilendirmelerin ve fikir alışverişlerinin yapılması amacıyla düzenlenen veli toplantılarında, ağırlıklı gündemi okulların para taleplerinin oluşturması, ebeveynlerin okul ile bağlantı kurma konusunda isteksiz yaklaşımlarına ve veli-okul bağı zayıflamasına neden olabilecektir. Araştırmalar okul ve ev arasında kurulan bağı öğrencilerin başarıları üzerinde önemli fark yaratabildiğini ortaya koymaktadır (Berger & Riojas-Cortez, 2014; Epstein & Sanders, 2000). Okulların maddi anlamdaki talepleri ile karşılaşmamak adına kent yoksulu ebeveynin okuldan uzaklaşması ise bir kez daha çocuklarının dezavantajlı duruma düşmelerine neden olabilecektir. Dolayısıyla, hem okulların sundukları olanaklar arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak hem de okul ve velinin arasındaki maddi ilişkiyi sonlandırmak adına, okulların bağış adı altında da olsa veli ya da hayırsever kişi, kurum ve kuruluşlardan yardım kabul etmeleri ya da destek talep etmelerini önleyecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu tür yardımlar için merkez örgütler sorumluluk alabilir ve tek merkezde toplanan yardımlar, okullara gereksinimlerine göre aktarılabilir. Bununla birlikte bağışlar üzerinden eksikleri tamamlamak, tıpkı yoksulluk sorununda olduğu gibi, sorunun kaynağını ortadan kaldıramayacaktır. Olması gereken, okulların her türlü gereksiniminin yardımlara başvurulmadan karşılanabileceği yapısal çözümler bulmaktır.

Okulların para talepleri yanında, öğrencilerin kırtasiye, yardımcı kaynaklar, okul üniformaları ve özellikle tam gün öğretim yapan okullardaki öğrenciler için yeme-içme gibi okul gereksinimlerini karşılamak da kent yoksulu ebeveynler için zorlayıcı olmaktadır. Bunun yanında, liseye geçiş sınavlarında yaşadıkları bölgeden uzakta bir okulu kazanan öğrenciler için sözü edilen masraflara yol masrafı

da eklenmektedir. Bu anlamda ebeveynin maddi anlamdaki yoksulluğu, bir kez daha öğrencinin yaşadığı bölgenin dışına çıkabilmesine engel olmakta ve mevcut ve geleceğe yönelik seçeneklerini sınırlamaktadır. Kent yoksulu ebeveynler, çocuklarının yeme-içme, barınma ve sağlık ile ilişkili yaşamsal gereksinimlerine dahi kaynak ayırmakta zorlanırlarken, eğitim masrafları bunlara ek bir yük oluşturmaktadır (Durgun, 2011; Morrisson, 2002). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2020), 2019 yılı hanehalkı tüketim harcaması araştırması sonuçlarına göre en düşük %20'lik gelir grubunun bütçelerinden beslenme (%30.7) ve barınmaya (%31.2) ayırdıkları pay %61,9'dur. Aynı gelir grubunun eğitim için ayırdıkları pay ise bütçelerinin %0.9'unu oluşturmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki, eğitime ayrılan pay, bütçelerinden ayırdıkları en düşük pay olma özelliği taşımaktadır. Aynı çalışmada, en yüksek %20'lik gelir grubunun beslenme (%15.3) ve barınmaya (%20.1) ayırdıkları pay bütçelerinin %35.4'ünü oluşturmaktayken, eğitim hizmetleri için ayırdıkları pay bütçelerinin %4.4'ünü oluşturmaktadır. Bu iki farklı gelir grubunun toplam ortalama gelirleri arasında elbette bir uçurum söz konusudur. Bununla birlikte en yüksek %20'lik gelir grubunun bütçelerinden eğitime ayırdıkları pay, beşinci sırada olmak üzere başkaca gereksinimlerinin (sağlık, haberleşme, eğlence ve kültür vb.) önünde yer almaktadır (TÜİK, 2020).

Çalışmada, kent yoksulluğunun eğitime sosyokültürel kaynaklı yansımalarının, akademik, kültürel ve sosyal destek sağlama, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma ve öğrencilerin akranlarıyla kendilerini karşılaştırmasına yönelik olduğu görülmüştür. Yoksulluğun çok boyutlu olarak ele alındığı çalışmalarda yoksulluk düzeyini ölçmek için kullanılan parametrelerden biri de eğitim düzeyidir. Ayrıca, yoksulluğu mutlak yoksulluk üzerinden ele alan çalışmalar da yoksulluk ile eğitim düzeyi arasında çift yönlü ve ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. TÜİK'in (2021), 2020 yılı gelir ve yaşam koşulları araştırması sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Raporla göre, yükseköğretim mezunlarının %3,2'si ve lise ve dengi okul mezunlarının %8,3'ü yoksulluk içinde yaşarlarken, bu oran okur-yazar olmayanlar için %26,7, herhangi bir okul bitirmemiş olanlar için %25,7 ve lise altı eğitimliler için de %14 şeklindedir (TÜİK, 2021). Projenin önceki aşamasında kent yoksulu ebeveynlerin eğitim düzeylerine yönelik olarak toplanan verilerin sonuçları da ebeveynlerin yaklaşık dörtte üçünün liseyi bitirmeden eğitim sürecinden ayrıldığını ortaya koymuştur. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerin sonuçları da, buna paralel olarak ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerine destek olmak konusunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Ebeveynler, özellikle temel eğitim döneminde çocuklarına eğitim düzeyi yüksek aileler kadar destek olamamaktadırlar. Nitekim çalışmalar, öğrencilerin akademik başarıları ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir (Berends, Lucas & Peñalosa, 2008; Yoshikawa, Aber & Beardslee, 2012). Ortaöğretim düzeyinde gelir düzeyinden bağımsız olarak ebeveyn desteği azalabilse de sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler bu açığı özel ders hizmeti alma

yoluyla kapatabilmektedirler. Bu bağlamda kent yoksulu ailelerin çocukları, okul dışında akademik destek almak konusunda da dezavantajlı duruma düşmektedir. Bu dezavantajı azaltabilmek için özellikle tecrübeli öğretmenlerin kent yoksulluğunun yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda çalışmalarını özendirerek tedbirler alınmalıdır. Bunun yanında okullar ya da milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla, velilere akademik anlamda danışmanlık ve eğitim hizmetleri verilmesi sağlanabilir.

Eğitim süreci salt akademik öğrenmeleri içermemektedir. Bireyler ancak çevreleri ile sosyalleşerek ve kültürel etkinliklere dahil olarak bütünsel bir gelişim sağlayabilirler. Projenin bu çalışma öncesindeki verilerinden elde edilen sonuçları, Muğla'daki kent yoksulu ailelerin %84.6'sının nadiren kitap okudukları ya da hiç kitap okumadıklarını göstermektedir. Aileler, bu duruma neden olarak çoğunlukla, çalışmaktan zaman bulamamaları ya da kitap okumaya ilgi duymamalarını göstermişlerdir. Ebeveynlerin sosyal ve kültürel anlamdaki yoksullukları, çocuklarının bu anlamdaki gelişimlerini de sınırlamaktadır. Bu durumun çocukların eğitim süreçlerine olumsuz etkisi kaçınılmazdır. Kent yoksulu çocukların kapsayıcılığı düşük okullarda okumaları, yalnızca ailelerine benzer sosyokültürel arka plana sahip öğrencilerle etkileşebilmelerine neden olarak sosyal çevrelerinin çeşitliliğini de azaltmaktadır. Bu öğrenciler, maddi yetersizlikler nedeniyle kentin geri kalanı ile etkileşebilecekleri ortamlara da girememektedirler. Dahil olabildikleri kültürel etkinlikler ise çoğu zaman okulların aracı olduğu etkinlikler ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, kent yoksulu ebeveynlerin çoğunlukla kültürel etkinliklere önem atfetmedikleri ve bu anlamda çocukları için bir rol model oluşturamadıkları görülmüştür. Bu noktada, öğrencilerin mevcut çevrelerinin dışına çıkabilme anlamında tek deneyimlerinin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ya da Belediyeler tarafından gerçekleştirilen ücretsiz etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kent yoksulu öğrenciler için bu etkinlikler sosyal gelişimleri açısından nitelikli serbest zaman etkinlikleri olarak işlev göstermektedir. Yapılan çalışmalar, kültür, sanat ve spor ile ilişkili serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığına ve bu etkinliklerin farklı sosyokültürel gruplardan bireyleri bir araya getirerek, öğrencilerin birbirlerine karşı empati ve olumlu tutum geliştirmesini sağladığına vurgu yapmaktadır (Naghbi v.d., 2012; Taylor vd., 2015). Bu nedenle, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda gerçekleştirilen etkinlikler, nitelik ve nicelik bakımından artırılmalıdır. Yerel yönetimlerin de desteği ve iş birliği ile gerçekleştirilen etkinliklerden yukarıda sözü edilen çıktılar sağlanması ise bunların planlanmasının kent yoksulu öğrencilerin gereksinimleri odaklı ve okullarla işbirliği içinde gerçekleştirilmesidir.

Dahil oldukları sportif etkinliklerde başarı sergileyen kent yoksulu öğrencilerin ebeveynleri için ise bu türden etkinlikler daha farklı bir anlam taşımaktadır. Ebeveynler tarafından bu etkinlikler çocukları için profesyonel bir meslek seçeneği olarak ele alınarak, onların geleceği adına duydukları kaygıyı azaltabilmektedir. Nitekim bu

çalışmanın sonuçlarına göre kent yoksulu ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye anlamındaki yoksunluklarının bir başka etkisinin, okullardan beklentilerinin düşük olmasına neden olduğu yönündedir. Bu ebeveynlerin eğitim süreçleri sonunda çocukları için koydukları hedefler genellikle ulaşılması görece kolay ve daha kısa süreli bir eğitim yoluyla bir an önce para kazanmaya başlamalarını sağlayacak özellikte olmaktadır. Bu durum ilk bakışta çocuğun ekonomik yoksulluktan bir an önce kurtulması adına rasyonel bir düşünme şekli gibi görünebilmekle birlikte, aslında yoksulluğun yeniden üretilmesine aracı olan bir bakış açısıdır. Ebeveynlerin düşük kültürel ve sosyal sermayeye sahip olmaları, düşük kültürel ve sosyal sermaye gerektiren meslekleri kendilerine uygun görmelerine, diğer meslekleri ise ulaşamaz algılamalarına neden olmaktadır. Bu konuda yapılmış araştırmaların ve mevcut çalışmanın sonuçları, kent yoksulluğunun eğitim sürecinde önemli bir dezavantaj oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Oysa yoksulluk konusunda yapılan çalışmalar, ülkelerin yapısal sorunlarından bağımsız olarak, eğitimin yoksulluktan kurtulmanın tek yolu olduğuna işaret etmektedir (Berger, Riojas-Cortez, 2014; Çalışkan, 2007). Ebeveynlerin okullardan beklentilerindeki düşüklük, öğrencilerin meslek seçimlerini de etkileyebilmekte ve görece düşük profilli mesleklere yönelmelerine neden olarak yoksulluğun nesiller arasında devam etmesine katkı sağlamaktadır. Ebeveynlere, eğitim sürecinin çocuklarının hayatlarında yaratabileceği farka ilişkin farkındalık kazandırabilmek için okul ile veli arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi ve belirli aralıklarla okullarda konuya ilişkin etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir.

Kent yoksulluğunun eğitime bir başka yansıması, kent yoksulu ebeveynlerin ve öğrencilerin okul ortamında çeşitli şekillerde ayrımcılığa ya da dışlanmaya maruz kalması şeklinde kendini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uğranılan ayrımcılık ve dışlanmanın nedeni bazı ebeveynler için etnik kökenmiş gibi görünse de; ayrımcılık ve dışlama davranışını sergilemeyi tetikleyici temel nedeni önde yatan yoksulluk olgusu olarak yorumlanmıştır. Dışlanma konusu özellikle kent yoksulluğu söz konusu olduğunda, yoksulluk ile sıkça anılan ve çalışılan konulardan biridir. Kentler, pek çok çeşitlilikte olanağın insanların hizmetine sunulduğu, görece kontrollü yaşam alanları olmakla birlikte, kentlerde yaşayanların tümü bu hizmetlerden aynı oranda faydalanamamaktadır ve bu durum özellikle en savunmasız grup olan çocukları etkilemektedir (The United Nations Children's Fund [UNICEF], 2002). Ekonomik anlamdaki yoksulluk, kentin geri kalanı ile bütünleşmenin önünde engel oluşturmaktadır. Özellikle okullarda ebeveynlerin ve öğrencilerin algıladıkları dışlanma duygusu, eğitim sürecinin dışına çıkma isteği uyandırabilecektir. Bu anlamda dolaylı olarak çocuğun eğitim hakkının gasp edilmesine neden olacaktır.

Çalışmada, kent yoksulluğunun sosyokültürel kaynaklı yansımalarından sonuncusunun okul ortamında, öğrencilerin yoksunluklarının ve yoksulluklarının görünür hale gelerek, akranları ile kendilerini karşılaştırmasına

neden olduğu yönündedir. Okul kıyafetlerinin eskimiş, yıpranmış ve bedenlerine uygun olmadıkları halde yenilenemediği için giymeye devam edilmesi, ders araç gereçlerinin eksik, eski ya da daha ekonomik malzemelerden seçilmesi gibi durumlar öğrencilerin birbirlerini varsıl ya da yoksul olarak etiketlemelerine ve bu doğrultuda birbirlerini dışlamalarına neden olabilmektedir. Kent yoksulu öğrenciler için okul, pek çok akranını aynı anda bir arada gördüğü ve farklı tüketim ve davranış örüntülerinin farkına vardığı bir ortamdır. Sahip olmadıkları eşyaların eksikliği, kent yoksulu öğrencileri, eğitim süreçleri boyunca devam edecek derin bir yoksunluk hissi ile baş etmek durumunda bırakmaktadır. Kent yoksulluğunun neden olduğu bu dışlanma ve hissedilen yoksunluğun hem bireysel hem de toplumsal anlamda bedeli oldukça ağır olabilmektedir. İçinde bulunduğu toplumda kendilerini dışlanmış hisseden çocuklar, gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştiremedikleri gibi, bunun paralelinde psikolojik ve fizyolojik sorunlara daha açık hale gelirler. Bu durum akademik anlamdaki sorunları da beraberinde getirir. Ayrıca bu çocukların, ileri çocukluk ya da yetişkinlik dönemlerinde suça ve şiddete yatkınlık taşıması olasılığı da bulunmaktadır. Böylece toplumsal yapıya zarar verecek sosyal patolojiler ortaya çıkacaktır (Klasen, n.d.). Özellikle dışlama ve etiketleme davranışını azaltabilmek adına, okullarda öğrencilere, drama, masallar/hikayeler vb. etkinlikler yoluyla bu davranışlara ve etkilerine karşı farkındalık kazandırılabilir. Bunun yanında, öğretmenlere ve yöneticilere yeni yoksulluğun hem toplumsal hayata hem de eğitime yansımaları üzerine verilecek farkındalık eğitimleri (drama, vaka sunumu, vb.), öğrencilerin okullarda yaşadıkları sorunların görece iyileştirilmesini sağlayabilecek ve akademik hayatlarını olumlu yönde etkileyebilecektir. Ayrıca, okul içi aktörlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını araştırmaya yönelik desenlenecek ileri araştırmalar, konu ile ilgili geliştirilebilecek müdahalelere ışık tutabilecektir.

## Extended Abstract

### Introduction

In addition to being a basic human right, education is an essential tool for individuals to break the cycle of social injustice in the current environment of inequalities. However, education, as a social institution, is subject to multifaceted influences of economic policies. Situations such as the increasing number of private schools dominating the market, the expansion of educational opportunities based on individuals' surplus, and the inadequacy of basic education for achieving "success" make it challenging to access quality education. This also introduces a class dimension to education. Given these conditions, education functions more as a social institution where inequality is reproduced rather than contributing to fair distribution and social justice. Consequently, educational institutions have the effect of perpetuating poverty and inequalities — outcomes of neoliberal economic policies — in people's lives and

society as a whole (Bourdieu, 1990). Making this impact of educational institutions visible in reinforcing and structuralizing poverty and poverty-related problems is crucial for reconstructing social justice. To achieve this, it is necessary, first of all, to reveal how urban poor individuals experience the processes related to education. In line with this need, this study was conducted as part of a TÜBİTAK-supported project to examine the reflections of poverty on education through the perspectives of parents of urban poor students. The effects of urban poverty on the educational processes of students were evaluated within the framework of the characteristics of Muğla Province, where the study took place — similar in its exposure to the effects of the neoliberal economy but also unique in its own way.

### Method

This research, conducted to determine the impact of poverty on education in Muğla Province from the perspective of urban poor parents, represents one of the research phases within a broader project study. To highlight the distinctive features of this region and encompass its diverse dynamics in the context of education and urban poverty, the research was designed using a case study model. A case study is an approach where various aspects of a phenomenon are examined in detail within its specific context (Neuman, 2007, p.20). In this study, the perceptions of urban poor parents living in Muğla Province about their children's education processes were chosen as a case. Semi-structured interviews were conducted to determine the perceptions of urban poor parents. The research group includes 22 parents living in Balibey, Hacırüstem, Karşıyaka, Camikebir districts, where poverty is prevalent in Muğla. These parents have children registered in primary and/or secondary education institutions in these neighborhoods. Maximum variation sampling was employed to determine the research group. To encompass the diversity of families in the mentioned neighborhoods, factors such as migration, broken family structures, working status, and employment status (civil servant, worker, seasonal worker, etc.) were considered.

A semi-structured interview form developed by the researchers was utilized as a data collection tool. Due to pandemic-related curfew conditions, interviews were conducted at the parents' homes with the permission of the District Governor's Office. Families were visited by appointment, and interviews took place in the interviewees' homes during their daily lives. Typically, 2 or 3 interviewees were present during the interviews, and all participants provided their observations and notes on the interview in a report immediately afterward. The interviews lasted an average of 40 minutes. The researcher group handled the transcription process of the interviews, employing thematic analysis. Accordingly, interview transcripts were scrutinized for repetitive meaning patterns in the data (Braun & Clarke, 2006), and themes were derived using an inductive approach.

### Results and Discussion

Urban poor parents, whose children attend schools in Muğla, lead a segregated life in an area that is not very segregated from the center, mainly due to its small size, despite being located on the outskirts of the city. The primary aim of this research is to unveil the challenges faced by children living in poverty and the difficulties they encounter in the educational process from the perspective of this city segment. In interviews with parents as part of the study, efforts were made to determine the impact of urban poverty on their interaction with the school and their children's educational experiences. The research findings, in addition to predominantly economic consequences of urban poverty such as choosing schools for their children, financial support requests from schools, and meeting school-related needs, revealed socio-cultural implications. These socio-cultural aspects include providing academic support, offering cultural and social assistance, experiencing discrimination and exclusion, and self-comparisons with peers.

The research results demonstrated that urban poverty manifests both economic and socio-cultural repercussions in the educational processes of students. However, it is essential to note that these distinctions are made with reference to factors perceived as primary causes by the researchers. When it comes to poverty, establishing a straightforward cause-and-effect relationship in economic, social, and cultural terms, and making clear-cut classifications, is challenging. Deprivations in the three aforementioned areas interact and mutually influence each other, exacerbating the effects of poverty, particularly in an urban context, eventually leading to a cycle of reproduction.

### 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 30/11/2020 tarihli, 200232 protokol numaralı ve 41 karar numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Kaynaklar

Anand, S. & Sen, A. (1997). *Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective*. Poverty and Human Development. UNDP.



- Aysel, İ. (2022). Riskler ve belirsizlikler çağında akışkan gençlik. F. Kahraman ve İ. Aysel (Edt.), *Gençlik Fragmanları: Günümüzde gençlik ve sosyolojik çıkarımlar* içinde (s. 55-69). Gazi Kitabevi.
- Bapna, M., Mountford, H. & Ranganathan, J. (2019). The environment beyond neoliberalism: Delivering sustainable growth. In G. Gertz, and H. Kharas (Ed.), *Beyond neoliberalism: Insights from emerging markets*, (pp. 61-73), Brookings Report. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/05/beyond-neoliberalism-final-05.01.pdf>
- Berends, M, Lucas, S.R. & Peñalosa, R.V. (2008). How changes in families and schools are related to trends in black-white test scores. *Sociology of Education*, 81(4), 313–344.
- Berger, E. H. & Riojas-Cortez, M. R. (2014). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. (8th Ed). Pearson.
- Biçki, D. (2015). *Kent(te) yoksulluk ayrışma ve yaşam kalitesi*. Dora.
- Birleşmiş Milletler. (2018). *Ending poverty*. Issius in Depth. <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/poverty/index.html>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, Society and Culture*. Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik.
- Butlin, G. (1999). Determinants of post-secondary participation. *Education Quarterly Review*, 5(3), 9-35.
- Calhoun, C. (2010). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s.77-130). İletişim.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim - işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 284-308.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 143-154.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Erdoğan, S. & Kutlu, D. (2014). Dünyada ve Türkiye’de çalışan yoksulluğu: İşgücü piyasası ve sosyal koruma politikaları bağlamında bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 41, 63-114.
- Feldman, G. (2019). Neoliberalism and poverty: An unbreakable relationship. In B. Greve (Ed.), *Routledge International Handbook of Poverty* (pp. 340-350). Routledge.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. (2. Baskı). (B. Bilgen ve B. Şen, Çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Friedrichs, J. (1998). Social inequality, segregation and urban conflict: the case of Hamburg. In S. Musterd ve W. Ostendorf (Ed.), *Urban Segregation and the Welfare State: Inequality And Exclusion in Western Cities* (pp. 168-190). Routledge.
- Gammarano, R. (2019). The working poor or how a job is no guarantee of decent living conditions. *Spotlight on Work Statistics*, no.6. [https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms\\_696387.pdf](https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_696387.pdf)
- Hoşgörür, T., Kızır, M., Sezer, S. Korkut, P., Kahya, O., Karaca Evren, M. Yıldırım, K. Yeşil, E. & Hoşgörür, V. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre kent yoksulluğunun eğitime yansımaları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 46-70. doi: 10.14689/enad.33.1661
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper ve Row.
- Karakaş, M. (2010). Küresel yoksulluğun öteki yüzü: yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-16.
- Kaufman, J. L. (1998). Chicago: segregation and the new urban poverty. In S. Musterd ve W. Ostendorf (Ed.), *Urban segregation and the welfare state: Inequality and exclusion in western cities* (pp. 45-63). Routledge.
- Klasen, S. (n.d.). Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1855901.pdf>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürçü, Çev.). Bilim Sanat.
- McKenzie, K. (2019). The effects of poverty on academic achievement. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 21-26.
- Morrisson, C. (2002). *Health, education and poverty reduction*, OECD Development Centre Policy Brief, 19. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/764315057662.pdf?expires=1660845647&veid=idveaccname=guestvechecksum=1F41B41A1CA8F5B42DC8DDE4E6F313C5>
- Musterd, S., Marcińczak, S., Yan Ham, M., & Tammaru, T. (2017). Socioeconomic segregation in European capital cities. Increasing separation between poor and rich. *Urban Geography*, 38(7), 1062-1083. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1228371>
- Naghbi, F., Alizadh, M., Haghghi, H., Salimi, M., Hesam, Z. & Hesam, A. A. (2012). The study of the effects of sport, cultural and artistic activities on student's mental health and their social intimacy. *Life Science Journal*, 9(2s), 30-35.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- OECD [Convention on the Organisation for Economic Cooperation and Development]. (2011). Against the odds: disadvantaged students who succeed in school. OECD Publishing.
- OHCHR [The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights]. (2001). Principles and guidelines for a human rights approach to poverty reduction strategies. <https://www.ohchr.org/documents/publications/povertystrategien.pdf>
- Önder, H. & Şenses, F. (2010). Türkiye’de yoksulluk ve yoksulluk düşüncesi. B. Ülman ve İ. Akça (Ed.), *İktisat, siyaset, devlet üzerine yazılar* içinde (s.199-221). Bağlam.
- Resmi Gazete. (2008). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Sayı: 27090). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/12/20081224-4.htm>
- Romano, Y. & Penpecioğlu, M. (2009). From poverty in turns to new poverty: A scrutinize to changing dynamics of urban poverty in Turkey. *Toplum ve Demokrasi*, 3(5), 135-150.
- SIDA. (2017). *Dimensions of poverty Sida’s conceptual framework*. <https://cdn.sida.se/publications/files/sida62028en-dimensions-of-poverty-sidas-conceptual-framework.pdf>
- Sincar, M. & Özbek, M. (2011). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi’nin öğrenci kayıtlarında esas alınmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 29-52.
- Sridhar, K. S. (2015). Is urban poverty more challenging than rural poverty? a review. *Environment and Urbanization ASIA*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1177/0975425315589159>

- Şimşek, H. (2018). *Yalnız eğitilmişler özgürdür: Türkiye'nin kölelik veya özgürlük yolu*. Kırmızı Kedi.
- Taylor, P., Davies, L., Wells, P., Gilbertson, J. & Tayleur, W. (2015). A review of the social impacts of culture and sport. <http://shura.shu.ac.uk/9596/1/review-social-impacts->
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (2021). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.
- TÜİK (2020). *Hanehalkı tüketim harcaması*, 33593. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2019-33593>
- TÜİK (2021). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması*, 37404. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Income-and-Living-Conditions-Survey-2020-37404>
- UNICEF (2002). *Poverty and exclusion among urban children*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest10e.pdf>
- Yoshikawa, H., Aber, J. L. & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *The American psychologist*, 67(4), 272–284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>



## Examination of Programs Developed for Anger Management in Türkiye<sup>#</sup>

Eyup Zorlu<sup>a</sup>

Faculty of Education, Bartın University, Bartın, Türkiye

### Compilation Article

#### Acknowledgment

<sup>#</sup> This study was presented as a summary paper at the 'International Academic Research Congress' in 2018.

#### History

Received: 09/06/2023

Accepted: 23/02/2024



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 purpose of this study is to examine the education programs developed to manage anger and aggression in Türkiye. The study was conducted with a total of 23 theses, which were published in Turkish in the database of the Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center and selected considering the inclusion criteria. The analyzed theses include studies published between 2000-2021. The literature review was carried out between September 2022 and October 2022. Key concepts such as "anger", "anger control" and "anger management education program" were used in identifying the relevant programs in the literature. In order to thoroughly examine the theses within the scope of the study and to ensure consistency in practice, a "Thesis Review Form" was drafted by the researcher, and the theses were examined using this form. The programs developed were reviewed in terms of level of education at which the thesis is written, study group, research design, scales used, duration and number of sessions, theoretical approach, effectiveness of program and contents of sessions. The examination revealed that the studies consisted of different theoretical approaches and occasionally similar or different contents, and that almost all the programs were effective, except for some sub-problems that yielded no significant results.

**Keywords:** Anger, anger control, anger management education program

## Türkiye'de Öfkeyi Önlemeye Yönelik Hazırlanan Programların İncelenmesi<sup>#</sup>

#### Bilgi

<sup>#</sup>Bu çalışma 2018 yılında 'Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

#### Süreç

Geliş: 09/06/2023

Kabul: 23/02/2024

<sup>#</sup>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, ülkemizde öfke ve saldırganlığı önlemeye yönelik hazırlanan eğitim programlarını incelemektir. Çalışma 'YÖK TEZ' veri tabanında Türkçe olarak yayımlanan ve dahil edilme kriterleri göz önüne alınarak belirlenen toplam 23 tez ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezler 2000-2021 yılları arasında yayımlanan çalışmaları kapsamaktadır. Literatür taraması 2022 Eylül-2022 Ekim tarihleri arasında yapılmıştır. Literatürdeki programlar belirlenirken "öfke", "öfke kontrolü" ve "öfke denetimi eğitim programı" gibi anahtar kavramlar kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki tezlerin detaylı incelenmesi ve uygulamada birliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından "Tez İnceleme Formu" hazırlanmış ve tezler bu formata uygun olarak incelenmiştir. Hazırlanan programlar tezin yazıldığı eğitim düzeyi, çalışma grubu, araştırmanın modeli, kullanılan ölçekler, oturum süresi, oturum sayısı, kuramsal yönelim, programın etkililiği ve oturum içerikleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaların farklı teorik yaklaşımlardan ve bazı noktalarda benzer bazı noktalarda ise birbirinden farklı içeriklerden oluştuğu, hazırlanan programların tamamına yakınının etkili olduğu ancak bazı alt problemlerde etkili sonuçlar elde edilmediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öfke, öfke kontrolü, öfke denetimi eğitim programı

<sup>a</sup> [eyup.zorlu1982@gmail.com](mailto:eyup.zorlu1982@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0964-7065>

## Giriş

Günlük yaşamda insanlar olumlu veya olumsuz pek çok durum ile karşı karşıya kalmakta ve bu durumlara duygusal, düşünsel ya da davranışsal yönden tepkiler vermektedir. Bazı olaylar bireyin hayatında yüzeysel etkilere neden olurken bazı olaylar ise bireyi derinden etkileyebilmektedir. Bireylerin olaylar karşısında verdikleri tepkiler, düşünce ve duygularının bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Genelde başa gelen iyi bir olayda sevinme ve mutlu olma gibi duygular yaşayan ve çığlık atma, alkışlama sarılma gibi tepikler veren insan, olumsuz olaylarda ise nefret, tiksinti, öfke gibi duygular hissedip, şiddet, zarar verme gibi istenmedik tepkiler verebilir. Bu nedenle bireylerin duygularının farkına varıp bu duygularını kontrol etmesi ve olumlu tepkiler vermesi istenen bir durumdur. Yıkıcı duygulardan biri olarak nitelenen ve saldırgan davranışın duygusal bileşenini temsil eden (Ramirez ve Andreu, 2006) öfke, sinirlenme, incinme, korkma gibi durumlarda ortaya çıkabilir (Videbeck, 2020) ve literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun (2023) tanımına göre öfke, "engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hisim, hiddet, gazap" olarak tanımlanırken, Lerner'a (2015) göre ise öfke, kişiliğimiz ve haklarımızın ihlal edilmesi ve gereksinimlerimize ulaşamadığımızda bizi harekete geçiren bir mesaj olarak tanımlanmıştır. Gentry (2007) ise öfkeyi özünde negatif bir duygu, kişinin tehdit hissettiğinde işaretler veren, sağlık için ciddi zararları olan, bireye yarardan çok zarar veren, sinir sisteminin savaş ya da kaç tepkisini tetikleyen bir duygu olarak betimlemiştir. Ayrıca öfkenin kasıtlı bir kaynaktan ortaya çıktığında, verilen sözler tutulmadığında, kurallar ihlal edildiğinde ve bireyin hak ve özgürlükleri kısıtlandığında daha da arttığı ifade edilmiştir (Ramirez ve Andreu, 2006).

Birey öfkesini ifade ederken bunu birçok farklı yolla yapabilir. Yani yaşamış olduğu öfkeyi içinde tutarak kimse ile konuşmama ya da çevresine saldırarak, küfrederek vurup kırma yolunu seçebilir. Genelde model alınarak yapılan bu tarz öfke ifade şekilleri bireyi olumlu bir sonuca götürmekten uzaktır. Sabatino (1997) öfke için uygulanan geleneksel yöntemlerin ve cezalandırmanın bireylerde rahatsız edici bir durum oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uygun yöntemlerle ve sağlıklı şekillerde ifade edilmeyen öfke duygusu ileride bireyde mide bağırsak sistemi, kalp-damar veya bağışıklık sistemi hastalıklarına da davetiye çıkardığı belirtilmiştir (Soykan, 2003). Bunun yanında kontrol edilmeyen öfke duygusu saldırgan davranışları da beraberinde getiren sosyal bir sorun olarak karşımıza çıkabilir ve toplumu etkileyebilir (Ayub, Kimong ve Ahmad, 2020). Bu nedenle bireyin öfkesini kontrol altında tutarak karşıdaki kişi ile iletişim kanallarını açık tutma yolunu seçmesi daha uyumlu ve sağlıklı olanıdır. Birey öfke kontrolü ile sakin kalarak bir nevi bu duygusunu geride tutma eğilimi göstermektedir (Teoh, Chia ve Virasamy, 2010). Bu durum kişinin ani saldırgan tepkiler vermesini de önleyecektir. Sonuç olarak bireyin öfkesini olumlu yollardan yapıcı bir şekilde ifade etmesinin daha

olumlu olduğu (Deffenbacher ve ark., 1994) ve uygun zamanda, uygun nedenlerle ve kontrollü ifade edilen öfkenin daha sağlıklı olduğu belirtilmiştir (Lulofs ve Chan, 2000). Yaşamın her döneminde karşılaşılabilen öfke durumları ile sağlıklı bir şekilde baş etmek ve öfkeyi olumlu ifade edebilmek bu duygu ile ilgili farkındalık düzeyi ve sağlıklı kontrol yöntemlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Balkaya (2001) öfkeyi ifade etmenin öğrenilen bir özellik olduğunu ifade etmiştir. Yani öfke sonucunda saldırgan ve olumsuz tepkiler verme ya da sağlıklı olumlu tepkiler verme durumlarının öğrenilen bir durum olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle literatürde özellikle son yıllarda öfke ile ilgili hem gelişim dönemlerini göz önüne alan hem de pek çok kuramsal yöntem kullanılarak hazırlanan programlar olduğu göze çarpmaktadır. Hazırlanan bu programlar hem bireyin öfkesinin farkına varmasını hem de öfke kontrol yöntemlerini öğrenerek öfkesini sağlıklı bir şekilde ifade etmesini sağlamada önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde hazırlanan öfke denetimine yönelik pek çok programın da (Campbell, 2004; Sharp 2003; Yalçın, 2021; Yavuzer, 2009) öfkeyi azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Hazırlanan programlar (Akgül, 2000; Gebeş, 2011; Genç, 2007; Kaçira Çapacıoğlu, 2014; Özmen, 2004; Yalçın, 2021; Yıldızhan, 2019; Zorlu, 2017) hem yöntemsel açıdan hem de içerik açısından pek çok benzer ya da farklı özelliklere sahiptir. Hazırlanan öfke denetimi eğitim programlarının içerikleri, etkili olup olmadıkları, hangi yöntemleri kullandıkları, oturumların sayısı ya da süreleri merak konusu olmuştur. Bu çalışma ile 2000-2021 yılları arasında Türkiye'de öfke denetimine yönelik hazırlanan eğitim programları tezin yazıldığı eğitim düzeyi, çalışma grubu, araştırmanın modeli, kullanılan ölçekler, oturum süresi, oturum sayısı, kuramsal yönelim, programın etkililiği ve oturum içerikleri açısından incelenmiş ve sonuçları literatürdeki bulgularla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu çalışma özellikle okullarda öfkeye yönelik çalışma yapacak meslek elemanları ve öfke konusunda çalışacak diğer alan uzmanlarına yönelik bir kılavuz niteliği taşıması açısından önemlidir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öfkeyi önlemeye yönelik geliştirilen programların sistematik olarak incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Öfkeyi önlemeye yönelik hazırlanan çalışmaların; araştırma modeli, tezin yazıldığı eğitim düzeyi, çalışma grubu, kullanılan ölçekleri nelerdir?
- Öfkeyi önlemeye yönelik hazırlanan programların oturum süresi, oturum sayısı, kuramsal yönelimi, programın etkililiği ve oturum içerikleri nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışmada, öfkeyi önlemeye yönelik hazırlanan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada derleme çeşitlerinden sistematik derleme

kullanılmıştır. Sistematik derleme “bir probleme çözüm oluşturmak için, o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derlemeye alınacağını belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Burns ve Grove, 2007; Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008; Higgins ve Green, 2011; Akt. Karaçam, 2013). Bu doğrultuda YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan tezlerden elde edilen bulgular çeşitli kriterlere göre araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacının analizinde ise doküman analizi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi nitel araştırmalarda yazılı belgelerin içeriklerini ayrıntılı ve sistemli bir şekilde inceleyen yöntemdir (Wach ve Ward, 2013).

### Veri Toplama Araçları

Tezlerin incelenmesinde sistematik bir değerlendirme yapılabilmesi ve uygulamada birlik olması açısından araştırmacı tarafından hazırlanan “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form içerisinde araştırılan tezlerin araştırmacının modeli, tezin yazıldığı eğitim düzeyi, çalışma grubu, kullanılan ölçekler, oturum süresi, oturum sayısı, kuramsal yönelim, programın etkililiği ve oturum içerikleri yönünden değerlendirme bilgileri bulunmaktadır. Bu şekilde araştırmacının geçerliğinin ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

### Ulaşılan Çalışmaların Tarama ve Seçim Süreci

Araştırma verilerine ulaşmak için YÖK TEZ veri sisteminde Eylül 2022- Ekim 2022 arasında “öfke”, “öfke kontrolü” ve “öfke denetimi eğitim programı” başlıklarında arama yapılmıştır. Çalışmada öfke denetimine yönelik hazırlanan tezlerin incelenmesinde araştırmacı tarafından bazı “dahil edilme” ve “hariç tutulma” kriterleri belirlenmiştir. “Türkiye’de hazırlanan öfke denetimi eğitim programına yönelik tezler”, “Sosyal ve Eğitim bilimlerinde hazırlanan rehberlik ve psikolojik danışma, psikoloji ve klinik psikoloji programlarına yönelik tezler” ve “ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan tezler” dahil edilme kriterleri olarak belirlenmiştir. Bunun dışında çalışmada daha çok öğrencilere yönelik hazırlanan programlar ve sosyal bilimlerde hazırlanan programların benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesini amaçladığından “Sağlık bilimlerine yönelik hazırlanan tezler”, “yetişkinlere yönelik hazırlanan tezler” ve “öfke denetimine yönelik hazırlanan tezler dışındaki öfke başlıklı tezler” hariç tutulma kriterleri olarak belirlenmiş ve bu başlıklarda hazırlanan tezler

çalışmaya alınmamıştır. Belirlenen dahil edilme kriterlerine uygun olan 23 tez araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu doğrultuda hazırlanan iş akış şeması Çizelge 1’de gösterilmiştir.

### Bulgular

Bu kısımda çalışmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analizler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan tezlerin araştırma modeli, tezin yazıldığı eğitim düzeyi, çalışma grubu, kullanılan öfke ölçekleri, oturum süreleri, oturum sayıları, kuramsal yönelimi, oturum içerikleri ve programların etkililiğine göre sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımı Çizelge 4’te gösterilmiştir. Bu sonuca göre “Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Model”de 11 (%47,83), “Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test İzleme Testli Model”de 6 (%26,08), “Plasebo- Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test/İzleme Testli Model”de 4 (%17,40) ve “Plasebo- Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Model”de ise 2 (%8,69) çalışma yapıldığı görülmüştür.

Çalışmaların yazıldığı eğitim düzeyine göre dağılımı Çizelge 5’de gösterilmiştir. Bu sonuca göre “yüksek lisans” düzeyinde 13 (%56,53) ve “doktora” düzeyinde ise 10 (%43,47) çalışma yapıldığı görülmüştür.

Araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı Çizelge 6’da gösterilmiştir. Bu sonuca göre “ilkokul” öğrencilerine yönelik 3 (%13,04), “ortaokul” öğrencilerine yönelik 6 (%26,08), “lise” öğrencilerine yönelik 12 (%52,18), “üniversite” öğrencilerine yönelik 1 (%4,35) ve ‘belirtilmeyen’ de 1 (%4,35) çalışma yapıldığı görülmüştür.

Çalışmalarda öfkeye yönelik kullanılan ölçeklerin dağılımı Çizelge 7’de gösterilmiştir. Bu sonuca göre çalışmalarda kullanılan “Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği” sayısı 18 (%72) tanedir. Bunun yanında çalışmalarda ayın isim altında farklı kişilerce hazırlanan 5 (%20) “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca 1 (%4) çalışmada “Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri” ve 1 (%4) çalışmada ise “Çok Boyutlu Öfke Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmalarda öfke ölçekleri dışında farklı ölçeklerde kullanılmış ancak öfke ile ilgili olmadıkları için çalışmanın bu kısmına dahil edilmemiştir. Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların oturum sürelerine göre dağılımı Çizelge 8’de gösterilmiştir. Bu sonuca göre araştırmacılar tarafından 12 (%52,15) programda oturum süreleri “90 dakika” olarak belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda ise oturum süreleri “40 dakika” ve “150 dakika” arasında farklılık göstermektedir. Tüm programlarda her sürenin 1’er (%4,35) kez kullanıldığı görülmüştür.

Çizelge 1. İş Akış Şeması

Tarama	Genel tarama ile ulaşılan tez sayısı (n=1711)
Uygunluk	Hariç tutulan araştırma sayısı (n=1688)
Dahil Edilme	Kriterlere göre dahil edilen tez sayısı (n=23)

Çizelge 2. Ulaşılan tezlerin araştırma modeli, eğitim düzeyi, çalışma grubu ve kullanılan ölçekler açısından incelenmesi

Yazar Adı/Yılı	Araştırmanın Modeli	Tezin Yazıldığı Eğitim Düzeyi	Çalışma Grubu	Kullanılan Ölçek
Akgül, H. 2000	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	İlköğretim İkinci Kademe (Ortaokul)	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Özmen, A. 2004	Deney-Kontrol- Plasebo ve Bekleme Kontrol Gruplu Öntest- Sontest- İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Doktora	Üniversite	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Duran, Ö. 2004	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Duran, Ö. 2004	Plasebo-Kontrol Gruplu Ön Test Son Test İzleme Testli Model	Doktora	10-11 yaş ilkököl	Saldırganlık Ölçeği
Şahin, H. 2004	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Doktora	Ortaokul 7.8. Sınıf	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği (CATS), Novaco Öfke Envanteri (NÖE)
Şahin, H. 2004 Tekinsav Sütçü, G.S. 2006	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	Orta öğretim 9. Sınıf (Lise)	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Genç, H. 2007	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	İlköğretim 5. Sınıf (İlkokul)	Saldırganlık Envanteri/Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği
Kaplan, A. 2007	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test İzleme Testli Deneysel Model	Yüksek Lisans	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Akdeniz, M. 2007	Kontrol Gruplu Öntest- Sontest İzleme Testli Deneysel Model	Doktora	Orta öğretim 9. Sınıf (Lise)	Saldırganlık Ölçeği
Karataş, Z. 2008	Plasebo-Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deneysel Model	Doktora	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ İletişim Becerileri Envanteri
Selda Öz, F. 2008	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Beck Depresyon Envanteri/ Yaşam Doyumu Ölçeği
Gezgin Gürbüz, A. 2008	Plasebo-Kontrol Gruplu Ön Test Son Test İzleme Testli Deneysel Model	Doktora	İlköğretim 6.7.8. Sınıf (Ortaokul)	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Saldırganlık Ölçeği
Gültekin, F. 2008	İki Deney ve Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Doktora	Lise	Saldırganlık Ölçeği
Yavuzer, Y. 2009	Kontrol Gruplu Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Yüksek Lisans	İlköğretim 8. Sınıf (Ortaokul)	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Çekiç, A. 2009	İki Deney ve Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Yüksek Lisans	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Gebeş, H. 2011	Plasebo-Kontrol Gruplu Ön-Test Son-Test Deney Model	Yüksek Lisans	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği
Tuna, D. 2012	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Doktora	İlköğretim 8. Sınıf (Ortaokul)	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Sülen Şahin Kıralp, F. 2013	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Kaçıra Çapacıoğlu, G. 2014	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	Ortaokul 8. Sınıf	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği
Cartilli, K. 2016	Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Doktora	Lise	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği
Zorlu, E. 2017	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	Belirtilmemiş	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği
İnce, A.B. 2019	Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Model	Yüksek Lisans	İlkokul	BAU Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği /Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri
Yıldızhan, Ö. 2019	Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Doktora	14-18 Yaşları Arasındaki Ergen	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Çok Boyutlu Öfke Ölçeği
Yalçın, M. 2021	Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test İzleme Ölçümlü Deneysel Model	Doktora	14-18 Yaşları Arasındaki Ergen	Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği/ Çok Boyutlu Öfke Ölçeği

Çizelge 3. Hazırlanan programların oturum süresi, oturum sayısı, kuramsal yönelimi ve programın etkililiği açısından incelenmesi

Yazar Adı/Yılı	Oturum Süresi/Sayısı	Programın Etkililiği	Kuramsal Yönelim
Akgül, H. 2000	90 dk. / 10 Oturum	Programda kullanılan ölçek ve alt ölçeklerde anlamlı değişim görülmüştür. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Özmen, A. 2004	150 dk./ 11 Oturum	Programda kullanılan ölçek ve alt ölçeklerde anlamlı değişim görülmüş ancak öfke dışı puanlarında anlamlı bir değişim olmamıştır. Program etkili olmuştur.	Seçim Kuramı/ Gerçeklik Terapisi
Duran, Ö. 2004	90 dk. /10 Oturum	Programda kullanılan ölçek ve alt ölçeklerde anlamlı değişim görülmüştür. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Şahin, H. 2004	60 dk./ 8 Oturum	Programın etkililiği deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Program etkili olmuştur.	Belirtilmemiş
Tekinsav Sütçü, G.S. 2006	90 dk./12 Oturum	Programda hem deney grubu hem de deney grubunun ebeveyn bildirimine dayalı sonuçlarına göre anlamlı değişim görülmüştür. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Genç, H. 2007	90-100 dk./10 Oturum	Programda kullanılan ölçek ve alt ölçeklerde anlamlı değişim görülmüştür. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Kaplan, A. 2007	90 dk./ 8 Oturum	Hazırlanan programın sonuçlarına göre öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde azalmanın olduğu fakat aynı etkinin benlik saygısı düzeylerinde olmadığı ifade edilmiştir. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Akdeniz, M. 2007	50-70 dk./10 Oturum	Hazırlanan program etkili olmuştur. Bu durum izleme çalışmalarında da devam etmiştir. (iki buçuk ay ve altı ay sonra yapılan izleme çalışmaları)	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Karataş, Z. 2008	90-120 dk./ 10 Oturum	Hazırlanan programda kullanılan ölçekler incelendiğinde programın sözel saldırganlık puanları hariç anlamlı bir etkinin olduğu ve fark bulunduğu ifade edilmiştir. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım/ Psikodrama
Selda Öz, F. 2008	90 dk./ 12 Oturum	Hazırlanan programda anlamlı bir değişimin olduğu aynı etkinin iletişim becerilerinde de olduğu ifade edilmiştir. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Gezgin Gürbüz, A. 2008	75- 90 dk./ 8 Oturum	Hazırlanan programda anlamlı bir değişimin olduğu aynı etkinin yaşam doyumlarında da olduğu ifade edilmiştir. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Gültekin, F. 2008	45-60 dk./16 Oturum	Hazırlanan programda deney grubu katılımcılarının öfke kontrolü puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu ve bu etkinin beş ay boyunca devam ettiği (izleme testi) belirtilmiştir.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Yavuzer, Y. 2009	90 dk./ 12 Oturum	Hazırlanan programda kullanılan ölçekler incelendiğinde programın dolaylı ve sözel saldırganlık puanları hariç diğer alt ölçeklerinde anlamlı bir etkinin olduğu ve fark bulunduğu ifade edilmiştir. Program etkili olmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Çekiç, A. 2009	90 dk./ 9 Oturum	Hazırlanan programda araştırmaya katılan öğrencilerin öfke kontrolünde artma olduğu ve sürekli öfke düzeylerinde ise azalma olduğu ifade edilmiştir.	Akılci Duygusal Davranışçı Yaklaşım
Gebeş, H. 2011	90 dk./ 10 Oturum	Araştırma sonucunda programın etkili olduğu belirtilmiştir.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım
Tuna, D. 2012	45 dk./10 Oturum	Hazırlanan programda deney grubu lehine anlamlı değişimler olduğu ancak bu etkinin iletişim becerilerinde olmadığı belirtilmiştir. Program etkili olmuştur.	Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım
Sülen Şahin Kıralp, F. 2013	90 dk./ 10 Oturum	Hazırlanan programda deney grubu lehine anlamlı değişimler görülmüştür. Program etkili olmuştur.	Akılci Duygusal Davranışçı Yaklaşım
Kaçıra Çapacioğlu, G. 2014	90 dk./ 12 Oturum	Hazırlanan programda kullanılan yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin öfke düzeylerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Program etkili olmuştur.	Belirtilmemiş
Cartılı, K. 2016	90 dk./ 8 Oturum	Hazırlanan programda deney grubu lehine anlamlı değişimler görülmüştür. Program etkili olmuştur.	Akılci Duygusal Davranışçı Yaklaşım
Zorlu, E. 2017	75 dk./ 10 Oturum	Hazırlanan programda deney grubu lehine anlamlı değişimler görülmüştür. Program etkili olmuştur. Ancak öfke içte puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirtilmiştir.	Akılci Duygusal Davranışçı Yaklaşım
İnce, A.B. 2019	120 dk./ 8 Oturum	Hazırlanan programın öfkeyi yönetmede amacına ulaştığı ve programın etkili olduğu ifade edilmiştir.	Diyaletik Davranışçı Yaklaşım
Yıldızhan, Ö. 2019	40 dk./ 8 Oturum	Hazırlanan Mindfulness temelli öfke yönetimi eğitim programının öğrencilerin öfkesini kontrol etmede etkili olduğu ifade edilmiştir.	Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi
Yalçın, M. 2021	90 dk./ 10 Oturum	Uygulanan program sonucunda sadece sürekli öfke ve öfke içte alt boyutlarında grup içi veya gruplar arası istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Çizelge 4. Çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı

Araştırma Modeli	Frekans
Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Model	11
Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test/İzleme Testli Model	6
Plasebo- Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test/İzleme Testli Model	4
Plasebo- Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Model	2

Çizelge 5. Çalışmaların eğitim düzeyine göre dağılımı

Tezin Yazıldığı Eğitim Düzeyi	Frekans
Yüksek Lisans	13
Doktora	10

Çizelge 6. Çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans
İlkokul	3
Ortaokul	6
Lise	12
Üniversite	1
Belirtilmemiş	1

Çizelge 7. Çalışmaların kullanılan öfke ölçeklerine göre dağılımı

Kullanılan Öfke Ölçekleri	Frekans
Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği (Özer, 1994)	18
Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2004)	2
Saldırganlık Ölçeği (Gültekin, 2008)	1
Saldırganlık Ölçeği (Can, 2002)	2
Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri (Çivitçi, 2007)	1
Çok Boyutlu Öfke Envanteri (Balkaya ve Şahin, 2003)	1

Çizelge 8. Hazırlanan programların oturum sürelerine göre dağılımı

Oturum Süreleri	Frekans
40 dakika	1
45 dakika	1
60 dakika	1
75 dakika	1
90 dakika	12
120 dakika	1
150 dakika	1
45-60 dakika	1
50-70 dakika	1
75-90 dakika	1
90-100 dakika	1
90-120 dakika	1



Çizelge 9. Hazırlanan programların oturum sayılarına göre dağılımı

Oturum Sayıları	Frekans
8 Oturum	6
9 Oturum	1
10 Oturum	10
11 Oturum	1
12 Oturum	4
16 Oturum	1

Çizelge 10. Hazırlanan programların kuramsal yönelimlerine göre dağılımı

Oturum Süreleri	Frekans
Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	13
Seçim Kuramı/ Gerçeklik Terapisi	1
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım	4
Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım	1
Diyalektik Davranışçı Yaklaşım	1
Mindfulness Temelli Bilişsel Yaklaşım	1
Belirtilmemiş	2

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların oturum sayılarına göre dağılımı Çizelge 9’da gösterilmiştir. Bu sonuca göre “8 Oturum” hazırlanan 6 program (%26,08), “9 Oturum” hazırlanan 1 program (%4,35), “10 Oturum” hazırlanan 10 program (%43,48), “11 Oturum” hazırlanan 1 program (%4,35), “12 Oturum” hazırlanan 4 program (%17,39) ve “16 Oturum” hazırlanan 1 program (%4,35) olduğu görülmüştür.

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların kuramsal yönelimine göre dağılımı Çizelge 10’da gösterilmiştir. Bu sonuca göre “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım”a göre hazırlanan 13 program (%56,52), “Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi”ne göre hazırlanan 1 program (%4,35), “Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım”a göre hazırlanan 4 program (%17,39), “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım”a göre hazırlanan 1 program (%4,35), “Diyalektik Davranışçı Yaklaşım”a göre hazırlanan 1 program (%4,35), “Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi”ye göre hazırlanan 1 program (%4,35) ve “Belirtilmeyen” 2 program (%8,69) olduğu görülmüştür.

### Oturum İçerikleri

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programlarda oturum süreleri, oturum sayıları ve kuramsal yönelimdeki farklılıkların oturum içeriklerinde de olduğu görülmüştür. Akgül’ün (2000) yaptığı öfke denetimi eğitim programının oturum içeriklerinde “tanışma, öfke kavramı ve öfkenin normal olduğunu bilme, öfkenin bilişsel ve fiziksel ipuçlarını ve sonuçlarını tahmin etme, uygun ve uygun olmayan öfke tepkilerini tanıma, öfke kontrol davranışlarını öğrenme, öfkenin (ABC)’si ve öfkede düşünceyi değiştirme, alternatif düşünceler geliştirme, duygu ve düşüncelerinin sorumluluğunu alma” gibi konulara yer verdiği görülmüştür. Özmen’in (2004) yaptığı çalışmanın oturum içeriklerinde “tanışma, öfke duygusunu tanımlama ve öfkeyi fark edebilme, öfke duygusunun öncüllerini fark edebilme, öfke duygusunu biçimlendirerek yeniden ifade edebilme ve gerçek yaşama

uyarlama, program sürecini seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yürütebilme” konularına yer verilmiştir. Duran’ın (2004) hazırladığı öfke denetimi eğitim programının içeriği, “tanışma, öfkenin nedenleri, öfkenin hayata etkileri, öfkeyi ifade etme yolları, öfkeyle baş etme yolları” gibi konulardan oluşmaktadır. Şahin’in (2004) hazırladığı öfke denetimi programının içeriğinde “duyguları tanıma ve uygun baş etme yöntemlerini bilme, öfke ile ilgili ipuçlarını keşfetme, nefes egzersizleri, öfke ile baş etmede uygun baş etme cümleleri kullanma, öfkeyle baş etmede kullanılan farklı yolları bilme, yeniden düşünme becerileri geliştirme, problem çözme becerileri kazanma” konularına yer verilmiştir. Tekinsav Sütçü’nün (2006) öfkeye yönelik hazırladığı bilişsel davranışçı müdahale programının oturum içeriklerinde “öfkeyle ilgili problem durumların ifade edilmesi, düşünce-duygu-davranış arasındaki bağlantıların kavranabilmesi, gerçekçi olmayan ya da hatalı düşüncelerin fark edilmesi, düşüncelerinin hatalarının nedenlerini bulabilme, buradan yola çıkarak yeni düşünceler geliştirebilme, alternatif davranış bulma, nefes egzersizlerini öğrenip uygulayabilme” konularına yer verilmiştir. Genç’in (2007) hazırladığı öfke denetimi eğitim programı oturum içeriklerinde “duyguları tanıma ve kavrama, iletişim becerileri, ergenlik dönemi gelişim özellikleri, öfkenin tanımı, nedenleri ve sonuçları, öfkenin fizyolojik, zihinsel, davranışsal tepkileri, öfke oluşumunda etkili akılcı olmayan düşünceleri bilme, alternatif düşünceler geliştirebilme, (ABC) modelinin kavramsal açıklamasını kavrayabilme ve bunu öfkeye uyarlayabilme, problem çözme becerileri konusunda farkındalık kazanabilme, atılgan davranış, çekingen davranış ve saldırgan davranışlar ve bunlar arasındaki ilişkileri kavrayabilme” konularına yer verilmiştir. Kaplan (2007) tarafından hazırlanan programda ise “duyguları ifade edebilme, öfkeyi tanımlama ve fiziksel ipuçlarını fark edebilme, saldırgan, çekingen ve olumlu tepki çeşitlerini anlama, ben dili kullanabilme, problem çözme becerilerini arttırma,

öfke kontrol becerileri kazanma” gibi konulara yer verilmiştir. Akdeniz’in (2007) hazırladığı programın içeriğinde “duyguları tanıma ve öfke kaynaklarının farkına varma, duyguların sınıflandırılması, sen dili cümleleri ve ben dili cümleleri arasındaki farkı kavrama, öfkenin olası sonuçları hakkında bilgi sahibi olma, (ABCDE) modeli ve öfkenin bir maske olarak kullanılması, olumsuz duygularla başa çıkma, sorumluluk, empati kurma, benlik saygısı, öfkeyle başa çıkma ve uygun şekilde dile getirme” gibi konulara yer verilmiştir. Karataş’ın (2008) hazırladığı öfke programının içeriğinde “duygular ve öfke, saldırganlık duygusunu tanıma, (ABC) modelinin ne olduğu bilişsel davranışçı kuramdaki yeri hakkında bilgi verme, öfke kontrolünün ne olduğunu anlayabilme, mantıksız düşünceleri tanıyabilme- tespit edebilme-sorgulayabilme ve mantıksız düşünceleri durdurabilme, akılcı olmayan düşünceler yerine akılcı düşünceler hakkında farkındalık kazanabilme ve bunu gündelik hayatta kullanabilme, gevşeme tekniklerini bilme ve öfke durumlarında kullanabilme” gibi konulara yer verilmiştir. Selda Öz’ün (2008) hazırladığı öfke yönetimi eğitim programının içeriğinde “duyguları tanıma, öfke anında vücudundaki değişimleri fark edebilme ve bu değişimleri kontrol edebilme, öfke anındaki düşüncelerini ve davranışlarını fark edebilme, öfke ile ilgili aileden alınabilecek modelleri fark edebilme, öfkeyle baş etmede kullanılan becerileri kazanabilme, vücudundaki gerilimi rahatlatabilecek nefes egzersizleri veya kas egzersizleri konusunda bilgi sahibi olabilme, farklı düşünme becerisini kazanabilme, empati becerilerini geliştirebilme, ben dili-etkili iletişim becerilerini kullanabilme” konularına yer verilmiştir. Gezgin Gürbüz’ün (2008) hazırladığı program içeriklerinde “öfkenin ipuçlarını tanıma, uygun öfke tepkileri, öfke denetimi için başa çıkma stratejileri, Öfkenin (ABC)’si, öfkeye yol açan düşüncenin değiştirilmesi, sorumluluk alma” gibi konulara yer verilmiştir. Gültekin’in (2008) çalışmasında uyguladığı “Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı” uyarılama çalışması olup Türk kültürüne adapte edilmiştir. Programın içeriğinde; gençlere öfke ile ilgili farkındalık kazandırma, öfke duygusunu ifade etmede olumlu yönlerin olduğunu da fark etmelerini sağlama ve gençlerin öfke ile ilgili yaşayacakları olumsuz durumlarda uygun tepki vermeleri konusunda cesaretlendirme konuları üzerinde durulmuştur. Yavuzer’in (2009) hazırladığı “Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programı”nın oturum içeriklerinde “saldırganlık ve öfke kavramlarının farkına varma, öfkeyi kontrol edebilme, iletişim becerileri, duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişkileri kavrayabilme, anlaşmazlık ortaya çıkaran durumlar ve anlaşmazlıkların çözümü, barışı tesis edebilme, hayır diyebilme, riskli durumları değerlendirme” gibi konulara yer verilmiştir. Çekiç’in (2009) hazırladığı öfke denetimi programının oturum içeriklerinde “duygular ve öfke duygusunu tanıma, öfkenin ipuçlarını fark etme, olumlu olan ve olumsuz olan öfke tepkilerini fark etme, katılımcıların pek çok yönden sorumluluk almalarına yardımcı olma, öfke ile başa çıkma ifadelerini kullanabilme ve sorumluluk alma” konularına yer verilmiştir. Gebeş’in (2011) hazırladığı “Akran Eğitimi

ile Desteklenen Öfke Kontrolü Eğitimi” programının içeriğinde ‘tanışma, duyguları ve öfke duygusunu tanıma, duyguların ve öfke duygusunun bilişsel, davranışsal ve fiziksel boyutlarının farkına varma, ben dili-sen dili becerileri, (ABC) modelini kavrama, öfkenin fiziksel, duygusal ve düşünsel etkilerini kavrama, öğrencilerin öfke kontrolüne yönelik kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi, öfke ile baş etmede yapıcı yolların belirlenmesi ve gevşeme egzersizleri’ konularına yer verilmiştir. Tuna’nın (2012) öfkeye yönelik hazırladığı programın oturum içeriklerinde “öfke duygusunu tanıma, öfke duygusunun işaretlerini bilme, öfke sürecinde kullanılan yöntemlere dikkat etme, öfkenin sebeplerini bilme ve uygun ifade etme yöntemlerini öğrenme, öfkeyi farklı yollardan ifade etme ve iletişim becerilerini geliştirebilme sen dili kavramı ve ben dili kavramlarını bilme ve uygun olarak ben dilini kullanabilme, empati kavramını tanıma ve günlük yaşamda öfke kontrolünü sağlama” konularına yer verilmiştir. Sülen Şahin Kırıl’ın (2013) hazırladığı öfke denetimi programının oturum içeriklerinde “öfke duygusunu tanıma, öfke duygusunun ipuçlarını kavrama, öfkenin nedenleri ve sonuçları hakkında bilgi sahibi olma, öfke ile başa çıkma stratejileri ve öfke kontrol planı, öfke türleri ve ifade tarzları, (ABC) modeli, iletişim becerileri, atılganlık, çatışma çözme” konularına yer verilmiştir. Kaçira Çapacıoğlu (2014) tarafından hazırlanan öfke denetimi programının içeriklerinde “duygu kavramının tanınması, empati becerisini geliştirme, öfkenin fizyolojik, zihinsel ve davranışsal belirtilerinin öğrenilmesi, öfke kontrolüne yönelik alternatifler geliştirme, iletişimde yapılan hataları anlama ve iletişim engellerini bilme, problem çözme becerisi kazanma, çekingen davranış, girişken davranış ve saldırgan davranış tanıma” konularına yer verilmiştir. Cartıllı’nın (2016) hazırladığı öfke denetimi eğitim programının oturum içeriğinde “öfke duygusunun tanınması, kendi öfke duygularına ilişkin farkındalık kazanılması, öfke ifade tarzlarının bilinmesi, öfke duygusunun ipuçlarının tanınması, (ABC) modeli, düşüncelerin değiştirilmesi ve sorumluluk” konularına yer verilmiştir. Zorlu’nun (2017) hazırladığı öfke denetimi eğitim programının içeriğinde “duyguları tanıma, öfkenin nedenleri, öfkenin insan vücudunda meydana getirdiği değişiklikler, öfkenin boyutları, öfkeyi ifade etme yöntemleri, irrasyonel düşünceler, (ABCDE) modeli, akılcı olmayan inançların yeniden yapılandırma, alternatif düşünceler, öfke kontrol yöntemleri, problem çözme becerileri, sorumluluk alma, iletişim becerileri, empati, sen dili- ben dili” konularına yer verilmiştir. İnce’nin (2019) hazırladığı “Diyalektik Davranışçı Terapi Beceri Eğitimi Programı”nın oturum içeriklerinde ‘duyguları tanıma, duyguyla hareket etmeyi değiştirmek için nelerin yapılabileceği, duygusal yönden olumlu duyguları çoğaltma, bireyin kendini iyi hissedeceği etkinlikler yapma, krizden sağ kalma becerileri” konularına yer verilmiştir. Yıldızhan’ın (2019) hazırladığı “Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programı”nın içeriğinde “mindful duruş, mindful dinleme, mindful görme, otomatik düşünceler, mindful düşünceler, beden tarama, mindful duygular, duygularım öfke, mindful yeme, mindful

yürüyüş, güçlü yönlerim” konularına yer verilmiştir. Yalçın’ın (2021) öfkeye yönelik hazırladığı programının oturum içeriklerinde ise “öfke kavramı ve öfkenin fizyolojik belirtileri hakkında farkındalık kazanılması, nefes egzersizlerinin tanıtılması, öfkeyi ortaya çıkaran durumlar hakkında bilgi sahibi olma, öfke uyandıran durumlara yönelik alternatif açıklamalar yapma, saldırgan davranışların olumsuz sonuçlarına odaklanma ve kendini sakinleştirmeye yönelik egzersizler yapma, öfkeyi uygun şekilde ifade etmede atılgan tepkilerin neler olduğu ve atılgan tepkiler vermenin önemi üzerinde konuşulması” konularına yer verilmiştir.

### **Hazırlanan programların etkililiğine göre dağılımı**

Programların etkililiği, hazırlanan programların ölçekler üzerinden deney ve kontrol gruplarına yönelik yapılan ölçümlerinin sonucunda anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına göre değerlendirilmiştir. Sürekli Öfke-öfke ifade tarz ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin, sürekli öfke ve öfke alt ölçekleri puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu ve öfke kontrolü puanlarında ise anlamlı düzeyde artma olduğu ifade edilmiştir. Kontrol gruplarında bir değişimin olmadığı ve izleme testi yapılan çalışmalarda bu etkinin devam ettiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan programların etkili olduğu ifade edilmiştir (Akdeniz, 2007; Akgül, 2000; Cartıllı, 2016; Çekiç, 2009; Duran, 2004; Gebeş, 2011; Genç, 2007; Gezgin Gürbüz, 2008; İnce, 2019; Kaçıra Çıpacıoğlu, 2014; Selda Öz, 2008; Sülen Şahin Kırıl, 2013; Tekinsav Sütçü, 2006; Tuna, 2012). Zorlu (2017) tarafından hazırlanan öfke denetimi eğitim programında yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak öfke içte puanında anlamlı bir değişme olmadığı fakat diğer tüm boyutlarda programın etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu etkinin izleme çalışmasında da devam ettiği belirtilmiştir. Bunun yanında Yalçın’ın (2021) yapmış olduğu çalışmada da yukarıdaki çalışmaların aksine öfke kontrol ve öfke içte puanlarında anlamlı bir değişme olmadığı ancak sürekli öfke ve öfke dışta puanlarında anlamlı bir değişme olduğu belirtilmiştir. Özmen (2004) de “Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği” kullanarak yaptığı çalışmasında yukarıdaki çalışmaların aksine öfke dışta puanında anlamlı değişimin olmadığını diğer boyutlarda ise anlamlı bir değişimin olduğunu ifade etmiştir. Şahin (2004), Kaplan (2007) ve Gültekin (2008) tarafından saldırganlık ölçeği kullanılarak hazırlanan çalışmaların sonucu incelendiğinde programların etkili olduğu belirtilmiştir. Yine Karataş (2008) tarafından saldırganlık ölçeği kullanılarak hazırlanan çalışmada diğerlerinden farklı olarak sözel saldırganlıkta anlamlı fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde Yavuzer de (2009) benzer olarak yaptığı çalışmada dolaylı saldırganlık ve sözel saldırganlıkta anlamlı fark bulunmadığını ve diğer sonuçların anlamlı olduğunu belirtilmiştir. Yıldızhan (2019) tarafından çok boyutlu okul öfke envanteri kullanılarak yapılan çalışmanın sonuçlarına göre hazırlanan programın öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada ülkemizde öfke denetimine yönelik hazırlanan tezler hem yöntem hem de program içeriği yönünden incelenmiş ve elde edilen sonuçlar literatürdeki bulgularla karşılaştırılmıştır.

Çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımı incelendiğinde ağırlıklı olarak “ön test-son test kontrol gruplu deneysel model”in kullanıldığı görülmektedir. Yapılan tüm çalışmalarda en az bir deney ve bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda programların güvenilirliğinin artırılmasında kontrol ve deney gruplarının kullanılması önemlidir. Hatta deney ve kontrol grupları oluşturularak hazırlanan programların bilimsel değerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Yani deney ve kontrol gruplarının yansız oluşturulması ve birden fazla grubun çalışmalarda kullanılması çalışmanın bilimsel niteliğini arttırmaktadır (Karasar, 2003). Ayrıca incelenen 6 çalışmada da deney ve kontrol gruplarının yanında plasebo veya etkileşim gruplarının deneysel süreçlere dahil edildiği görülmektedir. Özellikle plasebo grupları (Büyüköztürk, 2016) da sürece dahil edilerek çalışmaların güvenilirliği arttırmaya çalışılmıştır. Hazırlanan çalışmaların hemen hemen yarısında da izleme testi yapıldığı görülmektedir. Öfke ile ilgili hazırlanan programların etkililiğinin devam edip etmediğini değerlendirmek için uzun süreli takiplerinin yapılması yani izleme testlerinin kullanılması çalışmalar için önem arz etmektedir (Deffenbacher, Lynch, Oetting, ve Kemper, 1996). Bu durum yukarıda ifade edildiği gibi yine çalışmaların güvenilirliğini arttırmada önemli bir etkidir. Chambless ve Hollon (1998) müdahale programlarının etkili olması için kontrol grubu, alternatif tedavi alan bir grup veya plasebo grupları ile karşılaştırılmasının önemini dile getirmiştir. Ayrıca programların uygulanmasına yönelik bir kılavuz veya el kitabı olmasının ve en az iki bağımsız araştırma ortamında sınanmasının önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca verilerin daha nitelikli ve anlamlı olarak belirlenmesi için kullanılan diğer analizlerle (ilaç tedavisi, plasebo grubu veya alternatif tedavi grubu) test edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde tamamında deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı, belli bir program dahilinde oluşturulduğu ya da farklı araştırmalardan destek alındığı ve analizlerde alternatif ölçümlerin yapıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmaların ve hazırlanan programların geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır.

Çalışmaların yazıldığı eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde hemen hemen eşit şekilde yüksek lisans ve doktora düzeyinde hazırlandığı görülmektedir. Öfke, özellikle okullarda önemli bir sorun alanını oluşturmakta, etkileri bireyleri olumsuz etkilemekte ve günbegün artarak devam etmektedir. Bu nedenle özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan bireylerin okullardaki bu soruna yönelik çalışmalara ağırlık verdiği ve bu doğrultuda program hazırladığı düşünülmektedir.

Araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı incelendiğinde ağırlıklı olarak lise öğrencilerine yönelik programların hazırlandığı, bunu sırasıyla ortaokul, ilkokul ve üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan çalışmaların izlediği görülmektedir. Öfkeye yönelik okullarda farklı gelişim dönemlerinde ve yaş gruplarında hazırlanan programların farkındalık ve kişisel gelişim bağlamında etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öfke duygusu üzerine oluşturulan psikoeğitim gruplarının öfke duygusunu ifade etmede (öfkeyi sağlıklı şekilde dışa vurma) yararlı olduğunu belirtilmiştir (McWhirter, 1999). Çalışmaların ağırlıklı olarak lise öğrencilerine yönelik hazırlanması aslında bu dönem özelliklerinin de bir yansıması olarak düşünülebilir. Özellikle ergenlik döneminin çalkantıları ve sorunları ile baş etmeye çalışan ergenlerin duygu kontrol noktasında daha kontrolsüz ve yanlış yöntemleri kullandıkları ifade edilebilir. Bu nedenle Akman (1992) öğrencilere yönelik yapılacak grup rehberliği ve danışma faaliyetlerinin öğrencilerin eğitsel ve psikososyal olarak gelişmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Araştırmalarda öfkeye yönelik kullanılan ölçekler incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda Özer'in (1994) uyarlamış olduğu "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği"nin kullanıldığı görülmüştür. Bu verilerle bağlantılı olarak Mayne ve Ambrose (1999) öfkeye yönelik hazırlanan çalışmaları incelediği bir araştırmasında en çok kullanılan ölçme aracının 'Sürekli öfke- öfke ifade tarz ölçeği' olduğunu belirtmiştir. Çalışmalarda özellikle "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği"nin kullanılması hem bu ölçeğin kullanışlı olduğunun hem de geçerlik ve güvenilirlik bakımından istenen düzeyde olduğunun bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında çalışmalarda ayın isim altında farklı kişilerce hazırlanan saldırganlık ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca bir çalışmada çok boyutlu okul öfke envanteri ve bir çalışmada ise çok boyutlu öfke envanteri kullanılmıştır. Çalışmalarda öfke ölçekleri dışında farklı ölçekler de (Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği, İletişim Becerileri Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ve BAU Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği) kullanılmış ancak öfke ile ilgili olmadıkları için çalışmanın bu kısmına dahil edilmemiştir. Bu ölçekler araştırmacılar tarafından öfke ile ilgili durumlarına göre değerlendirilmiştir.

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların oturum sürelerine göre dağılımı incelendiğinde programların yarısının '90 dakika' olarak hazırlandığı görülmüştür. Diğer çalışmalarda ise oturum süreleri "40 dakika" ve "150 dakika" arasında farklılık göstermektedir. DeLucia-Waack (2006) genelde eğitim ortamlarında yapılan grup çalışmalarında oturum sürelerinin çocuklar ve ergenlere göre farklılık gösterdiğini belirtmiş ve bu sürenin ergenlerde ortalama 45-60 dakika çocuklarda ise 30-45 dakika olabileceğini ifade etmiştir. Oturum sürelerinin değişken olmasının nedeninin katılımcı sayılarının farklı olması ve grupta her katılımcıya konuşma süresi verilmesi nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların oturum sayılarına göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun 10 oturumdan oluştuğu, oturumların sırasıyla 8 oturum, 12 oturum, 9 oturum, 11 oturum ve 16 oturum şeklinde devam ettiği görülmüştür. Brown (2004) grup çalışmalarında ortalama 12-16 oturum arasında oturumların düzenlenebileceğini (Akt. Gürçay, Çekici ve Çolakkadioğlu, 2009), Thomas (2001) ise oturum sayılarının katılanların türüne (öğrenci, çalışan, hasta) ve kaynaklara (maddi kaynaklar) göre değişebileceğini ve oturum sayılarının 10-12 oturuma kadar uzayabileceğini belirtmiştir. Oturum sayılarının farklılaşmasının nedeninin pek çok alanda (farkındalık, sosyal beceri, baş etme becerileri) müdahale stratejilerinin geliştirilmeye çalışılması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca oturum sayılarının fazla olmasının çalışmanın etkililiği üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Bu konuda meta analiz çalışması yapan Gansle (2005) uzun süreli müdahalelerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Ancak Lochman ve Curry (1986) yaptıkları çalışmada 12 ve 18 seanslık programların etkililiğinin birbirinden farklılaşmadığını belirtmiştir.

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların kuramsal yönelimine göre dağılımı incelendiğinde hazırlanan programların yarısından fazlasının bilişsel davranışçı yaklaşıma göre hazırlandığı görülmüştür. Bilişsel davranışçı yaklaşımın araştırmalarda kullanımı son yıllarda artarak devam etmektedir ve pek çok alanda bilişsel müdahaleler kullanılmaktadır. Beck ve Fernandez (1998) son yıllarda bilişsel davranışçı terapinin öfke kontrolüne yönelik en yaygın yaklaşım olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca Howells ve Day'de (2003) bilişsel davranışçı terapinin öfke ve saldırganlığı önlemede etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmiş, Apter (1995) ise öfke denetiminde bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanımını desteklediğini ifade etmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşımdan sonra çalışmalarda akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın da kullanıldığı görülmüştür. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım da çıkış noktası itibarıyla bilişsel süreçlere ağırlık vermekte, öfke ve saldırganlığa irrasyonel düşünceler ve davranışlar perspektifinden bakmakta ve bu duygu ve davranışların yeniden yapılandırılarak akılcı hâle dönüştürülmesinin gerekliliği savunmaktadır (Gültekin, 2008). Hazırlanan çalışmalarda bu temel üzerine bina edilmiştir. Öfkeye yönelik hazırlanan diğer programların ise birer çalışmayla seçim kuramı ve gerçeklik terapisi, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, diyalektik davranışçı yaklaşım ve mindfulness temelli bilişsel terapiye göre hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca kuramsal yönelimi belirtilmeyen iki program mevcuttur. Hazırlanan programların hangi kuramsal yönelimle hazırlanırsa hazırlansın sonucunda etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacıların hedeflenen kuramsal yönelim ve bu doğrultuda hazırlanan içeriklerde yeterli bilgiye sahip oldukları, programları kuramsal açıdan doğru oluşturdukları ve başarılı oldukları düşünülmektedir.

Öfke denetimine yönelik hazırlanan programların içerikleri incelendiğinde genel bir çerçevenin çizildiği ve özellikle öfke duygusunu tanıma ile başlayan sürecin öfkeyi uygun şekilde kontrol etme ile sonuçlandığı görülmüştür. Hazırlanan programlarda, duygular ve öfke duygusu hakkında farkındalığını artırma, öfkenin nedenlerini, vücutta yaptığı fizyolojik durumları fark edebilme, öfke ile ilgili irrasyonel düşünceleri belirleyip alternatif düşünceler geliştirebilme ve öfkenin uygun ve kontrollü şekilde ifade edilmesi konularında çalışıldığı ifade edilebilir. Öfke normal bir duygudur ve pek çok yönden ifade edilmektedir. Ancak burada araştırmaların büyük çoğunluğunda değinildiği gibi uygun öfke kontrol yöntemlerinin bilinmesi önemlidir. Bu süreçte de özellikle öfke ile ilgili akılcı olmayan inançlar yerine alternatif düşünce biçimlerinin geliştirilmesinin öfkeyi sağlıklı ifade etmede önemli olduğu, çalışmaların çoğunda bilişsel davranışçı teknikler ve öfkenin (ABC)'sinin kullanıldığı görülmektedir (Corey, 2008). Ayrıca yine öfke kontrolünde nefes egzersizleri, problem çözme becerileri, iletişim becerileri, empati kurma, atılgan-çekingeng-saldırgan davranışlar, ergenlik dönemi özellikleri, aileyi model alma, sorumluluk alma gibi konulara yer verildiği görülmektedir. Geroski ve Kraus (2002) oluşturulacak psikoeğitim grupları ve oturum içeriklerinde iletişim, problem çözme becerileri, karar verme stratejileri gibi becerilere yer vermenin önemini vurgulamışlardır. Myrick (1997) de hazırlanan rehberlik programlarında bazı başlıkların olması gerektiğini ifade etmiş ve özellikle çalışmalarda tanışma, kendini tanıma, problem çözme, arkadaşlık ilişkileri, çatışma çözme gibi alanlara ağırlık verilmesini önemli bulmuştur. Feindler ve Ecton (1986) da hazırlanmış oldukları öfke denetimi eğitim programında bilişsel ve davranışsal tekniklerin öğretilmesi, öfkenin bileşenleri hakkında bilgi sahibi olma, gevşeme egzersizleri ve rol oynama gibi başlıklara yer vermişlerdir (Akt. Kellner ve Bry, 1999). Bu bağlamda oluşturulacak öfke denetimi eğitim programları da hazırlanırken bir kompozisyon gibi giriş, gelişme ve sonuç diye ifade edebileceğimiz bir standartta hazırlanmalı ve geniş bir alanda öğrencilerin birçok ihtiyacına hitap edebilmelidir. Hazırlanan programların içerikleri incelendiğinde bu süreçlere dikkat edildiği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerin hemen tamamında geliştirilen programların bireylerin öfke denetimi üzerinde önleyici bir etkiye sahip olduğu fakat bazı çalışmalarda kullanılan ölçeklerin alt ölçeklerinde anlamlı sonuçlar çıkmadığı görülmüştür. Zorlu (2017) tarafından hazırlanan programda öfke içte puanında anlamlı bir değişim olmadığı ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak da kültürel anlamda özellikle Türkiye gibi saygı çerçevesinde ast üst ilişkileri, kadının erkeğe saygı duyması ve sesini çıkarmaması ya da küçüğün büyüğe saygı duyması gibi durumların öfkeyi içe atmada daha ön plana çıktığı ifade edilmiştir (Bilge, 1996). Ayrıca bu durum bastırılan öfkenin sağlıklı ifade edilebilmesine yönelik yeterince çalışma ve etkinliğe yer verilmemesine ve öğrencilerin içe yönelik öfke üzerinde farkındalık kazanamamalarına bağlanmıştır. Yalçın (2021) tarafından

hazırlanan programın öfke kontrol ve öfke içte puanlarında ve Özmen (2004) tarafından hazırlanan programın öfke dışta puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca saldırganlık ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda da alt ölçeklerin bazılarında anlamlı sonuçların çıkmadığı görülmüştür. Karataş (2008) tarafından saldırganlık ölçeği kullanılarak hazırlanan çalışmada sözel saldırganlık alt ölçeğinde anlamlı fark bulunamadığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde Yavuzer de (2009) benzer olarak yaptığı çalışmada dolaylı saldırganlık ve sözel saldırganlıkta anlamlı fark bulunamadığını belirtmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi çalışmaların tamamında hazırlanan programların öfkeyi azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu durum ile bağlantılı olarak araştırmacılar programların etkili olması hususunda farklı görüşlere sahiptir. Whitfield (1999) kuramsal temellerle hazırlanmış öfke denetimi programlarının daha etkili olduğunu ifade ederken, Deffenbacher ve ark. (1996) ise öfke ve saldırganlıkla baş etmede sosyal beceri eğitimlerinin (kişiler arası iletişim, problem çözme becerileri vb.) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de araştırmaların tamamına yakını kuramsal temellere dayandırılmaktadır. Ayrıca problem çözme, iletişim becerileri, vb. gibi sosyal beceri eğitimlerinin de sık sık kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan ya da uyarlanan programlarda içinde yaşanan kültüre uygun olarak ve kültürle uyumlu çalışmalara da (Kağıtçıbaşı, 2008) yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda hazırlanan programlarda hem kültürel öğelerin vurgulandığı hem kuramsal yönelimlerin mevcut olduğu hem de sosyal beceriye yönelik araçların kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırma Türkiye'de öfkeyi önlemeye yönelik hazırlanan programların sistematik bir şekilde incelenmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda YÖK TEZ veri tabanında Türkçe olarak hazırlanan öfke denetimi eğitim programları incelenmiştir. Bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Başka araştırmalarda öfke kontrolüne yönelik hazırlanan yabancı programlarda incelenerek literatüre katkıda bulunulabilir. Ayrıca bu çalışma sadece sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda sınırlı kalmıştır. Bunun yanında ileride yapılacak çalışmalarda sağlık bilimleri alanlarında yapılan programlarda incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada sadece örgün eğitime devam eden öğrencilere yönelik hazırlanan programlar araştırmaya dahil edilmiştir. İleride başka çalışmalarda yetişkinlere yönelik hazırlanan öfke programları da incelenebilir. Bu çalışmanın ileride öfke kontrolüne yönelik hazırlanacak programların geliştirilmesinde araştırmacılara bir çerçeve çizeceği düşünülmektedir. Yine öfke okullarda ciddi bir problem haline dönüşmüş olup olumsuz etkileri artarak devam etmektedir. Bu çalışmanın özellikle okullarda rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yapacakları öfkeye yönelik psikoeğitim çalışmalarına bir kılavuz olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın okul dışında çıraklık eğitim merkezleri ya da örgün eğitim dışında kalan islahiye gibi çocuk ve ergenlerin bulunduğu kurumların çalışanlarına da rehberlik edeceği umulmaktadır.

## Extended Abstract

### Introduction

In daily life, individuals face many positive and negative situations and give affective, intellectual or behavioral responses. Some events have superficial effects in individuals' lives, whereas others may deeply affect them. Their responses to events appear as a reflection of their thoughts and feelings, which may have both positive and negative impacts on their lives. One feeling that adversely affects individuals' lives and leads to undesirable results if uncontrolled is anger. This feeling, which is typically considered negative and likely to have severe consequences if uncontrolled, needs examining in many aspects. It is stated that traditional control methods usually do not go beyond suppressing the feeling of anger and cause more adverse responses in the future. Sabatino (1997) notes that traditional methods adopted for anger control and punishment put individuals in an uncomfortable situation. Deffenbacher et al. (1994), on the other hand, state that it is better for individuals to express their anger constructively in positive ways. Whether anger is expressed in positive or negative ways, it is often affected by people or means with which the individual interacts. Relevantly, Balkaya (2001) specifies that expressing anger is a learned ability. In this context, it can be stated that whether an angry individual responds aggressively in a negative manner or healthily in a positive manner is something learned. It is observed in the literature that many programs have been developed to ensure that anger is expressed in a positive way and that individuals are protected against negative outcomes of anger. The respective programs have many similar or different features considering both methodology and content. As regards these anger management education programs, what content they include, whether they are effective, what methods they adopt, and the number or duration of their sessions are an issue of concern. Consequently, level of education at which the thesis is written, study group, research design, scales, duration and number of sessions, theoretical approach, effectiveness and session contents of these programs were examined in this study, and the findings were discussed in comparison with those of other studies in the literature.

### Method

The purpose of this study was to examine the research conducted on anger management. For this purpose, systematic review, which is one of the research review methods, was used in the study. 23 theses in the YÖK Thesis Center were identified in line with the inclusion criteria and examined based on the "Thesis Review Form" drafted by the researcher. The theses accessed within the scope of the study were reviewed in terms of level of education at which the thesis is written and design of research, study group, scales used, duration and number of sessions, theoretical approach, effectiveness of program and contents of sessions. In this way, it was

aimed to increase the validity and reliability of the study. Document analysis was used in analyzing the data obtained.

### Results and Discussion

In this study, the theses on anger management education programs in Türkiye were examined considering both method and content, and the findings were explained as compared to the literature. The respective programs were evaluated in terms of level of education at which the thesis is written and design of research, study group, scales used, duration and number of sessions, theoretical approach, effectiveness of program, and contents of sessions.

Considering the distribution by research design, it can be stated that the relevant studies are mostly based on the pretest-posttest control group experimental design. In the distribution by level of education at which the thesis is written, it is observed that they are at master's and doctorate levels, and their number is almost equal. When the distribution by study group is examined, it can be stated that they mostly target high school students, who are followed by secondary school, primary school and university students, respectively. The scales used for anger in the studies show that the anger scale adapted by Özer (1994) is used in vast majority of the studies, and the aggression scale developed under the same name by different people is also encountered. Considering the distribution by duration of sessions, it can be stated that most programs are 90-minute long, while the others range from 40 to 150 minutes. As for the number of sessions in the programs, the majority consist of ten sessions, and they are also developed as eight sessions and twelve sessions, respectively. The distribution by theoretical approach reveals that more than half of the programs are based on the cognitive behavioral approach. In the content of the anger management programs, it is observed that a general framework is formed, and the process that starts especially with recognizing the feeling of anger results in appropriate anger control. It can be stated that these studies are basically carried out to raise awareness about feelings and the feeling of anger, to recognize the causes of anger and the physiological states it occasions in the body, to identify irrational thoughts about anger and develop alternatives, and to express anger in an appropriate and controlled manner. In almost all of the theses examined within the scope of this study, it is observed that the programs developed have a preventive effect on anger management, yet no significant results have been obtained in the subscales of the scales used in some studies.

### Pedagogical Implications

The purpose of this study was to systematically review the programs developed for anger management in Türkiye. For this purpose, the anger management education programs that were published in Turkish and included in the YÖK Thesis Center were examined, which constitutes the limitation of this study. By examining

foreign programs for anger control in other research, contributions can be made to the literature. Moreover, this study is limited to studies conducted in the field of social sciences. In future studies, programs in the field of health sciences can also be investigated. It is believed that this study will present a framework for researchers in developing programs for anger control in the future. Furthermore, anger has become a serious issue in schools and its adverse effects increasingly continue. It can thus be stated that this study will serve as a guide especially in psychoeducational studies on anger to be carried out by school counselors.

## 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.

Çalışma sistematik alan yazın taraması, derleme çalışması, doküman inceleme çalışması olduğu için ‘Etik Kurul izni’ alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle etik kurul izni beyan edilmemiştir.

## Kaynaklar

- Akdeniz, M. (2007). *Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akgül, H. (2000). *Öfke denetimi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 4-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21423/229770>.
- Apter, B.C. (1995). Anger management and aggression control mastering our emotions and behavioral choices, MAI 36/2, Apr. Canada: The University of Manitoba,
- Ayub, N., Kimong, P. J. & Ahmad, P. H. M. (2020). The relationship between anger and aggression among drug-dependent males. *International Journal of Social Science and Humanity*, 51-56. <https://doi.org/10.18178/ijssh.2020.10.2.1013>
- Balkaya, F. (2001). Öfke: Temel boyutları, nedenleri ve sonuçları, *Türk Psikoloji Dergisi*, 4(7), 21-45.
- Balkaya, F., ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Beck, R. & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22(1), 63-74. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018763902991>
- Bilge, F. (1996). *Danışandan hız alan ve bilişsel davranışçı yaklaşımlara yapılan grupta psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık düzeylerine etkileri* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler*. Pegem Yayınları.
- Campbell, M.P. (2004). *The efficacy of an anger management program for middle school students with emotional handicaps* [Dissertation, Doctor of Philosophy]. Walden University.
- Can, S. (2002). “Aggression questionnaire” adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Uzmanlık tezi, Genel Kurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği, İstanbul).
- Cartılı, K. (2016). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin tek ebeveynli öğrencilerin öfke ve olumlu duygularına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mevlâna Üniversitesi.
- Chambless, D.L. & Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 7-18. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.7>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çeviren: Tuncay Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Çekiç, A. (2009). *Grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ile başa çıkabilme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Çivitçi, N. (2007). Çok boyutlu okul öfke ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 99-109.
- Deffenbacher, J.L., Thwaites, G.A., Wallace, T.L. & Oetting E.R. (1994). Social skills and cognitive-relaxation approaches to general anger reduction, *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 386-396. <https://doi.org/10.1037/00220167.41.3.386>
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R. & Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 149-157. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.2.149>
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. A., Lynch, R. S., Baker, D. A., Stark, R. S., Thacker, S. & Eiswerth-Cox, L., (1996). State trait anger theory and the utility of the trait anger scale, *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 131-148. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.2.131>
- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Duran, Ö. (2004). *Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Gansle, K.A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis, *Journal of School Psychology*, 43(4), 321-341. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.002>
- Gebeş, H. (2011). *Akran eğitimi ile desteklenen öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gentry, W.D. (2007). *Anger for Dummies*. Wiley Publishing.
- Geroski, A.M. & Kraus, K.L. (2002). Process and content in school psychoeducational groups: Either, both or none? *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 233-245.
- Gezgin Gürbüz, A. (2008). *Öfke denetimi eğitiminin lise son sınıf öğrencilerinin öfkeyle başa çıkmaları, yaşam doyumları ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürçay, S. S., Çekici, F. ve Çolakakadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 134-153. <https://doi.org/10.17860/efd.54912>
- Howells, K. & Day, A. (2003). Readiness for anger management: clinical and theoretical issue. *Clinical Psychology Review*, 23(2), 319-337. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00228-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00228-3)
- İnce, A.B. (2019). *Diyalektik davranışçı terapi beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin öfkeyi yönetme sorunu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Kaçıra-Çapacıoğlu, G. (2014). *Yaratıcı dramının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kaplan, A. (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078> erişilmiştir.
- Karataş, Z. (2008). *Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kellner, M. & Bry, B. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents, *Adolescence*, 34 (136), 645-651.
- Lerner, H. (2015). *Öfke dansı. (Çeviren: Sinem Gül)*. Varlık Yayınları.
- Lochman, J.E. & Curry, J.F. (1986). Effects of social problem-solving training and self-instruction training with aggressive boys, *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(2), 159-164. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1502\\_8](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1502_8)
- Lulofs, R. S. & Cahn, D. D. (2000). *Conflict: from theory to action*. Aperson Education Company.
- Mayne, T.J. & Ambrose, T.K. (1999). Research review on anger in psychotherapy. *JCLP*, 55(3), 353-363. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(199903\)55:3<353::aid-jclp7>3.0.co;2-b](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(199903)55:3<353::aid-jclp7>3.0.co;2-b)
- McWhirter, B.T. (1999). Effects of anger management and goal setting group interventions on state-trait anger and self-efficacy beliefs among high risk adolescents, *Current Psychology*, 18(2), 223-237. <https://doi.org/10.1007/s12144-999-1030-2>
- Myrick, R. (1997). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach (5 th ed.)*. Educational Media Corporation.
- Özer, A.K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özmen, A. (2004). *Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeye başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ramírez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity): Some comments from a research project. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(3), 276-291. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.04.015>
- Sabatino, D.A. (1997). Replacing anger with trust, *Reclaiming Children And Youth*, 6(3), 167-170.
- Selda Öz, F. (2008) *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sharp, S.R. (2003). *Effectiveness of an anger management training program based on rational emotive behavior theory (REBT) for middle school students with behavior problems* [Dissertation, Doctor of Philosophy]. The University of Tennessee at Knoxville.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi, *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000192](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000192)
- Sülen Şahin Kıralk, F. (2013). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öfke düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, H. (2004). *Öfke denetiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 180-190.
- Tekinsav Sütçü, G.S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Teoh, A.N., Chia, M.S.C. & Virasamy, M. (2010). Emotional Responses to Social Support among Singaporean Chinese: The Moderating Effect of Anger- Control, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 1056– 1060. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.234>
- Thomas, S.P. (2001). Teaching healthy anger management, *Perspectives in Psychiatric Care*, 37, 41-48. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2001.tb00617.x>
- Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türk dil kurumu büyük Türkçe sözlük*. <http://tdk.gov.tr>. Erişim Tarihi: 18.03.2023.
- Videbeck S. (2020). *Psychiatric-mental health nursing*. 5 th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins, p.166-80.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis, *IDC Practice Paper In Brief*, 13, 2-11.
- Whitfield, G. W (1999). Validating school work: An evaluation of a cognitive behavioral approach to reduce school violence, *Research on Social Work Practice*, 99 (4), 399-426. <https://doi.org/10.1177/104973159900900402>
- Yalçın, M. (2021). *Suçta sürüklenen ergenlerde öfke kontrolüne yönelik bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği ve iyileştirici faktörler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Selçuk Üniversitesi.
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi*



*becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].  
Bahçeşehir Üniversitesi.

Zorlu, E. (2017). Öfke denetimi eğitim programının lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi

[Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.



# An Investigation of Parents' and Teachers' View on the Reflection of Communication Skills of Students with Hearing Loss on Academic and Social Competence<sup>#</sup>

Seyit Işıklı<sup>1,a</sup>, Elif Akay<sup>2,b,\*</sup>, Murat Doğan<sup>2,c</sup>

<sup>1</sup>Ministry of Education, Eskişehir, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye

\*Corresponding author

## Research Article

### Acknowledgment

<sup>#</sup>This study is a part of master's thesis of the first author under the co-supervision of the second and the third authors.

### History

Received: 14/06/2023

Accepted: 24/03/2024



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

Parents and teachers play an important role in the language and communication skills, social interactions, and academic development of students with hearing loss (HL). For this reason, the aim of this study is to examine the views of parents and teachers on the reflection of the communication skills of students with hearing loss in inclusive school environments and out of school. Research is conducted with a phenomenological design. The participants are the parents and teachers of 10 students with HL in inclusive environments. The data were collected through semi-structured interviews, researcher journals and documents. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result, it was determined that the parents of the students with HL do not have enough information about early medical and educational interventions and they need guidance. Teachers reported that they do not have sufficient knowledge and experience in instructional adaptations and special education support services in mainstream inclusive environment. Both groups of participants stated that students with HL did not receive early interventions. They stated that the limited communication skills of the students negatively impact their social and academic development. They made various suggestions in this regard.

**Keywords:** Inclusive education, hearing loss, language and communication, social interactions, academic development.

## İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilerine Yansımaya İlişkin Ebeveyn ve Öğretmenlerin Görüşleri

### Bilgi

<sup>#</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazarların ortak danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 14/06/2023

Kabul: 24/03/2024

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

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde, sosyal etkileşimlerinde ve akademik gelişimlerinde aileler ve öğretmenler öğrencilere zengin dil ortamları oluşturmaları nedeniyle önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımaya yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim araştırması olarak desenlenen bu çalışmanın katılımcılarını Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim gören işitme yetersizliği olan 10 öğrencinin ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve belgelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ilköğretime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin ebeveynlerinin erken dönem tıbbi ve eğitime yönelik müdahaleler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve bu müdahalelere yönelik yönlendirmeye ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki eğitim uyarlamaları ve destek özel eğitim hizmetleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Her iki katılımcı grubu da kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ilköğretime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin erken dönem tıbbi ve eğitsel müdahalelerden yararlanamamaları sonucu dil ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar olduğunu, bu durumun sosyal etkileşime ve akademik gelişime olumsuz yansımaları olduğunu belirtmiştir. Son olarak katılımcılar işitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerilerinin, sosyal ve akademik performanslarının gelişimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma/bütünleştirme, işitme yetersizliği, dil ve iletişim, sosyal etkileşim, akademik gelişim.

<sup>a</sup> [seyit.skl@gmail.com](mailto:seyit.skl@gmail.com)

<sup>c</sup> [mudogan@anadolu.edu.tr](mailto:mudogan@anadolu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4897-829X>

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4942-3760>

<sup>b</sup> [elifakay@anadolu.edu.tr](mailto:elifakay@anadolu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>

## Giriş

İletişim öğrenmeyi, sağlıklı ilişkiler kurmayı ve topluluk duygusu yaratmayı sağlayarak bireyi toplumun parçası haline getiren bir beceridir (Kim vd., 2020). Erken çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresiyle kurduğu etkileşimleri bilişsel ve iletişimsel gelişimini sağlamaktadır. Doğum öncesinde veya erken çocukluk döneminde yaşanan işitme yetersizliği, işitmeyi sınırlandırarak işitsel algının azalmasına, bozulmasına veya farklılaşmasına sebep olabilmektedir (Girgin ve Kemaloğlu, 2021). Bu durum doğal gelişim sürecini engellemekte ve çocuğun dil becerilerinde işiten yaşlıtlarına göre gecikmeye neden olarak iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karasu vd., 2015; Turan, 2020). Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek ve işitme yetersizliği olan (İYO) bireylerin iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla erken ve uygun cihazlandırma, işitme cihazlarının tam zamanlı ve işlevsel kullanımı, nitelikli aile eğitimi uygulamaları, erken ve nitelikli eğitim olanaklarının sunulması gerekmektedir (Ambrose vd., 2020; McCarthy vd., 2021). Nitekim araştırmalar erken tanı ve müdahale hizmetlerinin İYO öğrencilerin dil, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimlerinde ilerlemeye yol açtığını ortaya koymaktadır (Cesur ve Bıçakçı, 2018; Stika vd., 2015). Bu gelişmeler sonucu İYO öğrenciler iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerinde işiten akranlarına benzer gelişim gösterebilmektedir (Gerek vd., 2019; Martin-Prudent vd., 2016).

Tanımlama programları ve işitme teknolojilerindeki gelişmelerle İYO öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin önemli ölçüde geliştiği bu sayede kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yerleştirilen öğrenci sayısının arttığı belirtilmektedir (Alkhatani, 2021). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2016 örgün eğitim istatistiklerine göre ilkokulda 81.380, ortaokulda 92.032, lisede 27.730 kaynaştırma öğrenci bulunmaktayken 2021-2022 örgün eğitim istatistiklerinde ilkokulda 129.637, ortaokulda 154.617 ve lisede 71.235 öğrenci olması da bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmalar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının sözlü iletişime doğal erişim için gerekli ortamı mümkün kıldığını, bu sayede ise İYO öğrencilere yakın çevresi ve akranlarıyla sosyal etkileşim, akademik gelişim fırsatları sağladığını göstermektedir (Eriks-Brophy vd., 2012; Xie vd., 2014). Araştırmacılar iletişim becerilerinin farklı ortamlara göre değiştiğini, kaynaştırma/bütünleştirme ortamının İYO öğrencilere zengin dil girdisi sağlayarak iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını, gelişmiş iletişim becerilerinin ise akranlarına benzer sosyal ve akademik performans sergilemelerine fırsat sağladığını belirtmektedir (Arora vd., 2020; Hadjikakou vd., 2008). Bahsedilen bu başarıların sağlanabilmesi için kaynaştırma/bütünleştirme ortamında fiziksel ve eğitsel düzenlemeler, destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması gibi ön koşullar bulunmaktadır (Akay ve Gürgür, 2018). Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin olumlu tutumları, bilgi, beceri ve deneyimleri de kaynaştırma/bütünleştirme

uygulamalarının başarısını etkileyen faktörler arasındadır (Alothman, 2014). Ancak kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İYO öğrenciler erken tanı ve eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarında sözel dilden farklı iletişim yöntemlerini kullanabilmektedir. Bahsedilen iletişim yöntemleri işaret desteğinin kullanıldığı ve sözel dil ve işaret desteğinin birlikte kullanıldığı yaklaşımlardır (Girgin ve Kemaloğlu, 2021). Bu durum iletişimi sınırlandırarak sosyal becerilerde sınıflarda gruba girememe, kavga etme ve yalnız kalma gibi uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Özdemir, 2016). Akademik olarak ise okuryazarlık becerilerinde buldukları sınıf düzeyinin altında kalmalarına yol açabilmektedir (Karasu vd., 2015).

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının İYO öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Eriks-Brophy vd., 2012). Bu etkinin yanı sıra okul dışı sosyal ortamlarda İYO öğrencilere kaliteli dil girdisi sağlayabilmenin ve bu girdileri çeşitlendirebilmenin en önemli yollarından birinin, öğrencilerin etkileşimde buldukları dil ortamlarını ve kişileri zenginleştirmek olduğu vurgulanmaktadır (Arora vd., 2020; Küçüköner ve Küçüköner, 2022).

Uluslararası alanyazında İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilere yansımaya yönelik sınırlı sayıda çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme programlarının etkili bir şekilde uygulandığı sınıf ortamlarında İYO öğrencilerin akademik ve sosyal yönden geliştikleri belirlenmiştir (Eriks-Brophy vd., 2012; Hadjikakou vd., 2008). Ulusal alanyazında ise İYO öğrencilere yönelik yapılan ve ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, destek hizmetler, ailelerin gereksinimleri ve çocukların akademik becerilerine odaklanılmıştır (Akay, 2023; Atlar ve Uzuner, 2018; Atmaca ve Uzuner, 2020). Erkaya (2018), İYO öğrencilerin ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemiş, bu öğrencilerin işitme yetersizliğinden kaynaklanan iletişim sorunlarının olduğunu, iletişimde sosyal ve duygusal sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Alanyazında İYO öğrencilerin okul dışı ortamlardaki iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İYO öğrencilerin okul içi ve okul dışı ortamlardaki dil becerilerinin sosyal ve akademik becerilerine yansımalarını bütüncül olarak inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde İYO öğrencilerin iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik araştırmaların batı illerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Özdemir, 2016). Ancak çocuklar sosyokültürel ve çevresel faktörler açısından farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma doğu illerindeki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına örnek teşkil edebilir. Mevcut çalışma kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İYO öğrencilerin okul ve okul dışı

ortamlardaki iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerini farklı bakış açılarından ortaya koyarak gerekli eğitimsel ve sosyal desteklerin belirlenmesini sağlayabilir. Bu ihtiyaçlar nedeniyle araştırmacının amacı, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İYO öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik (a) ebeveyn görüşleri nelerdir? (b) öğretmen görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İYO öğrencilerin, okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerinin bütüncül bir yaklaşımla ortaya konması amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalarda, kavram veya düşüncenin ifade edildiği bir fenomene vurgu yapılarak bu fenomeni

deneyimlemiş bir grupla çalışılmaktadır (Creswell, 2021). Bu çalışmanın olgusu İYO öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim, sosyal ve akademik gelişimleridir.

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören İYO 10 öğrencinin ebeveynleri, öğretmenleri ve araştırmacıdır. İYO öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İYO öğrenciler için bu ölçütler Kars ilinde ikamet etme ve ilköğretim kademesindeki kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitimine devam ediyor olmasıdır. Bu öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri için ölçüt ise araştırmaya gönüllü katılımıdır. İYO öğrencilerin demografik ve odyolojik bilgileri Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları 10 ile 14 yaşları arasındadır. Katılımcılardan sadece biri yenidoğan taramasıyla tanılanmıştır. İki katılımcı dışındaki tüm katılımcılar okul öncesi eğitim almıştır, iki katılımcı işitme cihazı kullanmamaktadır. İki öğrenci dışındaki katılımcılar ise destek eğitim hizmeti almaktadır. Araştırmada görüşleri alınan İYO öğrencilerin ebeveynlerine ait bilgiler Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 1. İYO öğrencilerin demografik, odyolojik ve eğitim bilgileri

Kod adı	Cinsiyeti	Doğum tarihi	İşitme kaybı tanı yaşı	Okul öncesi eğitim süresi	Sınıf düzeyi	Cihaz kullanma durumu	Destek eğitim hizmet türü
Zerrin	K	2008	5 yaş	1 yıl	8	Hayır	DEO* ve ÖERM**
Asena	K	2009	9 ay	3 yıl	5	Evet	DEO ve ÖERM
Ferit	E	2009	2 yaş	Yok	7	Hayır	ÖERM
Ela	K	2009	11 ay	2 yıl	5	Evet	ÖERM
Mahsun	E	2009	4 yaş	1 yıl	6	Evet	ÖERM
Ecrin	K	2010	1 ay	1 yıl	5	Evet	DEO ve ÖERM
Ferdi	E	2010	9 yaş	1 yıl	6	Evet	ÖERM
Sedat	E	2010	18 ay	1 yıl	5	Evet	Yok
İdris	E	2010	3 yaş	Yok	6	Evet	Yok
Ravza	K	2012	3 yaş	2 yıl	3	Evet	ÖERM

\*Destek eğitim odası\*\* ÖERM: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

Çizelge 2. İYO öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin bilgiler

Ebeveyn	Öğrenim Durumu (mezuniyet)	Mesleği	Engel Durumu	Yaşadığı yer	Çocuk sayısı	Engelli çocuk sayısı
Zerrin’in babası	İlkokul	Çiftçi	Yok	İlçe merkezi	3	1
Asena’nın annesi	İlkokul	Çalışmıyor	Yok	İl merkezi	3	2
Ferit’in babası	Eğitim almamış	Hayvancılık	Yok	Köy	4	1
Ela’nın annesi	Ortaokul	Çalışmıyor	Yok	İlçe merkezi	3	1
Mahsun’un babası	İlkokul	Çalışmıyor	Yok	Köy	3	1
Ecrin’in annesi	Ortaokul	İşçi	Yok	İl merkezi	2	2
Ferdi’nin babası	İlkokul	İşçi	Yok	İl merkezi	2	2
Sedat’in babası	İlkokul	Esnaf	Yok	İl merkezi	3	1
İdris’in kuzeni	Lise	Çiftçi	Yok	Köy	5	2
Ravza’nın annesi	Ortaokul	Çalışmıyor	Yok	İlçe merkezi	3	1

Çizelge 2’de görüldüğü gibi ebeveynlerden dördü anne, beşi baba, biri ise İYO öğrencinin bakımı ve eğitimiyle yakından ilgilenen kuzenidir. Ebeveynlerden biri hariç diğerleri ilkokul ve ortaokul mezunudur. Ebeveynlerden dördünün Kars’ın merkezinde diğer ebeveynlerin Kars’ın ilçe ve köylerinde yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden dördünün katılımcı çocuğu dışında da engelli çocuğu bulunmaktadır. Araştırmada görüşleri alınan İYO öğrencilerin öğretmenlerine ait bilgiler Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2-19 yıl arasındadır. Bir öğretmen dışında hepsinin ortaokul öğretmeni olduğu, öğretmenlerden hiçbirinin daha önce İYO bir öğrenciyle çalışmadıkları, verilerin toplandığı dönemde öğretmenlerin İYO öğrenciyle çalışma sürelerinin 3 ayla 4 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Sadece bir öğretmenin sınıfında farklı yetersizliği olan iki öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin birinde işitme yetersizliği, diğerinde OSB bulunmaktadır.

Araştırmanın bir diğer katılımcısı araştırmacıdır. Araştırmacı Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden 2016 yılında mezun olmuş, İşitme Engelliler Eğitimi programında yüksek lisans eğitimini 2023 yılında tamamlamıştır. Araştırmacı 2017 yılından itibaren MEB’de özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, belgeler, araştırmacı günlüğüyle toplanmıştır.

Veri toplama tekniği olarak iki uzman tarafından geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Soruların hazırlanması sürecinde hem yarı yapılandırılmış görüşmelerin özelliklerine hem de fenomenoloji deseninin özelliklerine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini arttırmak, katılımcıları belirlemek ve katılımcılarla ilgili bilgiler elde edebilmek amacıyla Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporları, ebeveynlerden ve rehber öğretmenlerden alınan öğrenci bilgileri kullanılmıştır.

Araştırmacı çalışmanın tüm aşamalarında tez danışmanı, ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeleri, araştırma sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara yönelik duygu ve düşüncelerini araştırma günlüğüne kaydetmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler görüşme soruları aracılığıyla katılımcılardan toplanmış ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla görüşmeler 01.04.2022- 09.06.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her görüşme öncesi katılımcılarla iletişime geçerek yer ve zaman belirlemiştir. Görüşme öncesi katılımcıların sözlü ve yazılı izinleri alınmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini içeren bilgi formlarını doldurmaları sağlanmıştır. İYO

öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik 10 ebeveyn ve 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır.

Ebeveynlerin tümü araştırmaya gönüllü katılmalarına rağmen işitme yetersizliği ve sonuçlarına yönelik bilgilerinin sınırlı olması ve kırsal bölgelerdeki yoğun çalışma tempoları nedeniyle kendilerine yöneltilen sorulara geniş ve açık cevaplar verememişlerdir. Araştırmanın diğer katılımcı grubu olan öğretmenlerden bazılarının da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ve işitme yetersizliğine yönelik bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle sorulan sorulara kısa yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu durumda görüşme soruları sonda soruları yardımıyla genişletilerek derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra tüm ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Verilerin analizi verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanması aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Araştırmadan elde edilen veriler kavramsal bir forma dönüştürülmesine ve araştırmanın konu edindiği olguyu açıklayabilecek temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular belirlenen temalar çerçevesinde açıklanmış ve yorumlanmıştır (Creswell, 2021).

### **İnanırcılık**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları inanırcılık (trustworthiness) başlığı altında açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2021). Bu çalışmada veriler ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının dökümleri uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Görüşme, belge inceleme, araştırmacı günlüğü ve katılımcı bilgi formları gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırma sürecinde derinlemesine veri toplama ve toplanan verilerin ayrıntılı betimlenmesine gayret edilmiştir. Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiş, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilmiştir.

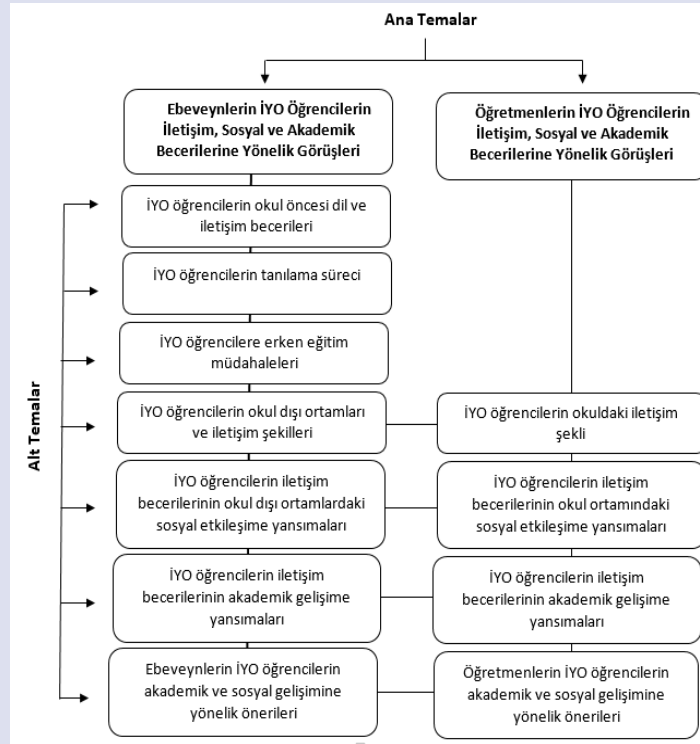
### **Araştırma Etiği**

Nitel araştırmalarda araştırma boyunca araştırmacıların belli etik yükümlülükleri bulunmaktadır (Creswell, 2021). Araştırma öncesinde Anadolu Üniversitesi etik kurulundan (E-54380210-050.99-278838), Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma ve uygulama izinleri alınmıştır. Katılımcılardan sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Katılımcılar verilerin sadece bilimsel amaçlı paylaşılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Gönüllülük esası ve araştırmadan çekilme hakları açıklanmıştır. Katılımcılara kod isimler verilmiştir.

Çizelge 3. İYO öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki deneyimi (yıl)	Çalıştığı sınıf düzeyi	Sınıf mevcudu	Sınıfındaki İYO öğrenciyle çalışma süresi	Daha önce çalıştığı yetersizlik türleri	Sınıfta yetersizliği olan öğrenci sayısı
Zerrin'in öğretmeni	E	4	8	16	4 yıl	Yok	1
Asena'nın öğretmeni	E	19	5	38	8 ay	*DEHB, **ÖÖG, ***DS	2
Ferit'in öğretmeni	K	2	7	11	2 yıl	Yok	1
Ela'nın öğretmeni	E	2	5	18	2 yıl	Yok	1
Mahsun'un öğretmeni	K	2	6	32	2 yıl	Yok	1
Ecrin'in öğretmeni	K	4	5	32	7 ay	Yok	2
Ferdi'nin öğretmeni	K	15	6	33	1 yıl	****OSB, *****GY	1
Sedat'ın öğretmeni	K	18	5	35	3 ay	Yok	1
İdris'in öğretmeni	K	4	6	21	1 yıl	Yok	1
Ravza'nın öğretmeni	E	6	3	10	3 yıl	Yok	1

\* DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; \*\* ÖÖG: Özel öğrenme güçlüğü; \*\*\*Down sendromu; \*\*\*\* OSB: Otizm spektrum bozukluğu; \*\*\*\*\* Görme yetersizliği



Resim 1. Araştırmanın ana ve alt temaları

## Bulgular

Araştırma kapsamında ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu iki ana tema ve alt temalara ulaşılmıştır (Resim-1).

### *Ebeveynlerin İYO Öğrencilerin İletişim, Sosyal ve Akademik Becerilerine Yönelik Görüşleri*

Bu ana tema yedi alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında sunulmuştur.

*İYO öğrencilerin okul öncesi dil ve iletişim becerileri*

İYO öğrencilerin erken dönem dil becerilerinin gelişimine yönelik sadece bir ebeveyn çocuğunda dil gelişiminde gecikme olmadığını belirtmiştir. Ecrin'in annesi "Eee... böyle bir yılın içerisinde ufak tefek sözcükler, kelimeler çıkartmaya başladık. Bir yılın tamamında da artık eee çok ufak ufak cümleler kurmaya başladık." sözleriyle tipik gelişim gösterdiğini dile getirmiştir. Dört ebeveyn erken yaşta dil becerilerinde gecikme gözlediklerini belirtmiştir. Ravza'nın annesi konuyla ilgili deneyimlerini şöyle anlatmıştır:

*"Yani ilk etapta çocuğum küçükken yani şimdi benim çocuğumun nasıl ben diyorum ki işte sonradan olduğunu nasıl öyle düşünüyorum? Çünkü hani benim çocuğum ilk etapta hani mesela konuşulanları duyduğunu yani ben bir anne olarak hissediyordum. Çünkü yani hiç konuşmaz bir çocuk değildi. Mesela ba ba diye sesler falan çıkarıyordu. Bu sesleri konuşuyordu, vardı bunlar. Ama dediğim gibi ilerleyen yaşlarda hani kendini ifade etmesi konusunda hani mesela bir şey anlatacak mesela iki yaşındaki bir çocuk normalde anlatabilir, cümle kurabiliyo yani sonuç itibarıyla. Ama benim çocuğumun hani kendini ifade edemediğini gördüm. Ama hani bunun öncesinde mesela hani baba diyebiliyordu ya da anne diyebiliyordu benim çocuğum..."*

Ebeveynlerden beşi ise çocuklarında doğuştan gecikme gözlediklerini belirtmiştir. Bu konuda İdris'in kuzeni "Kundaktayken ses gitmiyordu. O zaman fark ettik... Okula başlamadan önce rehabilitasyondan destekler aldık. Bu destekler sayesinde beden diliyle iletişim kuruyorduk." sözleriyle çocuğun okul öncesi dönemde sadece jest ve mimiklerle iletişim kurabildiğini belirtmiştir. İYO öğrencilere yönelik uygulanan erken dönem tanılama sürecine ilişkin ise sadece bir ebeveynin çocuğunun yeni doğan taramasına yönelik bir bilgi paylaştığı görülmektedir. Ecrin'in annesi bu konuyu şu sözlerle açıklamıştır:

*"Eee Ecrin'i doğumdan sonra işte hastaneden çıkışı verilmeden önce testler yapıyo. Bu test sonuçlarından biz geçemedik. Bu birkaç ay devam etti, üç ay devam etti. Biz her ay testi devamladık. Üç ayın sonunda artık testten geçemeyince bizden BERA istediler. BERA'nın sonucu da artık negatif çıkınca işitme teşhisimiz konuldu. Öyle o gün bugündür devam ediyoruz yani."*

*İYO öğrencilerin tanılama süreci*

Dokuz ebeveyn çocuklarındaki işitme yetersizliğini kendilerinin fark ettiğini belirtmiştir. Ebeveynler doğumların hastane ortamının dışında yapılması, doğumdan sonraki bir hastalık sebebiyle işitme yetersizliği oluşması gibi nedenlerle çocuklarına uygulanan tıbbi müdahalelerin geciktirildiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ela'nın annesi "Hocam işte ben bunu normal şeyde doğurdum. Ebede doğurdum. O zaman götürmedik hastaneye. Bilmiyordum ilk doğum olduğu için." sözleriyle İYO öğrencinin hastane ortamında doğmaması nedeniyle yeni doğan taramasının yapılmadığını ifade etmiştir.

*İYO öğrencilere erken eğitim müdahaleleri*

İYO öğrencilere erken dönem eğitsel müdahalelerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine göndermek, kreşe

göndermek ve dil terapisi almak olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerden yedisi çocuğunu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gönderdiğini belirtmiştir. Örneğin İdris'in kuzeni "Okula başlamadan önce rehabilitasyon okulundan destekler aldık. Bu destekler sayesinde beden diliyle iletişim kuruyorduk." sözleriyle açıklamıştır. Mahsun'un babası ise konuyla ilgili olarak "Destekleme vallahi rehabilitasyon merkezine yazdırdık. Rehabilitasyon merkezine gidiyo." sözleriyle ifade etmiştir.

*İYO öğrencilerin okul dışı ortamları ve iletişim şekilleri*

Ebeveynler İYO öğrencilerin diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamları ev, yakın çevre ve sosyal kültürel ortamlar olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ecrin'in annesi çocuğunun gitmekten hoşlandığı alışveriş ve yeme içme gibi sosyal kültürel ortamları şu şekilde ifade etmiştir.

*"Okul dışında da biz zaman zaman dışarda onların istediği şeyleri yapıyoruz. Ya bi alışveriş ya yemek yeme. Bu tarz şeyler de yapıyoruz. Genellikle onların istediği... Ecrin daha çok böyle alışveriş, kıyafetti eee böyle oyuncak vesaire bu tarz şeyleri seviyo. Bunlara da zaman ayırıyoruz yani yapıyoruz."*

Ravza'nın annesi İYO öğrencinin genellikle ev ve akraba gibi yakın çevre ortamlarında bulunduğunu, çocuğunu gönderebileceği ortamların kısıtlı olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır.

*"Yani daha çok çoğunlukla evdeyiz biz. Fazla öyle, sadece misafiriğe, akrabalara gideriz yani. Öyle özel gönderebileceğim bir kurs ya da hani çok isterdim aslında olmasını. Gönderebileceğim bir yer yok açıkçası. Evdeyiz yani. Evde, akrabalarla geçiriyoruz mesela misafiriğe gidiyoruz. Onlar geliyo. Öyle yani."*

Ferdi'nin babası ise "Oyun oynamakta arkadaşlarıyla parkta. Başka da bildiği yer yok." sözleriyle İYO öğrencinin okul dışında bulunduğu ortamların sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

İYO öğrencilerin okul dışı sosyal ortamlarda kullandıkları iletişim şekillerine yönelik ebeveynlerden altısı çocuklarının sadece sözel iletişim şeklini kullandığını belirtmiştir. Örneğin Ravza'nın annesi bu durumu "Şu an normal herkesle kurduğum gibi aynı o şekilde iletişim kurabiliyorum... İşaret dilini hiç kullanmadık. İşaret diliyle hiç konuşmadı. Sözlü olarak yani baya da kendi aile içinde, akrabalarımız içinde gayet güzel hani çok aktif bir çocuktur." sözleriyle ifade etmiştir. Ebeveynlerden üçü çocuklarının sözel iletişim ve jest mimiklerini bir arada kullandığını belirtmiştir. Ela'nın annesi, çocuğunun genel olarak sözel iletişimi kullandığını, zaman zaman jest mimiklerini ve yazıyla iletişim şeklini de tercih ettiğini "Konuşuyo, hayır sözle... O bazen şey elle yapıyo, söylüyo. Bazen de yazıyo. Bazen anlamazsam yazıyorum yani." sözleriyle açıklamıştır. Bir ebeveyn ise çocuğunun sadece işaretlerle iletişim kurduğunu belirtmiştir. Ferit'in babası bunu "İşaretle konuşuyor. İşaretle iletişim kuruyor." diyerek açıklamıştır. Temel düzey işaret dili sertifikası bulunan araştırmacı, ebeveynlerle ve çocuklarla görüşmelerinde İYO öğrencilerin kullandıkları işaret dilinin resmi Türk İşaret Dili olmadığını, iletişim için belirledikleri

jest ve mimikler olduğunu belirlemiştir. Ayrıca hem ebeveynler hem de öğretmenler İYO öğrencilerin iletişim için kullandıkları jest ve mimiklerin iletişim sırasında karşı taraf için anlaşılabilir olduğunu ve bu nedenle iletişim sırasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

#### *İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları*

İYO öğrencilerin sosyal etkileşimler sırasında çekingenlik, iletişim kurmakta isteksizlik, agresiflik, içine kapanıklık ve iletişim sırasında anlaşılmadığı için üzülmeye gibi farklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden ikisi İYO öğrencinin iletişim becerilerinin sosyal etkileşimini olumsuz yönde etkilemediğini belirtmiştir. Asena'nın annesi çocuğunun sosyal etkileşiminin iyi olduğunu, "İletişimi iyidir. Mesela eee toplumda olsun şeyde olsun böyle çekinme şeyi yok. Hani kendini ifade eder, arkadaşlarıyla mesela şey bi çocuk değildir. Hani bazen agresif olur, şey olur. Asena'da o şey yoktu." sözleriyle dile getirmiştir.

Beş ebeveyn çocuklarının çekingen olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Sedat'ın babası "Biraz utangaç gidiyor işte. Acaba o bana bir şey diyecek mi, ben duyabilecek miyim? Sürekli kulağını falan veriyor oraya yani kaçırmayayım diye kelimesini falan." sözleriyle çocuğunun sosyal etkileşimler sırasında karşı tarafın ifadelerini anlayabilme konusunda tedirginlik yaşadığını, bu nedenle etkileşim sırasında çekingen bir tavır sergilediğini belirtmiştir. Üç ebeveyn İYO öğrencilerin kendilerini ifade edemediklerinde küstüklerini, üzüldüklerini ve sınırlendiklerini belirtmişlerdir. Mahsun'un babası ise çocuğunun küsmenin yanı sıra sınırlendiğini "Şöyle yani kendisini ifade edemediği zaman morali bozuluyo. Bakıyosun rengi bir anda değişiyö. Küsüyo yani kızıyo yani artık hiç... Valla tepki versen nerdeyse seni dövmeye kalkıyo yani. O şekilde hani sinirleniyo, diyo beni anlamıyorsunuz diye." sözleriyle dile getirmiştir.

#### *İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları*

Ebeveynlerden yedisini İYO öğrencilerin iletişim becerilerinde yaşadığı sıkıntılar nedeniyle çocuklarının dersleri anlamakta zorluk çektiğinden bahsetmiştir. Örneğin Sedat'ın babası İYO öğrencinin "Evde biz yardımcı oluyoruz ama okulda dediğim gibi biraz eee geç anlıyo. Geç kalıyo yazmaktan da mesela tahtaya bir şey yazıyo öğretmen söylüyo, bu biraz daha geç yapıyo. İşte arkadaşlarına bakarak ilerlemeye çalışıyo yani. Eksik olduğu yerler de var yani." sözleriyle ifade etmiştir. İdris'in kuzeni de sınıfa uyum sağlamakta zorlandığını "Derslerini diğer öğrenciler gibi anlamamalarına neden oluyor. Duyan öğrenciyle duymayan öğrenci arasındaki fark gibi" sözleriyle belirtmiştir. Bir ebeveyn çocuğunun iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle dersler sırasında ve ödev yaparken kendisine yardımcı olacak birine ihtiyaç

duyduğunu belirtmiştir. Bir ebeveyn ise bu konuda görüş bildirmemiştir.

#### *Ebeveynlerin İYO öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine yönelik önerileri*

Ebeveynlerden üçü yetkililerin işleme cihazlarına erişimde destek olmalarını önermiştir. Bu konuda Ferdi'nin babası "Sadece bir bu cihaz konusunda biraz cihaza yardımcı olsalar iyi olur. Satılan cihazın yüzde yetmiş sahte. Sahte cihaz satıyorlar. Kalitesiz cihaz satıyorlar. Verdikleri para yani aldıkları paraya değmez o cihaz." sözleriyle vurgulamıştır. Bir ebeveynin ailelerin engelli haklarına yönelik bilgilendirilmesi yönünde öneride bulunduğu, Ecrin'in annesi, "Tabii ki de her şeyden önce erken teşhis çok önemli. Bunu önce aşmak gerekiyo. Onun ardında da bilinçli bir aile ve eğitim tamamlıyo." sözleriyle belirtmiştir.

Dört ebeveyn eğitim ve sosyal aktivitelerin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Örneğin Asena'nın annesi "Unutmasınlar ki her sağlıklı insan bi engelli adaydır. Eğitim de çocuklar için çok önemlidir. Emin olun ki hele ki bu tür çocuklarda eğitim, sosyal aktiviteler artsın, ne olur bu tür çocuklar topluma kazandırılınsın." ifadeleriyle açıklamıştır. İki ebeveynin İYO öğrencilere yönelik eğitim veren okul açılmasını önerdikleri belirlenmiştir. Bir ebeveyn ise önerisi olmadığını belirtmiştir.

#### *Öğretmenlerin İYO Öğrencilerin İletişim, Sosyal ve Akademik Becerilerine Yönelik Görüşleri*

Bu ana tema dört alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında sunulmuştur.

##### *İYO öğrencilerin okuldaki iletişim şekli*

Öğretmenlerden dördü İYO öğrencilerin iletişim şekli olarak sadece sözel iletişimi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ecrin'in öğretmeni öğrencisinin sözel iletişim kurduğunu vurgulamıştır. Dört öğretmen ise öğrencilerinin sözel iletişim ve jest mimikleri bir arada kullandıklarını belirtmiştir. Asena'nın öğretmeni bu durumu "Eee çocuk benimle eee diğer öğretmenlerle de konuştuğumuzda genellikle öğretmenlerin gözüne bakıyor. Gözüne bakıp dudak okumayı da biraz öğrenmiş. Hem dudak okuma üzerinden hem hareketler üzerinden iletişim kurabiliyoruz." sözleriyle açıklamıştır.

İki öğretmen ise öğrencilerinin sözel iletişim kullanmadığını, jest mimikler ve yazı yoluyla etkileşime girmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ferit'in öğretmeni bu konudaki deneyimlerini "Sözel iletişim hiçbir şekilde kuramıyor. Sadece beden dilini kullanıyo... Eee konuşmadığı için bu bizim için büyük bir problem oluyor. Genelde yazmasını ya da işaret ederek göstermesini istiyoruz. Biz de onu anlamak için çaba sarf ediyoruz." sözleriyle ifade etmiştir.



### *İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları*

Üç öğretmen İYO öğrencilerinin sosyal ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Sedat'ın öğretmeni bu durumu "Yani derste arkadaşlarıyla iletişimi iyi ve sınıfta sevilen bir öğrenci. Herkes onun yanına oturmak istiyoy ya da onun kendisinin yanına oturmasını istiyoy. Yani bir şey görmedim olumsuz. Yani gözlemediğim süre zarfında görmedim." sözleriyle dile getirmiştir.

Altı öğretmen İYO öğrencilerinin dil gelişimindeki sınırlılıktan kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. Örneğin Ravza'nın öğretmeni, "Bazı kelimelerin anlamını bilmediği için, şimdi kelimeyi söylüyoy anlamını bilmiyoy bazı kelimelerin. O da ona sıkıntı yapıyoy tabii" sözleriyle öğrencinin kelimelerin anlamını bilmediği durumlarda yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Ferit'in öğretmeni de "Okul içerisinde, sınıf içerisinde de bazen yanlış anlaşılmalor onun yanlış anlaması çok olabiliyor. Öğrenciler başka bir şeyi ifade etmek isterken o yanlış anlıyor. Sert tepkiler verebiliyor. Arada biz yardımcı oluyoruz, hani yumuşatmaya çalışıyoruz, aslında öyle olmadığını ifade etmeye çalışıyoruz." sözleriyle öğrencisinin alıcı dil becerisindeki sınırlılığın arkadaşlarıyla iletişimde yanlış anlaşılmalara neden olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerden sadece biri öğrencisinin eğitim ortamından kaynaklı iletişim sorunları yaşadığını aktarmıştır. Asena'nın öğretmeni bu durumu "Eee diğer öğrencilerden farkı şu; daha yakın mesafeden konuşmanız gerekiyor. İşte sınıf mevcutlarımız da şey olduğu için kalabalık olduğu için şey yapamıyoruz, o iletişimi çok güçlü kuramıyoruz." sözleriyle açıklamıştır.

### *İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları*

Öğretmenlerden sekizi İYO öğrencilerin sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamadıkları için okuduğunu anlama, grup tartışmalarına katılmada sorun yaşadıklarını bunun sonucunda derslere katılamadıklarını belirtmiştir. Örneğin Zerrin'in öğretmeni, öğrencisinin sınırlılıklarını şu sözlerle dile getirmiştir:

*"Zerrin belli başlı harfleri artık biliyoy. Konuşma bakımından belli başlı sayıları biliyoy. Anlatabileceği sözel kelimelerden de belli başlı kalıpları artık kullanabiliyoy bize karşı. İletişim yönünden geliştirdi yani ama işte dediğim gibi bu problemler akademik yönden muhtemelen onu yavaşlattığı için bu halde olabildik ancak."*

Benzer şekilde Ela'nın öğretmeni de "Yani eee çocuğun akademik gelişimi yok denecek kadar az. İyi olduğu herhangi bir eee en azından mihver derslerden yok. Sınavlarda genelde hani yanındaki arkadaşına müsaade ettiriyoruz. Ondan bakarak bir şeyler yazıyoy, çiziyoy." sözleriyle öğrencisinin akademik anlamda beklenenin çok altında olduğunu vurgulamıştır. İki öğretmen ise sınıfın kalabalık olması ve çocuğun iletişimde zorlanması nedeniyle öğrencinin akademik gelişiminde bireysel çalışmaların daha fazla katkı sağladığını belirtmiştir. Asena'nın öğretmeni bu durumu şu sözlerle vurgulamıştır: "Konuyu ne kadar basitleştirsek bile tam net öğrenme gerçekleşmediğini görebiliyoruz. Bunun da en büyük

*sebebinin eee bence sınıfın kalabalıklığı veya çocuğun net iletişime geçememesi olduğunu anlıyorum ama bilişsel olarak birebir ilgilendiğimiz zaman çocuğun gelişim gösterdiğini, daha başarılı olduğunu görüyoruz."*

### *Öğretmenlerin İYO öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine yönelik önerileri*

Katılımcı öğretmenlerden beşinin İYO öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak önerilerde buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerden ikisi İYO öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin Ferit'in öğretmeni bu konuyu "Hani her branşın öğretmeni farklı alanlardan geldiği için özel eğitilmiş çocuklar için nasıl bir prosedür uygulamalıyız, neler yapmalıyız ki yılın başında olan seminerler de bunlarda öğretmenlere verilebilir diye düşünüyoyoy açıkçası." sözleriyle vurgulamıştır. Bir öğretmen ailenin sürece dahil edilmesini önermiştir. İki öğretmen de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için öğrenme ortamının düzenlenmesini önermiştir. Örneğin Ravza'nın öğretmeni buna yönelik "Benim dediğim gibi işte fiziksel ortamı ayarlamak gerekiyoy çocuklar için. Onlara göre bireysel planlar yapmak gerekiyoy. Hani öğrenme ortamını ona göre ayarlamak gerekiyoy." şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Araştırmaya katılan üç öğretmen İYO öğrencilerin özel eğitim ortamlarında olmaları gerektiğini ifade etmiştir. İki öğretmen ise İYO öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine yönelik bir öneride bulunmamıştır.

### **Tartışma Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İYO öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde ebeveyn ve öğretmen görüşleri karşılaştırılarak ortak temalar altında bütüncül olarak sunulmuştur.

### **İYO Öğrencilerin Okul ve Okul Dışı Ortamlardaki İletişim Becerilerine Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri**

Bu araştırmadaki ebeveyn ve öğretmenlerin çoğunluğunun, İYO öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin akranlarından daha sınırlı olduğuna, bu nedenle iletişim kurabilmek için dudak okuma, yazı ve jest-mimikler gibi farklı iletişim şekillerini kullandıklarına yönelik ortak ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da İYO bireylerin dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle işaret dili, yazı yoluyla iletişim ve dudak okuma gibi farklı iletişim şekillerine yöneldikleri belirtilmektedir (Girgin ve Kemalolu, 2021). Ancak İYO öğrencilerin ortama bağlı olarak iletişim şekillerinin farklılaşmasına yönelik bazı ebeveynlerle öğretmenlerin ifadelerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin katılımcı öğrencilerden üçünün ebeveynleri çocuklarının okul dışında sadece sözel iletişim kurduğunu belirtirken bu

çocukların öğretmenleri okul ortamında sözel ve jest-mimiklere dayalı iletişimi bir arada kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler İYO öğrencilerini sözlü iletişime yönlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını da eklemiştir. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki bilgi yetersizliğinin İYO öğrencilerin nitelikli eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sınırlandırdığı vurgulanmaktadır (Akay, 2023). Dolayısıyla İYO öğretmenlerin sözlü iletişime yönlendirmedeki bilgi yetersizliği ve buna bağlı olarak oluşan düşük beklentinin öğrencilerin iletişim şekillerinin farklı ortamlara göre değişmesine yol açtığı söylenebilir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin bilgi yetersizlikleri bu araştırmadaki İYO öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişimini etkileyen tek faktör değildir. Araştırmacılar erken tıbbi ve eğitsel müdahalelerin İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimindeki önemini vurgulamaktadır (Cesur ve Bıçakçı, 2018; Turan, 2020). Ancak bu araştırmadaki dokuz ebeveyn evde doğum yapmalarına, şehir merkezinden uzak ilçe ve köylerde yaşamalarına bağlı olarak yenidoğan taramaları, erken cihazlandırma ve erken eğitim hakkında bilgi sahibi olmadıkları belirtmiştir. Alanyazında İYO öğrencilerin iletişim becerilerindeki sınırlılığın erken işitme cihazı kullanımı, aile eğitimi ve okulöncesi eğitimi içeren müdahalelere erişimle ilişkili olduğunu vurgulanmaktadır (Gerek vd., 2019). Bu araştırmadaki ebeveynler aile eğitimi almadıklarını ve İYO öğrencilere uygulanan erken eğitsel müdahalenin sadece özel eğitim rehabilitasyon merkezleriyle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Oysa araştırmalar İYO bebeklere sunulan erken müdahale programının bebeğin dil gelişimini desteklediğini ve işiten akranlarına yaklaştırdığını göstermektedir (Rudge vd., 2022; Stika vd., 2015). Dolayısıyla ebeveynlerin görüşleri ve alanyazındaki bilgiler ışığında İYO öğrencilerin iletişim becerilerindeki sınırlılığın erken odyolojik ve eğitsel müdahaleden yararlanamamaktan kaynaklandığı söylenebilir. Erken müdahaleye yönelik belirlenen bu olumsuzluklar İYO öğrenciler için erken çocukluk dönemindeki tıbbi ve eğitsel hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının gerekliliğini de göstermektedir.

### ***İYO Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Okul ve Okul Dışı Ortamlardaki Sosyal Etkileşime Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri***

Bu araştırmada bazı ebeveyn ve öğretmenler İYO öğrencilerin sınırlı iletişim becerileri nedeniyle sosyal etkileşimlerinde çekingen ve içine kapanık tavırlar sergilediklerini bazıları ise saldırgan ve agresif olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak İYO öğrencilerin iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle sosyal etkileşimlerde kaygı, çekingenlik ve içe dönüklük, huysuzluk, sinirlilik ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Çakıcı, 2021; Erkaya, 2018). Katılımcı öğretmenler kalabalık sınıflardaki gürültü nedeniyle de İYO öğrencilerin sosyal etkileşimde sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu bulgu alanyazındaki İYO öğrencilerin gürültülü ortamlarda yüksek sesle konuşma ve sesi ayırt

edemedikleri için konuşulanları anlayamama gibi işitsel sorunlara yönelik bulgularla paralellik göstermektedir (Erkaya, 2018; Guardino and Antia, 2012). Bu sonuçlar kaynaştırma ortamındaki İYO öğrencilerin sınıf mevcutlarını ve geri plan gürültüsünü azaltacak fiziksel düzenlemelere ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Ebeveynler İYO öğrencilerin sınırlı iletişim becerileri nedeniyle okul dışı ortamlarının ev, akraba ve birkaç arkadaşla sınırlı olduğunu düşün, alışveriş ve yeme-içme gibi sosyal ortamlarda nadiren bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı İYO öğrencilerin tarla ve ahır gibi okul dışında ortamlarda bulduklarını, bu ortamların ise iletişim fırsatlarını yeterince sağlamadığını vurgulamışlardır. Alanyazında İYO öğrencilerin iletişimsel ve sosyal gelişimlerini sağlamak amacıyla dil ortamlarının ve iletişim kurdukları kişilerin çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Arora vd., 2020; Küçüköner ve Küçüköner, 2022). Araştırmalar İYO öğrenciler için bu ortamların alışveriş merkezleri, parklar, çay bahçeleri, özel rehabilitasyon merkezleri, çevre gezileri, düğünler, hastaneler, ev ziyaretleri ve farklı şehirler olarak çeşitlendiğini göstermektedir (Atlas ve Uzuner, 2018; Erkaya 2018).

Bu çalışmadaki ebeveyn ifadeleri ve alanyazındaki veriler kıyaslandığında İYO öğrencilerin okul dışı ortam çeşitliliğinin diğer araştırmalara göre sınırlı olduğu görülmektedir. Katılımcı ebeveynlerin demografik bilgileri ışığında İYO öğrencilere ortam çeşitliliği sağlanamamasının nedeni ilçe ve köylerde yaşayan ebeveynlerin sosyokültürel ve ekonomik sınırlılıklarıyla açıklanabilir.

### ***İYO Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik Gelişime Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri***

Ebeveynlerden bazıları İYO öğrencilerin sınırlı dil becerileri nedeniyle dersleri anlayamadıklarını, bu nedenle çocuklarının evde ödevlerini yaparken ve ders çalışırken internette bakarak yazdıklarını veya işiten akranlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler de İYO öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle okuma, okuduğunu anlama ve anlatma, sorulara cevap vermeye yönelik akademik süreçlerde zorlandıklarını, sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamadıklarını ve tüm bu sorunlar nedeniyle derslere de aktif olarak katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler kaynaştırma ortamındaki İYO öğrencilerin deneyim eksiklerinin nedeniyle kendi sınıf düzeyindeki metinleri okuyup anlamada, yazılı anlatımlarında ve matematiksel işlemlerde zorlandıklarını belirten araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Tanrıdiler, 2012; Topaktaş vd., 2023).

Katılımcı öğretmenler işitme yetersizliği hakkında bilgi sahibi olmamaları nedeniyle sınıflarındaki İYO öğrencilerin iletişimsel ve akademik gelişimine özel herhangi bir uygulama yürütmediklerini belirtmişlerdir. Alanyazında kaynaştırma ortamında İYO öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmamasının, öğretmenlerin destek eğitim hizmetleriyle ilgili bilgilerinin yeterli olmamasının

ve paydaşların kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlarının uygulamaların başarısını sınırlandıracağını vurgulamaktadır (De Boer vd., 2011).

Araştırmalar kaynaştırma ortamındaki İYO öğrencilerin iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin önemli rol ve sorumlulukları olduğunu vurgulamasına rağmen (Berndsen ve Luckner, 2012; Vetter, vd., 2010), bu araştırmadaki hiçbir öğretmenin eğitim ortamının düzenlenmesindeki rol ve sorumluluklarına yönelik görüş bildirmediği belirlenmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin ve akademik başarılarının sağlanmasında destek eğitim hizmetlerinin sistematik olarak sunulması önemlidir (Akay ve Gürgür, 2018). Bu araştırmadaki öğretmenler sınıflarındaki İYO öğrencilere özel eğitim öğretmenleri tarafından destek eğitim hizmeti sunulmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bilgi yetersizliği de göz önünde bulundurulduğunda, çevrelerinde İYO öğrencilerle yaşadıkları sorunları danışabilecekleri bir uzmanın bulunmaması onların bu sorunlarla baş etmelerini zorlaştırabilir.

### ***İYO Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Becerilerinin Gelişimine Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Önerileri***

Bu araştırmada bir ebeveyn, yetkililerin ebeveynleri İYO çocukların hakları ve kendi sorumlulukları hususunda bilgilendirmesinin bu çocukların erken müdahale olanaklarından yararlanarak iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği konusunda öneride bulunmuştur. Uluslararası bir araştırmada İYO çocukların %90-95'inin işiten ebeveynlerin çocukları olduğu belirtilmektedir (Mitchell and Karchmer, 2004). Bu durum ebeveynlerin, işitme yetersizliği hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarının göstergesi olabilir. İYO çocuğa sahip ebeveynlerin işitme yetersizliğine yönelik bilgilendirme ihtiyacının en sık belirtilen durumlardan biri olduğu görülmektedir (İçyüz, 2022). Ebeveynlerin işitme yetersizliği ve sonuçlarına yönelik bilgilendirilmesinin, İYO öğrencilerin erken tanı ve cihazlandırma, aile eğitimi, okulöncesi eğitimden faydalanarak iletişimsel, sosyal ve akademik sınırlılıklarının azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ebeveynler İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimi için işitme cihazlarına kolay erişim ve cihazların alımı, tamiri gibi teknik ve ekonomik konularda yetkililerin yardımcı olmasını da önermiştir. Alanyazında erken cihazlandırma ve işitme cihazlarının kullanım süresiyle İYO öğrencilerin iletişim becerileri, akademik ve sosyal gelişimleri arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Çakıcı vd., 2022; Tomblin vd., 2015). Katılımcı öğretmenler ise İYO öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri hakkında bilgi ve deneyim eksiklerini gidermek için kendilerine uzmanlar tarafından hizmet içi eğitim verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Rakap ve Kaczmarek (2010) kaynaştırma ortamındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sonucu olumlu tutum geliştirebildiklerini ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin özel eğitim öğretmenlerinden destek eğitim hizmeti almamaları ve İYO öğrencilere yönelik bilgi

yetersizlikleri olmasından yola çıkarak katılımcı öğretmenlere İYO öğrencilerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarını içeren hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın katılımcıları İYO öğrencilerin iletişim becerilerinin sosyal ve akademik gelişimlerini sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin İYO öğrencilerle ilgili verdikleri demografik bilgiler, bu sınırlılıkların başlangıç noktasının erken tıbbi ve eğitsel müdahalelerden yararlanamamak olduğunu göstermektedir. Bu süreçte ebeveynlere yönelik erken eğitim ve bilgilendirme hizmetlerinin de yetersiz olduğu belirlenmiştir. İYO öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmeleriyle birlikte ise bu sınırlılıklara öğretmenlerin işitme yetersizliğine yönelik bilgi ve deneyim eksiklerinin, kalabalık sınıf mevcutlarının, okul dışı sosyal ortamlardaki sınırlılıkların ve destek özel eğitim hizmeti sağlanmamasının eklendiği görülmektedir. Bu koşulların İYO öğrencilerin işiten yaşlıtlarına benzer iletişimsel, sosyal ve akademik gelişim fırsatlarını kaçırmalarına neden olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kars ilindeki kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören İYO 10 öğrencinin ebeveynleri ve öğretmenleriyle sınırlıdır. İYO öğrencilerin tıbbi raporları ve odyogramlarına ulaşılamaması nedeniyle çocukların sağlık durumları ve odyogram bilgileri ebeveynlerin sözlü beyanlarıyla sınırlıdır. Nitel araştırma yönteminin doğası gereği araştırmanın sonuçları genellenemez. Ancak araştırmanın bulguları Kars iline benzer sosyokültürel ve ekonomik yapıdaki iller için fikir verebilir.

İleride yapılacak araştırmalarda kaynaştırma ortamındaki İYO öğrencilerle kendi iletişimsel, akademik ve sosyal performanslarını değerlendirecekleri araştırmalar gerçekleştirilebilir. Uygulamalara yönelik ise İYO çocuğa sahip ailelere yönlendirme ve bilgilendirme hizmetlerinin sunulduğu aile eğitim merkezleri yaygınlaştırılabilir. Kaynaştırma ortamındaki İYO öğrencilere destek eğitim hizmetleri, öğretmenlere özel eğitim içerikli sürekli mesleki gelişim programları sistematik olarak sunulabilir. İYO öğrencilerin de içinde yer aldığı özel gereksinimli öğrenciler için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin zorunlu hale getirilmesine yönelik politikalar uygulanabilir.

## **Extended Abstract**

### ***Introduction***

Communication provides language development and cognitive development by means of interactions with the immediate environment in early childhood (Kim et al., 2020). Hearing loss can negatively affect the development of social and academic skills, starting with language skills, by preventing the natural development process of the child (Karasu et al., 2015; Turan, 2020). Early hearing aid use, continuous and functional use of hearing aids, family education practices, and early qualified education improve the language and communication skills of

children with hearing loss (McCarthy et al., 2021; Ambrose et al., 2020). Researchers state that communication skills vary according to different environments, and the inclusion environment provides students with hearing loss (SHL) with rich language input, enabling them to perform similarly to their peers in social and academic terms (Arora et al., 2020; Hadjikakou et al., 2008).

Parents and teachers play an important role in the language and communication skills, social interactions, and academic development of SHL. There is a need for studies that holistically examine the reflections of the language skills of SHL in an inclusive environment on their social and academic skills. This study aims to examine the views of parents and teachers on the reflection of communication skills of SHL in inclusion in school and out-of-school environments on social and academic skills. In this direction, answers were sought to the questions: (a) What are the opinions of parents and (b) What are the opinions of teachers on the reflection of communication skills of SHL on social and academic skills in school and out-of-school environments?

### **Method**

The participants of this research, which is designed as a phenomenology research, are the parents and teachers of 10 SHL who are educated in inclusive environments in Kars. The data of the research were collected through semi-structured interviews, researcher diaries and documents. Content analysis was used in the analysis of the data. Interviews with the participants were held between 01.04.2022 and 09.06.2022. For the credibility of the research, the interview questions and transcripts were examined by the experts. Data diversification has been made. In-depth data has been collected. Verbal and written permissions were obtained from institutions and participants to ensure research ethics. Volunteer participants were included in the study. Participants were identified by pseudonyms to protect their privacy.

### **Result**

As a result of the interviews with parents and teachers within the scope of the research, two main themes and sub-themes were reached. Parents' Perceptions of Children with Hearing Loss Communication, Social and Academic Skills theme include pre-school language and communication skills of children with hearing loss, out-of-school environments, and communication styles, reflections of communication skills on social and academic development in out-of-school environments, and parents' suggestions.

The theme of Teachers' Opinions on Communication, Social and Academic Skills of SHL includes the communication style of children with hearing loss at school, the reflections of communication skills on social and academic development in the school environment, and teachers' suggestions. As a result of the research, it was determined that the parents of the SHL who attend primary education in a main stream inclusive environment in Kars do not have enough information about early

medical and educational interventions and they need guidance for these interventions. It was observed that the teachers did not have sufficient knowledge and experience about educational adaptations and support of special education services in the inclusive environment. Both groups of participants stated that SHL experience limitations in their social and academic skills depending on their language and communication skills. The reason for this situation is the lack of early diagnosis and educational interventions.

Parents were excluded from newborn screening due to home birth. Children with hearing loss could not use the hearing aid early. As a result, it was determined that they had limitations in their language and communication skills. Parents did not receive family education. Parents and teachers lack knowledge and experience regarding hearing loss. Teachers in the inclusive environment do not have enough knowledge to adapt the lessons to SHL. Students with hearing loss have limited social circles and have difficulty communicating with their friends. They underperform their peers in academic skills. Parents suggested that the SHL inform the authorities about the rights of children and the responsibilities of parents. They suggested that the authorities assist in technical and economic issues such as easy access to hearing aids and the purchase and repair of hearing aids. Teachers suggested that experts provide in-service training.

### **Discussion**

In conclusion, the participants of this study stated that the communication skills of SHL limit their social and academic development. The demographic information given by parents about SHL shows that the starting point of these limitations is not being able to benefit from early medical and educational interventions. In this process, early education and information services for parents were also found to be inadequate. With the placement of SHL in mainstreaming environments, it is seen that teachers' lack of knowledge and experience about hearing loss, crowded class sizes, limitations in out-of-school social environments, and lack of support for special education services are added to these limitations. It can be said that these conditions cause SHL to miss opportunities for communicative, social, and academic development similar to their hearing peers.

### **Pedagogical Implications**

Future research can be conducted with SHL in an inclusive environment to evaluate their own communicative, academic, and social performance. Family education centers where guidance and information services are provided to families with SHL can be expanded. Supportive education services can be provided to SHL in inclusive settings and continuous professional development programs with special education content can be offered to teachers. Policies can be implemented to make early childhood education services compulsory for students with special needs, including SHL.

## Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahriyatın 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

- Akay, E. (2023). Teachers' opinions on the attending of the hearing-impaired students in the inclusion environment and the resource room services. *Journal of Qualitative Research in Education*, (23)33, 112-131.
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36.
- Alkhatani, B. (2021). Parents' perspectives on cochlear implantation results for deaf children or children with hearing loss in Saudi Arabia. *American Annals of the Deaf*, 165(5), 510-526. <https://www.jstor.org/stable/27017299>
- Allothman, A. (2014). *Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: Perceptions of schools principals, teachers and parents*. [Unpublished Doktoral Thesis]. University of Lincoln.
- Ambrose, S. E., Appenzeller, M., Al-Salim, S., & Kaiser, A. P. (2020). Effects of an intervention designed to increase toddlers' hearing aid use. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 55-67.
- Arora, S., Smolen, E. R., Wang, Y., Hartman, M., Howerton-Fox, A., & Rufsvold, R. (2020). Language environments and spoken language development of children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(4), 457-468.
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun geçmişteki okuyazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 54-89.
- Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1214-1248.
- Berndsen, M. & Luckner, J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111-118.
- Cesur, E., & Bıçakçı, M. Y. (2018). İşitme yetersizliği olan bebeğin gelişiminde erken müdahale programının etkisi. *International Journal of Social Science*, 72, 503-520.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev: S. B. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakıcı, S. (2021). Özel eğitim öncesi ve sürecinde işitme cihazı veya koklear implant uygulanan çocukların deneyimleri. Yayınlanmamış [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Çakıcı, S., Zeren, S., & Gümüş, N. M. (2022). Özel eğitim öncesinde ve sürecinde işitme cihazı veya koklear implant uygulanan çocukların deneyimleri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (18), 829-841.
- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the 169profession. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C., & Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, 112(1), 5.
- Erkaya, A. (2018). *Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gerek, A., Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2019). İşitme kayıplı çocuklarla paylaşılan okuma etkinliğinde kullanılan seri hikâye kitaplarının hazırlanma sürecinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 712-734.
- Girgin, C. & Kemaloğlu, Y. (2021). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (ss. 69-96, 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Guardino, C. & Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 518-533.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of special needs education*, 23(1), 17-29.
- İçyüz, R. (2022). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya/bütünleştirmeye devam eden ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Gürgür, H. (2015). İşitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1) 111- 144.
- Kim, H. J., Shin, M. S., & Chang, H. J. (2020). Self-perception early childhood teachers of the importance of communication skills. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 29(1), 105-110.
- Küçüköner, A., & Küçüköner, Ö. (2022) Yenidoğan işitme taraması ve erken tanı. *Journal Of Medical Sciences. Özel Sayı 1*, 20-23.
- Martin-Prudent, A., Lartz, M., Borders, C. & Meehan, T. (2016). Early intervention practices for children with hearing loss: Impact of professional development. *Communication Disorders Quarterly*, 38(1), 13-23.
- McCarthy, M., Leigh, G., & Arthur-Kelly, M. (2021). Practitioners' self-assessment of family-centered practice in telepractice versus in-person early intervention. *The Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 26(1), 46-57.
- Mitchell, R. E. & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59-75.
- Rudge, A. M., Coto, J., Oster, M. M., Brooks, B. M., Soman, U., Rufsvold, R., & Cejas, I. (2022). Vocabulary outcomes for 5-year-old children who are deaf or hard of hearing: Impact of age at enrollment in specialized early intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(3), 262-268. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac009>.
- Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Henning, S. C., Colson, B. G., Ganguly, D. H., & DesJardin, J. L. (2015). Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age. *Early Human Development, 91*(1), 47-55.
- Tanrıdiler, A. (2012). *İşitme engelli öğrencilere dengeli matematik öğretiminin incelenmesi: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing, 36*(1), 76-91.
- Topaktaş, E. Y., Karasu, H. P., & Akay, E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (37), 25-54. DOI: 10.35675/befdergi.1162165
- Turan, Z. (2020). *İşitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi: 0-3 yaş*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Vetter, A., Löhle, E., Bengel, J. & Burger, T. (2010). The integration experience of hearing impaired elementary school students in separated and integrated school settings. *American Annals of the Deaf, 155*(3), 369-376.
- Xie, Y. H., Potmesil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(4), 423-437.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



## Beliefs of Prospective Elementary Mathematics Teachers Regarding Ideal Mathematics Learning Environments<sup>#</sup>

Deniz Eroğlu<sup>1,a,\*</sup>, Okan Arslan<sup>1,b</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

# This study was funded in part by TÜBİTAK under grant no: 1129B372100783

#### History

Received: 21/06/2023

Accepted: 04/02/2024



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

It is well-established that teachers' and prospective teachers' beliefs about mathematics education are related to their teaching practices. This study, therefore, investigated the beliefs of 20 prospective middle school mathematics teachers regarding ideal mathematics learning environments through their drawings. The prospective teachers were asked to draw and explain their ideal mathematics learning environment. These environments were analyzed based on the vision of the learner, the role of the teacher, the tools used, and the structure of the learning environment. According to the results of the qualitative analysis, it was seen that the prospective teachers mostly drew the mathematics learning environment suitable for the social environment. Following that, it was seen that most of the drawings were in line with the open, active, blended, and traditional environments, respectively. Based on the analysis of the prospective teachers' drawings of ideal mathematics learning environments, it was seen that they predominantly designed environments suitable for learner-centred mathematics education (social, active, open, and blended). Practices to support these prospective teachers' learner-centred beliefs about mathematics education were discussed. Furthermore, suggestions were made about practices to transform the traditional beliefs of prospective teachers into learner-centred beliefs in accordance with the national mathematics teaching and teacher education policies.

**Keywords:** Beliefs, mathematics learning environment, drawing, prospective mathematics teachers, middle school

## Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının İdeal Matematik Öğrenme Ortamlarına Yönelik İnanışları<sup>#</sup>

### Bilgi

#Bu çalışma TÜBİTAK tarafından finansal olarak desteklenen 1129B372100783 başvurusu nolu projenin bir parçasıdır.  
\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 21/06/2023

Kabul: 04/02/2024

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

Öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik eğitimine ilişkin inanışlarının öğretim pratikleri ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik inanışları çizimleri yoluyla araştırılmıştır. Çalışmaya matematik öğretimine yönelik bir eğitim etkinliği kapsamında katılım gösteren farklı üniversitelerden 20 ortaokul matematik öğretmeni adayları katılmıştır. Öğretmen adaylarından ideallerindeki matematik öğrenme ortamını çizmeleri ve çizimlerini açıklamaları istenmiştir. Matematik öğrenme ortamları öğrenciye bakış açısı, öğretmenin rolü, kullanılan araçlar ve öğrenme ortamının yapısı göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Nitel analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının en çok sosyal ortama uygun matematik öğrenme ortamı çizdikleri görülmüştür. Sonrasında ise çoktan aza doğru sırasıyla açık, aktif, karma ve geleneksel ortama yönelik çizimlerin yapıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik çizimleri değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak öğrenci merkezli matematik eğitimine uygun (sosyal, aktif, açık ve karma) ortamlar tasarladıkları görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğretmen adaylarının matematik eğitimine yönelik öğrenci merkezli inanışlarını destekleyebilecek uygulamalar tartışılmıştır. Ayrıca, geleneksel anlayışa sahip olan öğretmen adaylarının inanışlarının ulusal matematik öğretimi ve öğretmen eğitimi politikaları ile uyumlu hale getirebilmek adına yapılabilecekler hakkında önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İnanış, matematik öğrenme ortamları, çizim, matematik öğretmen adayları, ortaokul

<sup>a</sup> [deroglu@mehmetakif.edu.tr](mailto:deroglu@mehmetakif.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7863-5055>

<sup>a</sup> [oarslan@mehmetakif.edu.tr](mailto:oarslan@mehmetakif.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9305-2691>

## Giriş

Matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematik eğitimine ilişkin inanışları alanyazında önemli araştırma konularından birisi olarak görülmektedir (Lerman, 2002; Philipp, 2007). Bu doğrultuda gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının inanışları giderek artan bir şekilde araştırılmaya devam etmektedir. Bu ilginin temelinde inanışlar ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişki yatmaktadır. Alanyazında kimi araştırmacılar inanışların öğretim uygulamalarını etkilediğini savunurken, kimi araştırmacılar da öğretim uygulamalarının inanışları etkilediğini öne sürmektedir (Calleja, 2022). Bu iki kavram arasındaki ilişkinin yönü henüz tam olarak bilinemese de, kavramların birbiri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Cross, 2009; Lerman, 2002).

Öğretmen eğitim programları öğretmen adaylarının sadece matematik öğretime yönelik bilgilerini geliştirmeyi değil aynı zamanda öğretmen eğitim programının amaçlarına uygun inanışlar geliştirmelerini de hedeflemektedir (Liljedahl, 2008; Van Zoest & Bohl, 2005). Güncel matematik eğitimi anlayışı düşünüldüğünde bu inanışların öğrencilerin anlamlı öğrenmesini ve öğretmenin rehber rolünü üstlendiği öğrenci merkezli matematik öğretim yöntemlerini destekleyen inanışlar olduğu söylenebilir. Ülkemiz matematik dersi öğretim programının da bu anlayış çerçevesinde geliştirildiği (bkz. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve öğretmen yetiştirme programlarının da bu anlayış ile uyumlu olduğu bilinmektedir (bkz. Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematik eğitime yönelik inanışlarının bu politikalarla uyumlu olup olmadığının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Çünkü, aynı öğretmen eğitim programından mezun olan matematik öğretmenlerinin geliştirdikleri inanışlara paralel olarak çok farklı matematik öğretim yöntemlerini kullandıkları bilinmektedir (bkz. Arslan vd., 2022). Bu doğrultuda, bu çalışmanın odak noktasında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının inanışları -özel olarak ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik inanışları- bulunmaktadır.

### *Inanışlar ve İlgili Çalışmalar*

Pajares (1992) inanışları tanımlanması zor olan karmaşık bir kavram olarak nitelendirmektedir. Aradan geçen uzun süre ve pek çok araştırmaya rağmen inanışların ortak olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Cross, 2009). Alanyazında inanışların kavramsallaştırılmasına yönelik ilk çalışmalarda inanışların bilgiden farklı olarak bireyden bireye değişebilecek doğruluk değeri olduğuna vurgu yapılmaktadır (Thompson, 1992). Buna paralel olarak, Philipp (2007, s. 259) inanışları şu şekilde tanımlamaktadır: "Dünya hakkında doğru olduğu düşünülen psikolojik anlayışlar, öncüller veya önermeler". Hannula (2011) ise çalışmasında inanışların hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları olduğunu vurgulamaktadır. Hannula'ya (2011)

göre bilişsel boyutta bireysel olarak doğruluk değeri içeren yargılar bulunurken, duyuşsal boyutta da bu yargılarla ilişkilendirilen duygular yer almaktadır.

Inanışlar zihinde birbiriyle etkileşimli kümeler halinde bulunmakta ve bu yapı da inanış sistemleri olarak isimlendirilmektedir (Thompson, 1992). Bu sistemlerdeki bazı inanışlar daha merkezi bir yer kaplayıp değiştirilmesi oldukça güç iken bazı inanışlar nispeten daha kolay değişebilmektedir (Green, 1971). Pajares (1992) daha merkezi konumda olan ve zor değişen inanışların uzun bir geçmişe dayanan deneyimler neticesinde oluşturulduğunu, yakın zamandaki deneyimler sonucu geliştirilen inanışların ise değişmeye daha yatkın olduğunu ifade etmektedir. Matematik eğitimi bağlamında inanışların pek çok boyutu bulunmaktadır (Aydın vd., 2011). De Corte vd. (2013) bu boyutları matematik eğitime yönelik inanışlar ve matematiğe ilişkin öz-benlik inanışları şeklinde iki temel kategoriye ayırmıştır. Bu çalışmanın konusuna paralel olan matematik eğitime yönelik inanışları da çeşitli alt boyutlarda ifade etmiştir: matematiğe ilişkin inanışlar (matematiğin doğasına yönelik), matematik öğrenmeye yönelik inanışlar (matematik öğrenmenin anlamı ve yöntemlerine yönelik) ve matematik öğretime ilişkin inanışlar (etkili matematik öğretiminin koşullarına yönelik). Öğretmen adaylarının bu inanışları, onların gelecekteki matematik öğretim uygulamalarını şekillendirecek ve buna paralel olarak da sınıflarındaki öğrencilerin matematiğe yönelik çeşitli inanışları geliştirecektir (Haser, 2016). Bu bağlamda, oluşacak inanış döngüsünün matematik eğitimi politikaları ile uyumlu şekilde geliştirilmesi adına öğretmen adaylarının matematik eğitime yönelik inanışlarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Emenaker, 1995; Köğçe, 2017). Bu önemden hareketle, öğretmen adaylarının matematik eğitime yönelik inanışlarını inceleyen pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Haser, 2016; Philipp, 2007).

Alanyazında öğretmen adaylarının matematik eğitime yönelik inanışlarını inceleyen araştırmalar öğretmen eğitim programındaki tecrübelerin -özellikle matematik öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması derslerinde edinilen tecrübelerin- önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının kendi öğrencilik süreçlerini çoğunlukla öğretmen merkezli matematik sınıflarında geçirdikleri bilinmektedir (Emenaker, 1995; OECD, 2016). Ancak, adayların öğretmen eğitimleri sırasında öğrenci merkezli anlayışa uygun matematik öğretim yöntemleri derslerinde edindikleri tecrübeler doğrultusunda benzer uygulamaları destekleyen inanışlar geliştirebildikleri görülmektedir (Hart, 2002; Jao, 2017; Timmerman, 2004). Benzer şekilde, öğretmenlik uygulaması dersindeki tecrübelerin etkisiyle öğretmen adaylarının matematik eğitiminin karmaşık yapısı hakkında daha fazla farkındalık ve matematik öğretiminde alan bilgisinin ve pedagojik bilginin önemine yönelik daha güçlü inanışlar geliştirdikleri görülmektedir (Lloyd, 2005; Löfström & Poom-Valickis, 2013; Wall, 2016). Ulusal alanyazında öğretmen adaylarının matematik öğretiminde



öğrenci merkezli uygulamaları savunan inanışlara (Boz, 2008; Katmer-Bayraklı, 2019) veya geçiş dönemindeki inanışlara diğeri bir ifadeyle hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli uygulamaları savunan inanışlara (Eryılmaz-Çevirgen, 2020; Kayan vd., 2013) sahip oldukları görülmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının matematik eğitimine yönelik inanışları araştırılırken çoğunlukla matematik öğretiminde öğretmen ve öğrenci rolleri üzerine odaklanılmıştır. Bunların haricinde matematik öğrenme ve öğretim ortamlarının nasıl olması gerektiğine yönelik görüşler de matematik eğitime ilişkin inanışları yansıtmaktadır (Beswick, 2008). Matematik öğrenme ve öğretim ortamları, öğrencilerin öğrenme sürecine etki eden önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Eshach, 2007). Nitekim matematik öğretmenlerinin gözünden ideal matematik öğretim ortamlarında bulunması gereken temel özelliklerin ortaya konduğu çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Bora & Ahmed, 2018). Bu nedenle, öğretmen adaylarının ideal öğrenme ortamlarına ilişkin inanışları, onların gelecekteki öğretim pratiklerini ve öğrencilerin matematik öğrenme deneyimlerini şekillendirecek temel unsurlar olarak ele alınabilir. Fakat, ulusal alanyazındaki matematik öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğine yönelik inanışlarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamış ve bu bağlamda alanyazında bir eksiklik olduğu düşünülmüştür. Bu çalışma, öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik inanışlarını çizimler yoluyla araştırarak, bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

### ***Inanışların Araştırılmasında Çizimler***

Matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının inanışlarını belirlemeye yönelik çalışmalarda çoğunlukla Likert tipinde ölçeklerden, açık uçlu sorulardan veya görüşme sorularından faydalanılmaktadır (bkz. Aydın vd., 2011; Calleja, 2022; Cross, 2009; Eryılmaz-Çevirgen, 2016; Kayan vd., 2013; Kul, 2017). Bu yöntemler araştırmacılara çeşitli avantajlar (çok sayıda katılımcının inanışlarının belirlenmesi, devam niteliğinde sorular ile inanışlar hakkında daha detaylı bilgi alınabilmesi gibi) sağlasa da çeşitli dezavantajlar da getirmektedir. Özellikle öğretmen adayları bu gibi araştırma yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda öğretmen eğitim programlarının etkisiyle öğrenci merkezli eğitime uygun ifadeleri yeterince içselleştiremeden basmakalıp bir şekilde ifade edebilmektedir (Alsup, 2006). Bu sebeple inanışların belirlenmesinde alternatif veri toplama araçlarından faydalanılması önerilmektedir (Bullough, 2015). Bu doğrultuda matematik eğitime ilişkin inanışların belirlenmesinde giderek artan bir şekilde kullanılmaya başlayan ölçme araçlarından birisi olarak metaforlar göze çarpmaktadır. Matematik eğitime yönelik inanışların direkt olarak sorulmasından ziyade metaforlar aracılığıyla belirlenmesinin bireylerin gerçek inanışlarını belirlemede elverişli olduğu düşünülmektedir (Löfström & Poom-Valickis, 2013). Bu bağlamda gerek ülkemizde gerekse uluslararası pek çok çalışmada matematik öğretmen ve

öğretmen adaylarının inanışlarının belirlenmesinde metaforlardan da faydalanılmıştır (bkz. Bullough, 1991; Löfström & Poom-Valickis, 2013; Morali vd., 2022; Saban, 2006; Haser vd., 2024).

Inanışların belirlenmesinde bir başka alternatif veri toplama aracı olarak çizimlerin kullanılabileceği de ifade edilmektedir (Beltman vd., 2015; Lin, 2022). Bireylerin yaptıkları çizimlerin düşünsel dünyalarının bir yansıması olduğu ve bu sebeple de inanışlarını belirlemede önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Utley vd., 2020). Okul öncesi, sınıf ve fen eğitimi alanlarında çeşitli araştırmalarda çizimler inanışların belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır (bkz. Beltman vd., 2015; Finson vd., 1995; Knight & Cunningham, 2004; Thomas vd., 2001). Matematik eğitimi alanyazınında ise öğrencilerle yapılan çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte (bkz. Hatisaru, 2020, 2021, 2022) öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda bir eksiklik olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalardan birinde sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik inanışları matematik öğretmeni çizimleri aracılığıyla araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının %25'inin öğretmen merkezli matematik öğretimine, %38'inin hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli geçiş öğretimine ve son olarak da %37'sinin öğrenci merkezli matematik öğretimine uygun inanışlara sahip olduğu görülmüştür (Utley vd., 2020). Bir başka çalışmada ise yine sınıf öğretmeni adaylarının matematik eğitime yönelik inanışları matematik öğretmeni çizimleri incelenerek araştırılmıştır. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematik eğitiminde öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli anlayışın bir karışımına sahip olduğunu göstermiştir (Lin, 2022).

### ***Araştırmanın Önemi ve Araştırma Soruları***

Her ne kadar çizimlerin öğretmen veya öğretmen adaylarının inanışlarını incelemede elverişli bir araç olduğu ifade edilse de matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların eksikliği alanyazında dikkat çekmektedir. Ayrıca, matematik öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik eğitime yönelik inanışlarını belirlemede öğrenme ortamlarına yönelik inanışlarının da yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak adına bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmaktadır:

- Öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamı çizimleri onların matematik öğrenme ortamına yönelik inanışları hakkında neler göstermektedir?

### ***Yöntem***

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamına yönelik inanışlarının çizimleri aracılığıyla incelenmesi amacıyla nitel betimsel desen kullanılmıştır. Nitel betimsel desenin, hakkında az şey bilinen bir olgu hakkında zengin tanımlama fırsatı sunduğu ifade edilmektedir (Bradshaw vd., 2017). Bu çalışmada farklı deneyimlere sahip

ilköğretim matematik öğretmen adaylarının “ideal matematik öğrenme ortamını” çizimleri aracılığıyla doğrudan tanımlamaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği çizimler ve çizimlere ilişkin yaptıkları açıklamalar, onların matematik öğrenme ortamları hakkındaki inanışlarını tanımlama fırsatı verdiğinden ve adaylardan alınan doğrudan bilgilerle inanışlarının anlaşılması amaçlandığından, araştırmanın tasarımında nitel betimsel desenin kullanılması uygun görülmüştür (bkz. Bradshaw vd, 2017; Merriam, 1998; Stenberg & Maaranen, 2022).

### Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kavramsal ve Analitik Çerçeve

Getzels (1974) öğrenme ortamlarını öğrenciye bakış açısı, öğretmen rolü, kullanılan araçlar ve öğrenme ortamı olmak üzere dört başlık altında değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda dört farklı öğrenme ortamı tanımlamıştır (Çizelge 1.).

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının çizmiş olduğu ideal matematik öğrenme ortamları Getzels’in (1974) sınıflandırması bağlamında ele alınmıştır.

#### Katılımcılar

Araştırmaya Türkiye’nin farklı üniversitelerindeki ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 14 üçüncü ve 6 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 20 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen matematik eğitime yönelik bir eğitime gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarıdır. Nitel betimsel araştırmalarda, araştırma problemiyle uyumlu katılımcıların seçilmesini sağlayan ve mevcut katılımcılardan seçim yapılmasına olanak tanıyan kolay ulaşılabilir yöntemin kullanılabilceği

ifade edilmektedir (Bradshaw vd., 2017). Bu çalışmada, eğitime katılan öğretmen adaylarıyla çalışıldığı için, araştırma katılımcılarının seçimi kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak tanımlanabilir. Katılımcılar 6 farklı üniversitede öğrenim görmekte olup, 19 kadın ve 1 erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının almış oldukları dersler seçmeli dersler özelinde farklılık göstermektedir.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “İdeal Matematik Öğrenme Ortamını Çiz” başlıklı bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının belirlenmesinde alanyazında benzer amaçlar doğrultusunda çizimlerin kullanıldığı çalışmalar etkili olmuştur. İlgili çalışmalarda katılımcılardan “Bir matematik öğretmeni çiz” (Utley vd., 2020), “Bir öğretmen olarak kendini çiz” (Beltman vd., 2015) gibi yönergeler ile kısıtlama yapmadan çizimler yapmaları istenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarından hayallerindeki ideal matematik öğrenme ortamını çizmeleri istenmiş ve bu ortamda bulunması veya bulunmaması gereken öğeler bağlamında bir kısıtlamaya gidilmemiştir. İçerik açısından sağlanan bu özgürlüğün inanışların ortaya konmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Çizimlerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalarda çizimler hakkında kısa açıklamalar yapılması önerilmektedir (Utley vd., 2020). Bu nedenle, öğretmen adaylarından çizimlerinin tam olarak anlaşılması için resmettikleri ortamı açıklayan bir metin yazmaları da beklenmiştir. Araştırmada temel veri kaynağı olarak öğretmen adaylarının çizimleri kullanılmış ve ikincil kaynak olarak adayların açıklamalarına başvurulmuştur. Veriler öğretmen adaylarının katıldıkları eğitimin öncesinde, 2022 yılının Haziran ayında toplanmıştır.

Çizelge 1. Getzels’in (1974) Penceresinden Farklı Öğrenme Ortamları

	Öğrenciye bakış açısı	Öğretmen rolü	Kullanılan araçlar	Ortam Tasarımı
<b>Geleneksel Ortam</b>	Öğrenci boş bir levha olarak görülür	Anlatan, gösteren ve ortamdaki odak noktasıdır Öğrenciye yardımcı, rehber rolünde ve odak noktasında değildir	Tahta, kalem, tebeşir	Sabit sandalye ve sıraların kullanıldığı sınıflar
<b>Aktif Ortam</b>	Yaparak yaşayarak öğrenebileceği düşünülür	Öğrenciye yardımcı, rehber rolünde ve odak noktasında değildir	Günlük yaşam objeleri, teknolojik araçlar ve öğrenme alanına özgü materyaller	Hareketli sandalye, sıralar kullanılan sınıflar
<b>Açık Ortam</b>	Öğrenci meraklı, entelektüel açlığı bulunan ve problem çözümü odaklı görülür	Öğrenciye keşfedebileceği ortamlar sunan ve öğrenciye müdahale etmekten kaçınan	Çoğunlukla günlük yaşam ve doğa odaklı olan öğrenci ilgisini çekebilecek her şey	Doğa ortamı, okul dışı ortamlar, ilgi alanlarına göre düzenlenmiş sıraların olmadığı daha çok mobilyaların kullanıldığı sınıflar
<b>Sosyal Ortam</b>	Sosyal olarak öğrenen, sosyal bir organizma olarak görülür	Etkileşimin olabileceği ortamı sağlayan, odak noktasında değildir	Günlük yaşam objeleri, teknolojik araçlar ve öğrenme alanına özgü materyaller	Çoğunlukla dairesel şekilde tasarlanmış, küçük ve büyük grup yapılabilecek sınıflar

Öğretmen adayları verilerin toplandığı sırada buldukları akademik yılı tamamlamışlardır. Öğretmen adaylarına çizimlerini gerçekleştirmeleri ve yaptıkları çizimleri açıklamaları için yaklaşık 75 dakika süre verilmiştir ve verilen sürenin yeterli olduğu gözlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çizimlerin analizinde Getzels'in (1974) öğrenme ortamlarına yönelik geliştirdiği çerçeve temel alınmıştır. Daha önceki bölümlerde açıklandığı üzere Getzels (1974) öğrenciye bakış açısı, öğretmen rolü, kullanılan araçlar ve ortam tasarımı açısından dört farklı öğrenme ortamı tanımlamıştır: *Geleneksel*, *Aktif*, *Açık* ve *Sosyal* ortamlar. Veri analizinin ilk aşamasında her iki araştırmacı öğretmen adaylarının çizimlerini ve çizimlerine ilişkin açıklamalarını bu kategorileri kullanarak kodlamışlardır. İlk aşamada, her bir çizim detaylı bir şekilde incelenmiş ve çizimlerde yer alan bileşenler (sıra, masa, park alanı, öğretmenin konumu, öğrencilerin duruşu gibi) belirlenerek listelenmiştir. Bu listeleme, çizimlerin daha detaylı analiz edilmesi için bir temel oluşturmuştur. Ardından, bu bileşenler Getzels'in (1974) dört ana kategorisi bağlamında öğrenciye bakış açısı, öğretmenin rolü, kullanılan araçlar ve ortam tasarımı altında gruplandırılmıştır. Her bir bileşen, bu kategorilerden bir veya daha fazlasına atanmıştır. Örneğin, 'Aktif Ortam' olarak kodlanan bir çizimde; öğrencilerin masalarda çalıştığı, öğretmenin tahtada değil doğrudan öğrencilerle etkileşim içinde olduğu, sınıf içinde çeşitli matematiksel materyallerin kullanıldığı, masaların yuvarlak şekilde tasarlandığı ve sıraların hareketli olduğu gibi özellikler yer almaktadır. Bu süreç, tüm çizimler ve açıklamalar için tekrar edilerek, her öğretmen adayının çiziminde hangi öğrenme ortamını temsil ettiği net bir şekilde belirlenmiştir. Analiz aşamasında her iki araştırmacı da bazı çizimler için belirlenen kategorilerden iki veya daha fazlasının eş zamanlı olarak kullanılması gerektiğini fark etmişlerdir. Bu gibi çizimlerin *Karma* ortam olarak kodlanmasına karar verilmiştir. Bir başka deyişle belirlenen kategorilerden iki veya daha fazlasının uygun olduğu çizimler *Karma* ortam olarak kodlanmıştır. Bu aşamada her iki araştırmacının ilk aşamadaki kodlamaları

karşılaştırılmış ve %90 uyum gözlenmiştir. Uyumsuzluk olan iki çizim üzerine yapılan tartışmalar neticesinde %100 uyum ile veri analizi süreci tamamlanmıştır.

### Araştırmanın Etik İzinleri

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

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 01.06.2022

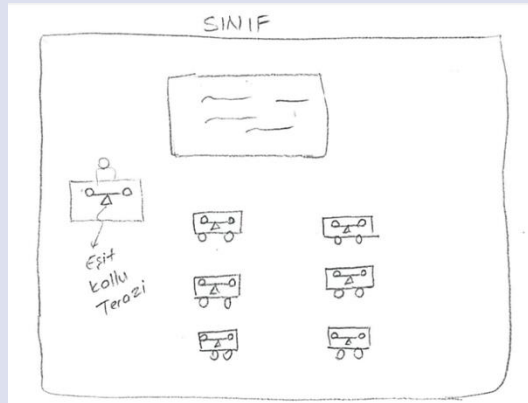
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= GO 2022/774

### Bulgular

Öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamına yönelik inanışlarının incelendiği bu çalışmada, adayların çizimleri öğrenci rolleri, öğretmen rolleri, ortam ve kullanılan araç/gereç/materyaller açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre adayların öğretim ortamlarına yönelik çizimleri Geleneksel (f=2), Aktif (f=3), Açık (f=5), Sosyal (f=8) Karma (f=2) olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır.

### Geleneksel Ortam

İdeal matematik öğrenme ortamını geleneksel bakış açısıyla resmeden öğretmen adaylarının çizimlerinde ortamın okul içinde bir sınıf olarak tasarlandığı ve sınıfın bir odak noktasında yani öğretilmekte toplandığı gözlenmektedir. Çizimlerde yer alan sınıfta tahta, pano, sıra, kitaplık gibi materyaller yer almakta ve pasif şekilde odak noktasına doğru yöneldikleri görülmektedir. Aşağıdaki resimlerde yer alan çizimler geleneksel ortamı tasvir etmektedir.



Resim 1. Geleneksel ortam çizim örneği

Resim 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf içine sıralar yerleştirdiği, sıralarda ikişerli öğrencilerin oturduğu ve bu sıraların yönünün de tahtaya doğru yöneldiği görölmektedir. Ayrıca sınıfta bir öğretmen masası, masaların her birinin üzerinde eşit kollu teraziler ve öğretmen masanın başında da öğretmen resmedilmiştir. Bu çizimi yapan öğretmen adayı, çizimine yönelik açıklamasında *"farklı konuları farklı şekillerde anlatıp"* öğrencilerin dikkatini çekebileceğinden bahsetmiştir. Bu açıklaması ve çizimi göz önüne alındığında adayın öğretmeni sınıf içinde anlatıcı, öğrencileri de dinleyici rolünde ele aldığı anlaşılmaktadır. Bir diğer geleneksel bakış açısı taşıyan çizim Resim 2'de görölmektedir.

Resim 2 incelendiğinde de benzer şekilde bir sınıf ortamında öğrencilerin "U şeklinde" bir düzende durdukları ve öğretmene doğru yöneldikleri görölmektedir. Öğretmen adayı bu çizimini açıklarken, ortamda öğrenci ve öğretmen konumlarını *"öğrencilerin hepsi birbirlerini ve öğretmeni rahatlıkla görebilmelidir"* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayı sınıfın içerisine tahta, kitaplık ve panolar yerleştirmiştir. Öğretmen adaylarının geleneksel çizimlerinde ortamın sınıf içinde yer aldığı, odak noktasının tahta ve öğretmen olduğu, öğretmenin anlatıcı dolayısıyla öğrencilerin pasif rolde sınıf içinde yer aldıkları görölmektedir.

### Aktif Ortam

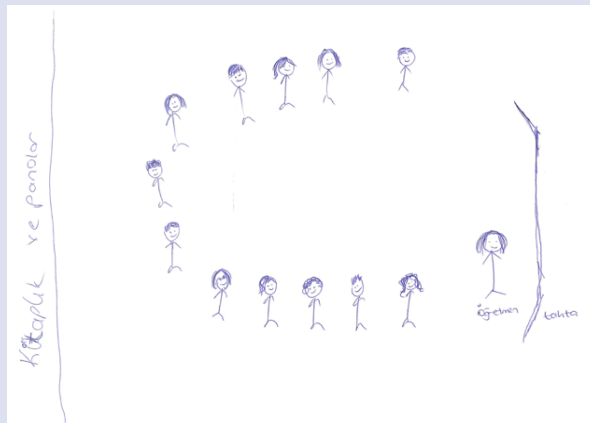
İdeal matematik öğreniminin aktif ortamda gerçekleşmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarının çizimlerinde öğretmenin odak noktasında olmadığı görölmüştür. Öğretmenin çizimlerdeki rolü, soru soran, etkinliğe sorularıyla rehberlik eden, etkinliğin günlük yaşama ve diğer disiplinlerle ilişkisini kuran, matematiksel gerçepleri öğrencilerin keşfetmelerini sağlayacak etkinlikleri hazırlayan olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları açıklamalarında ortam tasarımından ziyade matematiksel materyallere ve öğrencilerin sınıf içindeki aktif konumuna vurgu yapmışlardır.

Resim 3'te görüleceği üzere, öğretmen adayı öğrencilerin zihinsel olarak aktif olduğunu göstermek için düşünme balonları ve öğretmenin sorularıyla öğrencilere rehberlik ettiğini göstermek için de konuşma balonu içerisinde sorular resmetmiştir. Bu öğretmen adayı çiziminde öğretmen rolünü *"...öğrencilerin günlük yaşamlarındaki bağlamlardan yola çıkarak düşünmelerini, tartışmalarını, örnekler vererek bu bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlamalıdır."* şeklinde açıklamıştır. Bu çizimdeki öğrenci rolü ise *"...öğrencilerin yaparak yaşayarak, kendi yaşamları içerisinde örnekler vererek, tartışarak, günlük yaşam içerisindeki bağlamları kullanarak öğrendikleri"* şeklinde açıklanmış ve ezber bilgiden ziyade kalıcı bilginin önemine vurgu yapılmıştır.

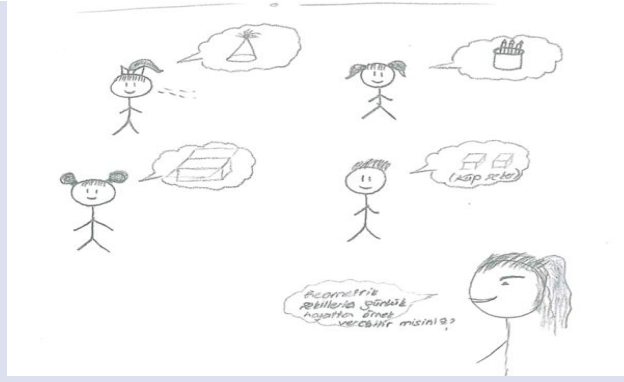
Aktif ortam kategorisindeki Resim 4'te yer alan diğer örnekte ise kullanılması planlanan matematiksel materyaller ayrı ayrı resmedilmiştir.

Bu çizimde cetvel, pizza, alan modeli, geometrik şekiller, market rafı, alışveriş faturası gibi matematik öğretiminde kullanılabilecek çeşitli materyaller yer almaktadır. Bu öğretmen adayının çizimini şu şekilde açıklamıştır: *"...öğrencilerin çeşitli ölçme, kesme yapabilecekleri etkinlikler tasarlanmalı. Böylece öğrenci süreçte hem daha aktif olacak hem de öğrenmeleri kalıcı olacaktır. Mesela dairenin alanı ve alan formülünün ispatı için her bir öğrencinin bunun üzerinde çalışma yapmasına izin verilmeli."*

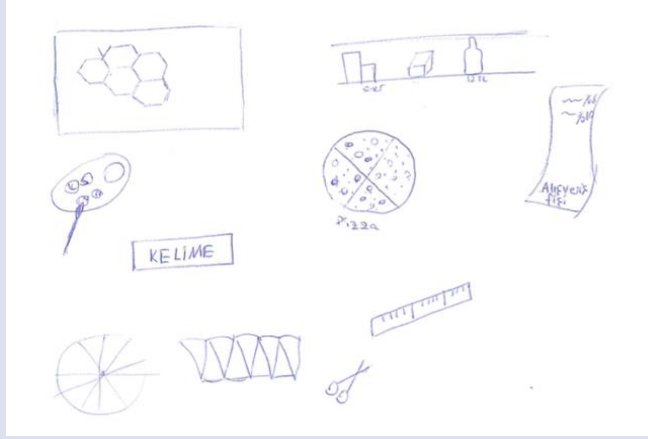
Öğretmen adayı çizimine yönelik yapmış olduğu açıklamaların tamamında ise öğrencilerin aktif olmasına, matematiğin somutlaştırılmasına, bilginin kalıcılığına, matematiğin sanat ve diğer disiplinlerle ilişkisine ve matematiksel ispatın önemine vurgu yapmıştır. Kısaca, bu kategorideki çizimlerde öğrencilerin somut matematiksel gerçeplikleri aktif tartışma ortamında öğrendikleri, öğretmenin bu ortamda yönlendirici bir rolde olduğu ve ortamda çeşitli matematiksel materyallerin yer aldığı vurgusu ön plana çıkmıştır.



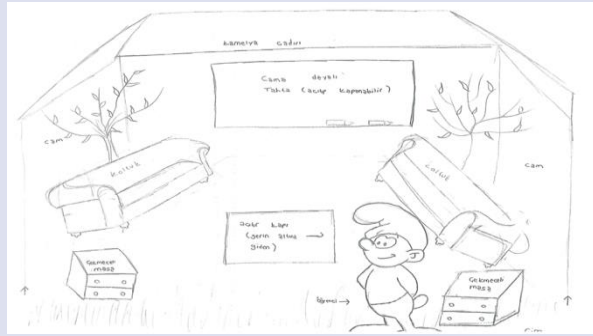
Resim 2. Geleneksel ortam çizim örneği-2



Resim 3. Aktif ortam çizim örneği



Resim 4. Aktif ortam çizim örneği-2



Resim 5. Açık ortam örneği

### Açık Ortam

Öğretmen adaylarının "açık ortam" kategorisinde yer alan çizimlerinde hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlara yer verilmiştir. Bu çizimlerde öğretmen adayları sınıflarında çekmecelere, koltuklara, kitaplıklara, matematiksel araç-gereçlere, oyun alanlarına ve disiplinlerarası bölümlere yer vermiştir. Bu çizimlerde öğrenme ortamlarının rahat bir mekân olması gerektiğini ifade etmişler, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine, bununla birlikte matematikte öğrendiklerini kendi yaşamlarına aktarabilmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu kategoride yer alan öğretmen adaylarının oyun parkları, müze, kütüphane gibi daha çok dış mekanları tercih ettikleri, iç mekanlarda ise öğrencilerin keşif yapabileceği matematik-müzik köşesi, teknolojiyle matematik köşesi gibi ortamlara yer verdikleri

belirlenmiştir. Resim 5 ve Resim 6'da iki farklı açık ortam çizimi örneklendirilmiştir.

Resim 5'deki çizim incelendiğinde, öğretmen adayının öğrencilere rahat bir ortam sunmak istediği için sınıfa koltuklar çizdiği görülmektedir. Benzer şekilde sınıf ortamına koltuk çizen bir başka öğretmen adayı yapmış olduğu çizimi şu şekilde açıklamıştır: "... Çizimde anlatmaya çalıştığım şey öğrencinin bir akranı ile birlikte ev ortamındayken bile matematik tartışabiliyor olması ve matematiğin hayatlarındaki yerini tartışıyor olması diyebilirim. Bir öğrenci ya da bir insan bir konuyu ne kadar içselleştirebiliyorsa o kadar iyi öğrenir diye düşünüyorum. Güncel hayatta işe yarayan ve kullanılan bilgi en kalıcı ve unutulmayan, değerli bir bilgidir. Bu nedenle matematiği değerli kılmak için matematiği öğrencilerin hayatına uyarlayabilmeli ve "sınıf ortamında işlenen sıkıcı ve zor bir

ders" algısından kurtarmalıyız..." Öğretmen adayının açıklamasında kalıcı öğrenme, akranlarıyla iletişim ve günlük hayata uyarlanan bilginin öğrenilmesi vurgularını yaptığı görülmektedir.

Buna ek olarak Resim 6'da yer alan çizim incelendiğinde ise öğretmen adayının öğrenme ortamında pek çok bileşene yer verdiği, ortamı hem iç ve hem de dış mekân olarak ele aldığı, iç mekânda mobilyaların ve çeşitli disiplinlerarası bölümlerin bulunduğu, öğrencilerin keşifler yapabilmesi için çeşitli ortamların eklendiği görülmektedir. Öğretmen adayının çizimiyle ilgili yapmış olduğu açıklama şu şekildedir: "...öğrenci kendi sorumluluklarını bilip kişisel gelişimi ilerleyecek ve daha merkezde olduğu bir öğrenim süreci geçirecek. Yaparak yaşayarak öğrenme tam olarak sağlanacak." Bu öğretmen adayı da çizimine ilişkin yaptığı açıklamada yaparak ve yaşayarak öğrenme ve öğrencinin merkezde olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Açık ortamı destekleyen inanışlara sahip öğretmen adaylarının kurguladığı ortamların genellikle sınıf dışında öğrencilerin çeşitli keşifler yapabilecekleri, entelektüel bilgilerini destekleyebilecekleri şekilde tasarlandığı görülmüştür.

### Sosyal Ortam

Bu kategoride yer alan çizimlerde, öğretmen adayları öğrencilerin sosyal etkileşimlerini sağlayacak, öğretmenin merkezde olmadığı ve sınıf içerisinde matematiksel ve teknolojik araç gereçlerin yer aldığı öğrenme ortamları tasarlamışlardır. Bu çizimlerde göze çarpan en belirgin özellik, sınıf içindeki oturma alanlarının öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmış olmasıdır.

Resim 7'de yer alan çizim incelendiğinde öğretmen adayının ortam tasarımında dairesel formda masalar yerleştirdiği, ayrıca bazı masalarda çeşitli materyallere yer verdiği görülmektedir. Öğretmen adayı çizimini "...sınıftaki akıllı tahta ile dinamik geometri yazılımları öğrencilerin öğrenimine sunulur. Öğrenciler bu yazılımlarla bir kavramın, bir matematiksel terimin veya durumun matematiksel modellemesini, bir gerçek hayat durumu içindeki yerini, bir oyuna uygulanmış versiyonunu görebilir..." şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adayı ideal öğrenme ortamında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayacak yazılımlar kullanabileceğini ifade etmektedir. Bu öğretmen adayı sınıf içinde yapmış olduğu dairesel masa formunu da şu şekilde açıklamıştır: "*Öğrencilerin standart sınıf düzeni ve uygulamalarından başka, farklı bir sınıf kültürü görebilmeleri, beraber çalışma, işbirlikçi öğrenme, akran öğrenimi, tartışma gibi öğrenme fırsatlarından yararlanabilmek adına öğrencilerin daire şeklinde gruplaşarak oturtulması planlanmıştır.*"

Diğer yandan, Resim 8'de yer alan çizimde de masaların öğrencilerin birbirini görebileceği şekilde karesel formda yerleştirildiği görülmektedir. Bu çizimi yapan öğretmen adayı, öğretmenin sınıf içinde dolaşmasını istediğinden bahsetmiş ve öğrencilerin bilgi alışverişi yapmalarını sağlamak istediği için dörtlü masalar tasarladığını ifade etmiştir.

Çizimi sosyal ortam olarak sınıflandırılan bir başka öğretmen adayı da çizimini açıklarken sınıf içinde beşer kişilik gruplar oluşturabileceğinden, grup çalışmalarını materyallerle yapabileceklerinden ve sınıfta yer alan tahtanın sadece öğretmenin değil, tüm öğrencilerin çalışmalarını sunmak için bir alan sağladığından bahsetmiştir.

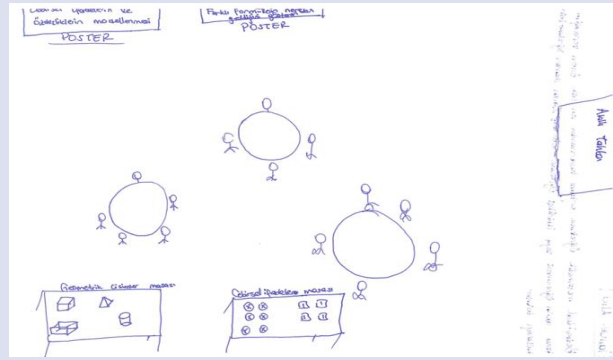
Sosyal ortam kategorisindeki çizimlerde öğrencilerin birbirileri ile ve öğretmenle etkileşime girebilecekleri tasarımların ön plana çıktığı görülmüş, öğretmen adayları da öğrenmenin sosyal boyutuna vurgu yapmışlardır.

### Karma Ortam

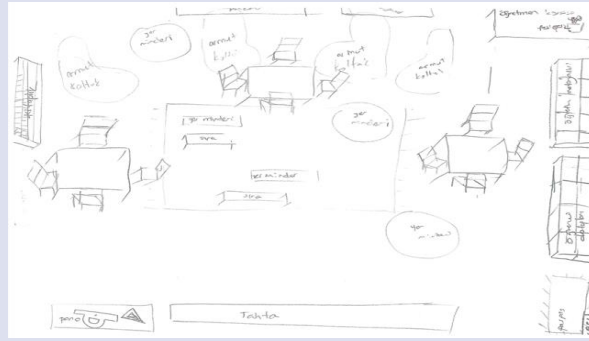
Karma ortam olarak tanımlanan çizimler incelendiğinde öğretmen adaylarının çizimlerinde alternatif öğrenme ortamları tasarladıkları ve birden fazla kategoride sınıflandırılacak ortama yer verdikleri görülmektedir. Karma ortam olarak ele alınan iki çizimde de sadece ortamın nasıl olduğuna ait bir tasarım resmedilmiş, ortama öğrenci, öğretmen ya da materyal gibi bileşenler eklenmemiştir. Bu ortamlardan birinde açık ve sosyal ortam bölümleri bütünleştirilerek çizilirken (Resim 9), diğerinde öğrenci merkezli üç ortama da (aktif, açık ve sosyal) ait bölümler (Resim 10) yer almaktadır.



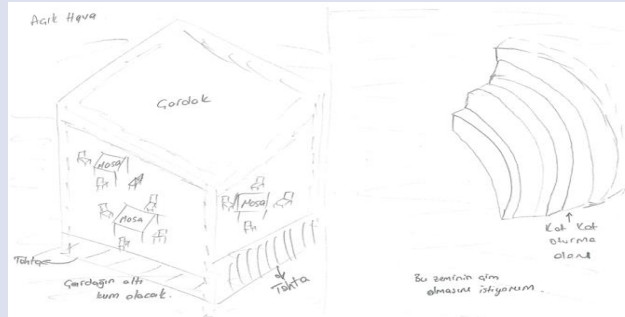
Resim 6. Açık ortam çizim örneği-2



Resim 7. Sosyal ortam çizim örneği



Resim 8. Sosyal ortam çizim örneği-2



Resim 9. Karma ortam çizim örneği

Resim 9'da yer alan öğrenme ortamı incelendiğinde ortamın bir bölümünde amfi tiyatroya, diğer bölümünde ise grup çalışmalarının gerçekleştirileceği masalara yer verildiği görülmektedir. Çizilen her iki bölümün de sınıf dışı açık ortamda geçtiği görülmektedir. Bu öğretmen adayı çizimini açıklarken katlı oturakların bulunduğu alanın öğrencilerin toplu hareket etmek istedikleri etkinliklerde kullanılabileceğini, zeminin çimlerden oluşabileceğini vurgulamaktadır. Aynı çizimde öğretmen adayı öğrencilerin grup çalışması yapacağı bir çardağa yer vermiştir. Öğretmen adayı, bu ortamdaki öğretmen rolünü "öğretmenin durması, bulunması gereken özel bir yer yok ve tahtalar yazmak/çizmek için eklenmiştir" şeklinde açıklamıştır.

Resim 10'da ise öğretmen adayı ideal öğrenme ortamındaki mekânları hem sınıf içi hem de sınıf dışında tasarlamıştır. Sınıf içindeki mekân akıllı tahta gibi

materyaller ile desteklenmiştir. Ayrıca, grup çalışmasının yapılacağı masaların olduğu bir bölüm, büyük yuvarlak masanın etrafında öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri bir bölüm ve masalarında matematik materyallerinin olduğu bir laboratuvar bölümü yer almıştır. Sınıf dışı ortamda ise öğretmen adayı bahçede bir park çizimi yapmıştır. Bu çizimde öğretmen adayı öğrencileri hem aktif hem sosyal hem de keşfeden rollerinde düşünmüştür. Aday çizimine yönelik yaptığı açıklamada sınıfında akıllı tahta, bilgisayar, sanal materyaller ve somut materyalleri kullanmak istediğinden bahsetmiştir. Öğrenci rollerine yönelik yaptığı açıklamada öğrencilerin aktif olmasına ve kendi uğraşlarıyla öğrenmelerinin önemini belirtmiştir: "materyaller sürekli masalarda duracak ve öğrenciler onları tanıyacak. Bu sayede matematiğe karşı ön yargı kırılıp, güzel bir motivasyon sağlanabilecek."



Resim 10. Karma ortam çizim örneği-2

Karma ortam tasarımlarında öğretmen adaylarının öğrenci merkezli matematik eğitimini destekler birden fazla öğrenme ortamı resmettikleri ve bu ortamların da eş zamanlı değişimli olarak kullanılması gerektiğini savundukları görülmüştür.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik inanışları, çizimleri aracılığıyla araştırılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının genellikle öğrenci merkezli (aktif, açık, sosyal ve karma ortamlara yönelik) matematik eğitimi inanışlarına sahip olduğunu gösterirken, öğretmen merkezli (geleneksel ortam) inanışların da var olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının inanışlarını matematik eğitimi politikaları ile uyumlu hale getirme misyonu düşünüldüğünde (Liljedahl, 2008; Van Zoest & Bohl, 2005), ağırlıklı olarak öğrenci merkezli matematik eğitimini destekleyen inanışların ortaya çıkması olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasından seçilmesinin öğretmen eğitim programının etkilerini daha net görebilmek açısından etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, katılımcı öğretmen adaylarının farklı üniversitelerdeki matematik öğretmen eğitim programlarında bulunmasına rağmen ülkenin eğitim politikalarına uyumlu şekilde, ağırlıklı olarak öğrenci merkezli matematik eğitimini destekler inanışlara sahip olması istendik bir durum olarak düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda matematik eğitime yönelik inanışların çoğunlukla geleneksel ve öğrenci merkezli olarak iki uç noktada konumlandırıldığı (bkz. Emekler, 1995; Eryılmaz-Çevirgen, 2016; Kul, 2017) görülmektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının çizimlerinin Getzels'in (1974) öğrenme ortamlarına bakışı ile değerlendirildiğinde öğrenci merkezli uygulamaları destekleyen inanışların da

kendi içerisinde farklılaşabileceğini göstermiştir. Öğrenci merkezli matematik eğitime uygun inanışlara sahip öğretmen adaylarının aktif ortamdaki ziyade, açık ve sosyal ortamlarda matematik eğitimi yürütülmesi gerektiğine inandığı görülmektedir. Öğrenmenin sosyal boyutu matematik eğitiminde giderek artan bir şekilde fark edilmektedir (Lerman, 2002). Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da matematik eğitime yönelik inanışlarının bunu desteklediği görülmektedir. Öte yandan, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün öğrenci merkezli matematik eğitimi anlayışının sadece sınıflarda yürütülmemesi, aynı zamanda sınıf dışı ortamlardan da faydalanılması gerektiğine inandıkları görülmektedir. Alanyazında sınıf dışı ortamların matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik çalışmaların bu ortamlarda gerçekleştirilen matematik eğitiminin olumlu etkileri hakkındaki bulguları dikkat çekmektedir (bkz. Johnson & Chandler, 2009; Popovic & Lederman, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematik eğitiminde açık ortamların kullanılması gerektiğine yönelik inanışları olumlu olarak görülebilir.

Az sayıda olmakla birlikte bazı öğretmen adaylarının, matematik eğitiminin en iyi geleneksel ortamlarda yürütülebileceğine inandığı görülmektedir. Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında öğrenci merkezli matematik eğitime elverişli ortamlarda çalışsalar dahi, öğretmen eğitim programları esnasında değiştirilemeyen geleneksel inanışlarını sürdürdükleri gözlenmiştir (bkz. Arslan vd., 2022). Bu nedenle, öğretmen eğitim programları esnasında öğretmen adaylarının matematik eğitime yönelik inanışları ve bu inanışların altında yatan durumların belirlenmesi önemlidir. Böylelikle, geleneksel inanışlara sahip öğretmen adayları belirlenerek onların öğrenci merkezli inanışlar geliştirmelerini sağlayacak uygulamalar ile desteklenmeleri sağlanabilir. Bu çalışmanın ve alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları (bkz. Boz, 2008; Cross, 2009; Eryılmaz-Çevirgen, 2020; Kayan vd., 2013) göstermektedir ki öğretmen eğitim programındaki standart tecrübeler bazı öğretmen



adaylarının öğrenci merkezli matematik eğitimine uygun inanışlar geliştirmesi için yeterli gelmemektedir. Bu nedenle, bu öğretmen adaylarının var olan inanışlarını sorgulamalarına imkân verecek ilave tecrübeler ile desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğunlukla matematik eğitiminde öğrenci merkezli uygulamalara uygun inanışları olduğu görülse de öğretim uygulamalarının her zaman inanışlarıyla uyumlu olmadığı bilinmektedir (Güler & Çelik, 2023). Öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında oldukça kırılan oldukları ve yaşadıkları zorluklar karşısında öğretmen merkezli uygulamalara yöneldikleri alanyazında görülmektedir (Flores & Day, 2006). Özellikle, ideallerindeki ortamı bulamayan öğretmenlerin bu durumdan oldukça fazla etkilendikleri ifade edilmektedir (Jansen vd. 2020). Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu aşamada geliştirdikleri öğrenci merkezli matematik eğitimine uygun inanışlar olumlu olarak değerlendirilse de bu inanışların uygulamaya geçebilmesi için meslek hayatlarında -özellikle meslek hayatlarının ilk yıllarında- öğrenci merkezli matematik eğitimi uygulamaları bağlamında desteklenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik yaptıkları çizimler onların matematik eğitimi inanışlarına yönelik bir pencere görevi görmektedir. Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri ulaşılan kısıtlı sayıdaki matematik öğretmen adayı olarak görülebilir. Bu çalışmada kısıtlı sayıda kişinin çizimlerine odaklanılsa da çizimlerin aynı zamanda pek çok öğretmen adayından veri toplamak için elverişli bir veri toplama aracı olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Utley vd., 2020). Bu nedenle çizimlerin çok sayıda matematik öğretmenin veya öğretmen adayının inanışlarını incelemeye kullanılabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da öğretmen adaylarının ideal matematik öğrenme ortamlarına yönelik inanışlarının sadece çizimleri ve bunlara yönelik açıklamaları aracılığıyla inceleniyor olmasıdır. İlerleyen çalışmalarda, çizimlerin kullanılması ile öğretmen adaylarının matematik eğitimine yönelik inanışlarında öğretmen eğitim programındaki sınıflar arasındaki farklılıklar, çeşitli öğretmen eğitim programındaki öğretmen adaylarının inanışları arasındaki benzerlik ve farklılıklar araştırılabilir. Ayrıca, boylamsal çalışmalar yardımıyla öğretmen adaylarının matematik eğitimine yönelik inanışlarının seneler içerisindeki değişimi incelenebilir. Benzer şekilde matematik öğretmenlerinin çizimleri de matematik eğitimine yönelik inanışları, inanışlarındaki değişim ve farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılabilir. Son olarak, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik inanışlarına dair yaptıkları çizimlerle ilgili görüşmeler yapılarak, adayların çizimleriyle ifade ettikleri inanışları derinlemesine incelenebilir.

Bu çalışmadaki bulguların bir eğitime katılım için gönüllü olan matematik öğretmen adaylarından elde edildiği bulguların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. Bu eğitime katılımdaki temel esasın mesleki gelişim motivasyonu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, veri toplanan öğretmen adaylarının dâhil oldukları öğretmen

eğitim programındaki genel öğretmen adayı yapısını temsil etmeyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Her ne kadar bu çalışmanın amacı genelleme yapmak olmasa da çalışma katılımcılarının bu yapısının göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## Extended Abstract

### Introduction

Mathematics teachers' and prospective teachers' beliefs about mathematics education are considered as one of the important research topics in the literature (Lerman, 2002; Philipp, 2007) because it is known that beliefs and teaching practices are closely related to each other (Cross, 2009; Lerman, 2002). Teacher education programs aim not only to develop prospective teachers' knowledge about mathematics teaching but also to develop beliefs that are appropriate for the aims of the teacher education programme (Liljedahl, 2008; Van Zoest & Bohl, 2005).

The focus of this study is on prospective middle school mathematics teachers' beliefs, specifically their beliefs about ideal mathematics learning environments. Prospective teachers' beliefs regarding teaching environments are an important part of their beliefs about mathematics education (Beswick, 2008). Getzels (1974) classified learning environments by considering the following aspects: perspective for students, teachers' role, tools and materials used, and the design of the learning environment. According to her/his classification, there are four different learning environments. In the "Traditional Environment", the students are considered as empty learners and the teacher has the leading role to provide knowledge. The environment often includes immobile desks and chairs. The common tools used in this environment are board, chalk, and pencil. In the "Active Environment", the role of the teacher is to guide students in the activities enabling students to learn by active participation. The students are considered to have a vital role in the learning process. The main tools used in this environment are materials related to the discipline, technological tools, and daily life objects to be used in the activities. The environment is often designed with mobile desks and chairs. In the "Open Environment", the teacher provides opportunities to the students to learn by themselves. The students are considered curious, intellectually hungry, and problem-solving orientated. Everything that is related to daily life and has the potential to capture the interest of the students is used as learning material. The learning environment is designed in such a way that there are no desks. Rather, furniture is used and there are sections organized according to areas of interest. In addition, out-of-class environments such as nature environments are also used in this category. In the "Social Environment", the students are considered as social organisms who can learn by social interaction. Therefore, the role of the teacher is to provide opportunities to enable such social interaction among students. Mostly circular in design, the space is designed

to enable small and large group discussions. In this environment, daily life objects, technological tools, and materials specific to the learning area are used.

It is mentioned in the literature that drawings are an efficient tool for examining the beliefs of teachers or prospective teachers, but the related studies mostly used Likert scales, interviews, or open-ended questions. In addition, it is seen that the beliefs of mathematics teachers and prospective mathematics teachers about learning environments in determining their beliefs about mathematics education have not been sufficiently investigated. To contribute to the elimination of this deficiency in the literature, this study aims to answer the following research question: What do prospective middle school mathematics teachers' drawings of the ideal mathematics learning environment reveal about their beliefs about mathematics education?

### **Method**

The research design of this study is a qualitative descriptive approach (Bradshaw et al., 2017; Sandelowski, 2010), in which prospective middle school mathematics teachers with different experiences describe their ideal mathematics learning environment through drawings.

The participants of the study were prospective teachers who voluntarily participated in a training program related to mathematics education at a public university. Therefore, the convenience sampling method was used in selecting the participants. They were 20 prospective middle school mathematics teachers, 19 female and 1 male, from the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades in 6 different universities.

The prospective teachers were asked to draw their ideal mathematics learning environment and explain their drawings. A total of 75 minutes was dedicated to this activity. The drawings were analyzed using the conceptual framework developed by Getzels (1974). During the analysis, the focus was primarily on the drawings and secondarily on the explanations. It was realized that for some drawings at least two of the identified learning environment categories should be used simultaneously. It was decided to code such drawings as "Blended" environment. At the first stage, 90% consistency was found between the independent coding of the two researchers. As a result of the discussions on the disagreements, the data analysis process was concluded with 100% agreement.

### **Results**

In the "Traditional Environment" drawings (f=2), the environment was designed as a classroom in the school, and the teacher was the main focus. In these drawings, there were materials such as a board, desks, and bookshelf in the classroom, and it was seen that the students were passively orientated towards the focal point (see Figures 1 and 2 above). In the explanations about the drawings, prospective teachers mentioned that the teacher's role is to explain, whereas the students' role is to listen.

In the "Active Environment" drawings (f=3), the role of the teacher was determined as guiding the activity with questions, establishing the relationship of the activity with daily life and other disciplines, and preparing activities that will enable students to build mathematical knowledge. In these drawings, students were intellectually active in the learning process (see Figure 3 above). Furthermore, mathematical materials to enable students' active participation in the learning process were emphasized in the drawings (see Figure 4 above). In their explanations, prospective teachers emphasized that students should be active, and the teacher should provide opportunities (such as organizing activities connecting mathematics with daily life and other disciplines) to enable meaningful learning.

In the "Open Environment" drawings (f=5), both in-class and out-of-class environments were included. In these drawings, prospective teachers included drawers, seats, bookcases, mathematical tools, playgrounds, and interdisciplinary sections in their learning environment. In these drawings, they expressed that the learning environment should be a comfortable place and emphasised that students should learn by doing and experiencing and that they should be able to transfer what they learnt in mathematics to their own lives. Prospective teachers in this category preferred mostly outdoor areas such as playgrounds, museums, libraries (see Figure 6 above) and included environments such as a mathematics-music corner, a mathematics corner with technology in the indoor spaces (see Figure 8 above) where students could make discoveries.

In the "Social Environment" drawings (f=8), where the teacher was not at the centre, the prospective teachers designed learning environments that would enable students to interact socially. The most prominent feature of these drawings was that the seating areas in the classroom are designed to enable students to interact with each other either with circular tables (see Figure 10 above) or small rectangular tables (see Figure 12 above). In explaining their drawings, they stressed that it is necessary for students to easily interact with each other and the teacher to learn.

In the "Blended Environment" drawings (f=2), no components such as students, teachers, or materials were added to the environment. In one of these environments, the traditional and active learning environment sections were drawn by integrating them (see Figure 14 above) while sections belonging to all four environments were included in the other one (see Figure 15 above).

### **Discussion, Conclusion, and Implications**

Considering the mission of teacher education programs to align prospective teachers' beliefs with mathematics education policies (Liljedahl, 2008; Van Zoest & Bohl, 2005), the obtained findings could be considered as intended. Although the participating prospective teachers were in mathematics teacher education programs at different universities, they had beliefs that supported predominantly learner-centred

mathematics education in line with the educational policy of the country.

In the related literature, it is seen that beliefs about mathematics education are mostly positioned at two extremes: traditional and learner-centred (see Emenaker, 1995; Eryılmaz-Çevirgen, 2016; Kul, 2017). Using Getzels' (1974) perspective on learning environments enabled us to see that learner-centred beliefs are also differentiated. It was seen that prospective teachers with beliefs supporting learner-centred mathematics education believe that mathematics education should be carried out in open and social environments rather than active environments.

Although few in number, some prospective teachers believed that mathematics education could best be carried out in a traditional environment. The related studies show that when the beliefs supporting teacher-centered mathematics education were not changed during the teacher education program, teachers applied teacher-centred practices even if their working environment supported learner-centred instruction (see Author, 2022). Therefore, it is important to identify prospective teachers' beliefs about mathematics education and the conditions underlying these beliefs during teacher education programs and support them to develop beliefs in line with learner-centred mathematics education.

Although the participant prospective teachers mostly had beliefs supporting learner-centred practices in mathematics education, it is known that teaching practices are not always in line with the beliefs (Güler-Çelik, 2023). Teachers are quite fragile in the first years of the in-service period, and they tend towards teacher-centred practices in the face of the difficulties they experience (Flores & Day, 2006). Teachers who cannot find their ideal environment are highly affected by this situation (Jansen et al. 2020). Therefore, although the beliefs that prospective teachers develop at this stage are considered positive, they need to be supported in their professional lives, specifically in the first years, to put these beliefs into practice.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu alışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılacak 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

Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Arslan, O., Haser, ., & Van Zoest, L. R. (2022). The mathematics teacher identity of two early career mathematics teachers and the influence of their working communities on its development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(4), 429-452. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09498-0>
- Aydın, M., Baki, A., Yıldız, C., & Köğe, D. (2011). The mathematics teacher's beliefs about mathematics knowledge and its teaching: a case study. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(1), 1-15.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.535515724376399>
- Beswick, K. (2008). Teachers' and their students' perceptions of their mathematics classroom environments. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano, & A. Sepulveda (Eds.), *The Proceedings of the Joint Meeting of PME 32 and PME-NA* (pp. 161-169). Cinvestav-UMSNH.
- Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 66-80. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.5>
- Bora, A., & Ahmed, S. (2018). Teachers' Choices on Environmental Principles of Learning Effective Mathematics in Secondary Schools. *International Journal of Advanced Scientific Research and Management*, 3(11), 27-31.
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2333393617741284>
- Bullough, R. V., Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/00224871910420010>
- Bullough, R. V., Jr. (2015). Methods for studying beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 150-169). Routledge.
- Calleja, J. (2022). Changes in mathematics teachers' self-reported beliefs and practices over the course of a blended continuing professional development programme. *Mathematics Education Research Journal*, 34, 835-861. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00366-x>
- Cross, D. I. (2009) Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 325-346. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9120-5>
- De Corte, E., Op't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: the relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.) *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 297-320). Lawrence Erlbaum Associates.
- Emenaker, C. E. (1995, October). *The influence of a problem-solving approach to teaching mathematics on preservice teachers' mathematical beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Columbus, OH. Retrieved online from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED391657>
- Eryılmaz-Çevirgen, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimine yönelik inançları.

- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 37–57.
- Finson, K., Beaver, J., & Crammond, B. (1995). Development and field test of a checklist for the Draw-A-Scientist-Test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195–205. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1995.tb15762.x>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Getzels, J. W. (1974). Images of the classroom and visions of the learner. *School Review*, 82(4), 527–540. <https://doi.org/10.1086/443148>
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. McGraw-Hill.
- Güler, M., & Çelik, D. (2023). Are beliefs believable? An investigation of novice mathematics teachers' beliefs and teaching practices. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 410–426. <https://doi.org/10.30935/scimath/12905>
- Hannula, M. S. (2011). The structure and dynamics of affect in mathematical thinking and learning. In M. Pytlak, T. Rowland, & E. Swoboda (Eds.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 36–60). University of Rzeszów.
- Hart, L. C. (2002). Preservice teachers' beliefs and practices after participating in an integrated content/methods courses. *School Science and Mathematics*, 102(1), 4–14. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18191.x>
- Haser, Ç. (2016). Matematik eğitimi alanından inanışlar. In E. Bilgölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler* (pp. 747–765). Pegem Akademi.
- Haser, Ç., Arslan, O., & Çelikdemir, K. (2024). Who is a mathematics teacher and what does a mathematics teacher do?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(2), 283–305. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10378-7>
- Hatisaru, V. (2020). Exploring evidence of Mathematical tasks and representations in the drawings of middle school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(3), 1–21. <https://doi.org/10.29333/iejme/8482>
- Hatisaru, V. (2021). Draw a mathematics classroom! Teaching and learning practices through the the eyes of students. *Mathematics in School*, 1–8.
- Hatisaru, V. (2022). The knowledge produced through student drawings. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042383>
- Jansen, A., Gallivan, H. R., & Miller, E. (2020). Early-career teachers' instructional visions for mathematics teaching: impact of elementary teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 183–207. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-9419-1>
- Jao, L. (2017). Shifting pre-service teachers' beliefs about mathematics teaching: the contextual situation of a mathematics methods course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 895–914. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9719-9>
- Johnson, D. T., & Chandler, F. J. (2009). Pre-service teachers' fieldtrip to the battleship: Teaching and learning mathematics through an informal learning experience. *Issues in Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 2, 1–9.
- Katmer-Bayraklı, V. (2019). *Matematik öğretmeni adaylığından öğretmenliğe geçişte matematiğe yönelik inançların incelenmesi: Boylamsal nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Retrieved online from <http://dSPACE.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12728>
- Kayan, R., Haser, Ç., & Işıkbal-Bostan, M. (2013). Preservice teachers' beliefs about the nature of teaching and learning mathematics. *Education and Science*, 38(167), 179–195.
- Knight, M., & Cunningham, C. (2004). *Draw an Engineer Test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. Retrieved online from [http://engineering.nyu.edu/gk12/amps-cbri/pdf/Draw%20an%20Engineer%20Test%20\(DAET\)%20-%20Development%20of%20a%20Tool%20to%20Investigate%20Students%E2%80%99%20Ideas%20about%20Engineers%20and%20Engineering.pdf](http://engineering.nyu.edu/gk12/amps-cbri/pdf/Draw%20an%20Engineer%20Test%20(DAET)%20-%20Development%20of%20a%20Tool%20to%20Investigate%20Students%E2%80%99%20Ideas%20about%20Engineers%20and%20Engineering.pdf)
- Köçge, D. (2017). A study of pre-service classroom teachers' beliefs about teachers' and students' role. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(6), 830–848. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2016.1276228>
- Kul, Ü. (2017). Matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inanışlarının incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 109–131.
- Lerman, S. (2002). Situating research on mathematics teachers' beliefs and on change. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 233–243). Kluwer. [https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3\\_14](https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_14)
- Liljedahl, P. (2008). *Teachers' beliefs as teachers' knowledge*. Symposium on the Occasion of the 100th Anniversary of ICMI, Rome. Retrieved online from <https://unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/ALL/Papers/LILJED.pdf>
- Lin, Y. C. (2022). Using a drawing method to investigate pre-service teachers' beliefs, knowledge and emotions about mathematics teaching and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 474–497. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1880546>
- Lloyd, G. M. (2005). Beliefs about the teacher's role in the mathematics classroom: one students teacher's explorations in fiction and in practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 441–467. <https://doi.org/10.1007/s10857-005-5120-2>
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.004>
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Morali, S., Uğurel, I., & Koçyiğit, Ş. (2022). Matematik öğretmen adaylarının matematik ve onun doğasına ilişkin metaforik algıları ve zihinsel imgeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 27–51. <https://doi.org/10.51460/baebd.1036337>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2016). *Ten questions for mathematics teachers... and how PISA can help answer them*. PISA, OECD Publishing.
- 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>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on*

- mathematics teaching and learning* (pp. 257–315). Information Age Publishing.
- Popovic, G., & Lederman, J. S. (2015). Implications of informal education experiences for mathematics teachers' ability to make connections beyond formal classroom. *School Science and Mathematics*, 115(3), 129–140.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2022). Promoting practical wisdom in teacher education: A qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 617–633. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Thomas, J., Pedersen, J., & Finson, K. (2001). Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test checklist (DASTT-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12(4), 295–310. <https://doi.org/10.1023/A:1014216328867>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Timmerman, M. A. (2004). The influences of three interventions on prospective elementary teachers' beliefs about the knowledge base needed for teaching mathematics. *School Science and Mathematics*, 104(8), 369–382. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2004.tb18003.x>
- Utley, J., Reeder, S., & Redmond-Sanogo, A. (2020). Envisioning my mathematics classroom: Validating the Draw-a-Mathematics-Teacher-Test rubric. *School Science and Mathematics*, 120, 345–355. <https://doi.org/10.1111/ssm.12426>
- Wall, C. R. G. (2016). From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development*, 20(3), 364–379. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149509>
- Van Zoest, L. R., & Bohl, J. V. (2005). Mathematics teacher identity: A framework for understanding secondary school mathematics teachers' learning through practice. *Teacher Development*, 9(3), 315–345. <https://doi.org/10.1080/13664530500200258>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Retrieved online from: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>



## Instructor Perspectives on the Course Content of Music Technology in Music Education Programs<sup>#</sup>

Mert Gürer<sup>1,a</sup>, Yaren Nejla Ekdi<sup>1,b</sup>, Gülce Yılmaz<sup>3,c</sup>, Gizem Gedik<sup>2,d,\*</sup>, Gülşah Sever<sup>1,e</sup>

<sup>1</sup>Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup>Kazım Karabekir Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Türkiye

<sup>3</sup>Gazi Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 10/07/2023

Accepted: 19/02/2024



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

Today, the concepts and values that determine education, politics, strategy, and methods are expressed as 21st-century skills. These skills encompass many areas, including creativity, entrepreneurship, critical thinking, and the ability to use technology resources correctly and efficiently. In this context, it is observed that music education departments affiliated with universities' faculties of education have started to include courses involving music technologies in their new programs. However, despite containing relevant courses in the curriculum, the information about the course content could be more extensive on universities' websites and information packages. In this context, the research aims to determine instructors' perceptions regarding the outcomes, materials, teaching methods, and assessment methods of music technology courses included in the music education department programs. A qualitative descriptive research study with a case study design was conducted, and a semi-structured interview form was used as the data collection tool. Seven instructors who teach music technology courses in music education departments in Turkey participated in the interviews. As a result, it was revealed that there was limited infrastructure, physical, and technological resources related to music technology, and students' preparedness levels were below expectations. Moreover instructors focus on focused on sound recording and editing programs as well as music notation programs, they used instructional methods such as lecture and demonstration-practice, and they employed assessment tools such as tests, practical exams, and project portfolios. The instructors stated that to improve the course in the future, it is necessary to address the deficiencies in technological and physical infrastructure, address the shortage of instructors, extend the course duration (which currently lasts only one semester), and incorporate project assignments.

**Keywords:** Music education, music technology, music technology education, curriculum, 21st-century skills.

## Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Müzik Teknolojisi ile İlgili Ders İçeriklerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

#### Süreç

Geliş: 10/07/2023

Kabul: 19/02/2024

\*Sorumlu yazar

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 eğitim, politika, strateji ve yöntemlerini de belirleyen kavram ve değerler 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri; yaratıcılıktan girişimciliğe, eleştirel düşünceden teknoloji kaynaklarını doğru ve verimli kullanma becerilerine kadar geniş bir alanın ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında da müzik teknolojilerini içeren derslerin yeni programlarda yer almaya başladığı görülmektedir. Ancak ilgili dersler programda yer almasına rağmen, üniversitelerin web sitelerinde, bilgi paketlerinde ders içeriklerine ilişkin bilgilerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, müzik eğitimi ana bilim dalı programlarında yer alan müzik teknoloji derslerinin kazanımlarının, materyallerinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin öğretim üyesi görüşlerine göre belirlenmesidir. Nitel betimsel araştırma türünde durum çalışması desenine sahip çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeye Türkiye'de müzik eğitimi ana bilim dallarında müzik teknoloji içerikli dersleri yürüten 7 öğretim üyesi katılmıştır. Sonuç olarak müzik teknoloji ile ilgili altyapı, fiziksel ve teknolojik imkânların sınırlı olduğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin beklenenin altında olduğu, öğretim üyelerinin ses kayıt ve düzenleme programları ile nota yazım programlarını konu olarak ele aldıkları, öğretim yöntemi olarak anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemlerini kullandıkları, ölçme değerlendirme için test, uygulama sınavı ve proje portfolyo değerlendirme araçlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim üyeleri ileriki dönemlerde dersin geliştirilmesi için teknolojik ve fiziksel altyapı eksikliklerinin giderilmesi, öğretim üyesi eksikliğinin giderilmesi, sadece bir dönem olan dersin süresinin uzatılması ve proje ödevleri ile dersin işlenmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, müzik teknoloji, müzik teknolojisi eğitimi, öğretim programı, 21.yy becerileri.

<sup>a</sup> [gurer.mert@gmail.com](mailto:gurer.mert@gmail.com)

<sup>c</sup> [gulceyilmaz@gmail.com](mailto:gulceyilmaz@gmail.com)

<sup>e</sup> [gulsah.sever@gmail.com](mailto:gulsah.sever@gmail.com)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0002-8758-1551>

<sup>d</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5002-6976>

<sup>e</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0559-6993>

<sup>b</sup> [yaren.ekdi@cbu.edu.tr](mailto:yaren.ekdi@cbu.edu.tr)

<sup>d</sup> [gizemgedik@atauni.edu.tr](mailto:gizemgedik@atauni.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3554-2566>

<sup>d</sup> <https://orcid.org/0000-0002-1153-0889>

**How to Cite:** Gürer, M., Ekdi, Y.N., Yılmaz, G., Gedik, G., & Sever, G. (2024). Müzik öğretmenliği programlarındaki müzik teknolojisi ile ilgili ders içeriklerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 412-425.

## Giriş

Her dönemde çağdaş eğitim yaklaşımlarını belirleyen temel değerler bulunmaktadır. Daha önceki dönemlerde eğitim, öğrenciye bilgi verme üzerine kurulu bir yapı iken; zaman içinde, var olan bilginin eleştirel ve yaratıcı süreçlerden geçerek bağlantılarının kurulmasına rehberlik ettiği bir yapıya bürünmektedir. Harari (2018, s. 241), 21. yüzyıl itibarıyla, öğretmenin öğrencilerine aktarması gereken en son şeyin daha fazla bilgi olduğunu; bunun yerine öğrencilere bilgiyi anlamlandırabilme, neyin önemli neyin önemsiz olduğunu ayırt edebilme ve pek çok bilgi parçasını dünyaya ilişkin geniş bir resme dönüştürebilme yeteneğinin öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

21. yüzyıl içinde öğrencilerin bilişsel becerileri kadar bilişsel olmayan becerilerinin de önemli olduğu düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Bugünkü gençlerin, yetişkin oldukları zaman potansiyellerini tümüyle ortaya koyabilmeleri için bilişsel becerilerini ve bu becerilerini uygulamalarını kolaylaştıracak bilişsel olmayan becerilerini de geliştirmeye ihtiyaçları vardır (National Research Council, 2012, akt. Yalçın, 2018, s.184). Bu düşünceden hareketle eğitimciler çeşitli öğretme becerileri, modelleri, kuram ve yaklaşımları geliştirip 21. yüzyıl eğitim beklentilerini karşılama çabası içindedirler (Gelen, 2017). İlgili beklentileri karşılamak için gerekli olan 21. yüzyıl becerilerini belirlemek amacıyla içinde OECD- (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü-Organization Co-operation and Development), AASL- (Amerikan Okul Kütüphanecileri Topluluğu-American Association of School Librarians), P21-Trilling ve Fadel (2009) Partnership21, ISTE- (International Society for Technology in Education), ENGUAGE- (The North Central Regional Educational Laboratory's (NCREL) gibi araştırmacıların ve kuruluşların çeşitli sınıflamalar yaptığı görülmektedir. İlgili sınıflamalar Resim 1'de özetlenmiştir.

21. yüzyıl becerileri, temel konular ve yaşam ve meslek becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak temalara ayrılmaktadır. Bu temalar ışığında ölçme ve değerlendirme, dersler ve müfredat, profesyonel yetiştirme ve öğrenme ortamı da önem arz etmektedir. Yaşam ve meslek becerileri içerisinde esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk liderlik ve sorumluluk gibi alt beceriler tanımlanmıştır. Öğrenme ve yenilenme becerileri içerisinde yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği yer almaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri içerisinde ise bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı yer almaktadır.

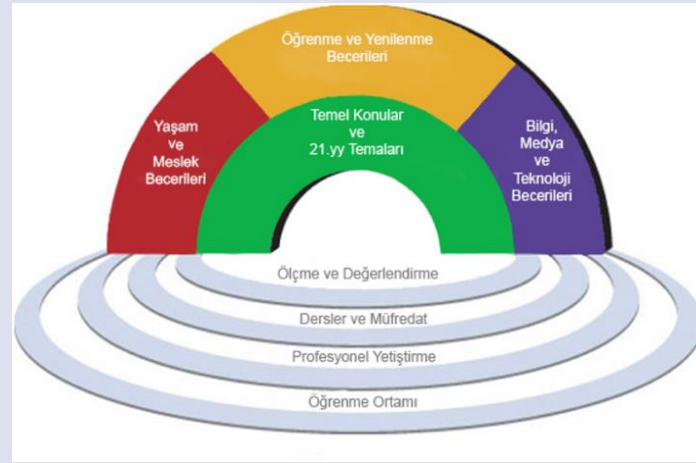
21. yüzyıl becerilerinin bir alt dalı ve aynı zamanda bu araştırmanın hareket noktası olan teknoloji okuryazarlığı yeni yaygınlaşan bir kavram olsa da temelleri 2000'lerin başında ilgi görmeye başlayan teknoloji eğitimine dayanmaktadır. 1970 ve 1980'li yıllarda mikrobilgisayarların okullara girmesi ile eğitimciler,

öğrenciler için uygun bilgisayar becerileri için yeni tanımlar ortaya koymuşlardır. Geçmişte bilgisayar okuryazarlığı terimi bugünkü teknoloji okuryazarlığı teriminin yerine kullanılmıştır. Bilgisayar okuryazarlığı ise, bir kişinin bilgisayarları kullanması için gereken bilgi ve yetenek şeklinde tanımlanmıştır (National Research Council Committee, 1999, akt. Aydın ve Silik, 2018, 111). Teknoloji okuryazarı olarak anılmaları için bireylerin sahip olmaları gereken birtakım özellikler öngörülmektedir. Teknoloji okuryazarları bilgisayarı aktif bir şekilde kullanabilmeli, teknoloji ve internet sayesinde bilgi edinebilmeli ve bu bilgiyi işlemeyi bilmelidir. Bugün teknoloji ile bir bilgiye ulaşma ve o bilgiyi işleme ve yine teknoloji sayesinde topluluklara ulaştırma etkinlikleri gündelik yaşam içerisinde büyük bir yer kaplamaktadır. Bu sebeple teknoloji okuryazarlığı, içinde bulunduğumuz çağda her bireyin sahip olması gereken temel özelliklerin içerisinde yerini almıştır.

### Eğitimde Teknoloji

Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada aktif kalabilmek, çağa uyum sağlayabilmek için teknolojiyi ve teknolojik gelişmeleri takip etmek çağın bir gerekliliği hâline gelmiştir. Simon (1983) teknolojiyi, "insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı bir disiplindir" (akt. Alpar, Batdal ve Avcı, 2007) olarak tanımlarken, Erdemir, Bakırcı ve Eydurun (2009, s. 99) "bilimsel ilke ve yeniliklerin, sorunların çözümüne uygulanması ve yaşamın kolaylaştırılmasıdır" olarak tanımlamaktadırlar. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte her sektör hızla değişip günümüz koşullarına uygun hale gelmektedir. Bu sektörler arasında teknolojik gelişmeleri güncel olarak takip etmekte olan en önemli alanlardan birisi de eğitimidir. Değişimin sürekliliği eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz kalmasına neden olmakta, bir başka deyişle yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Gülcü, Solak, Aydın & Koçak, 2013, s. 198). Eğitimde teknoloji kullanımının, eğitim-öğretim faaliyetlerini çağa uygun hale getirme, kalıcı öğrenme sağlama, güvenilir bilgi kaynaklarına hızlı erişim imkânı yönlerinden katkıları bulunmaktadır. Topaloğlu (2008) teknolojinin eğitimde kullanımının eğitimin kalitesinin arttırdığını vurgulayarak, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin eğlenceli hale geldiğini, kodlanan bilgilerin kolay geri getirilmesi ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğinden bahsetmektedir. Aynı hususta Katrancı ve Uygun (2013) eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliğine vurgu yaparak öğrenciler için dersi daha çekici hale getirme, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma, zaman kaybını engelleme ve öğrenmeyi kalıcı hale getirme gibi faydalarının olduğundan söz etmektedir.

Teknolojinin eğitimde kullanılması okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda öğretim sürecini kolaylaştırmakta ve iş yükünü hafifletmektedir (Şahin ve



Resim 1. 21. yüzyıl becerileri (Battelle for Kids, 2019).

Namlı, 2019, s. 96). Teknolojiyi ve teknolojinin getirilerini kullanan ve yön veren öğretmenler, eğitimde teknoloji kullanımında önemli rol oynamaktadırlar. Çağın sürekli değişen ve gelişen koşullarına mesleğinin gerekleri içinde ayak uydurmak her meslek gurubu [grubu] için önemliyken, öğretmenler için bir zorunluluk olmuştur (Bölükoğlu, 2002, s. 251). Öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında istenilen başarıya ulaşabilmeleri için öncelikle teknolojinin eğitimdeki rolünü kabullenmeleri ve kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen adayları göreve başladıklarında teknoloji ile iç içe olan öğrenci grubu ile karşılaşacaktır (Erdemir vd. 2009, s. 100). Günümüz eğitim sistemindeki öğrencilerin teknolojik gelişmeler ile doğdukları ve değişimlere hızla uyum sağladıkları göz önüne alındığında, eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerinin her zaman yenilikleri takip eden ve uygulayan yapıda olmaları öğrencilerin başarıları açısından büyük önem taşımaktadır. Teknoloji hayatımıza girerek yeni nesil çocukların genetiğinde bile değişiklikler yaratırken, bu çocukların içerisinde bulunduğu eğitim sisteminde de değişim yaratması kaçınılmaz bir durumdur (Metin, 2018a, s. 1). Eğitim esnasında teknolojiyi sınıflarına, derslerine taşıyan öğretmenlerin derslerini etkili hale getirebilmeleri için yeterli teknolojik bilgiye ihtiyaçları bulunmaktadır. “Eğitim öğretimin faaliyetlerinin hız kazanması ve eğitimin verimliliğinin artması için öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterli durumda olmaları önem taşımaktadır (Doğru, Şeren & Koçulu, 2017, s. 464). Öğretmenler teknolojiyi öğretim içerikleri ile birleştirerek kullandıkları sürece etkili bir eğitim öğretimi süreci sağlanabilir (Dargut ve Çelik, 2014). Teknolojik bilgiye sahip olan, gelişen teknolojik cihazları takip eden, yeni gelişmeleri derslerine nasıl entegre edebileceğine ilişkin çalışmalar yapan öğretmenlerin dersleri daha verimli, aktif, öğretici ve kalıcılığının yüksek olacağı düşünülmektedir. Eğitim öğretimi süreçlerinde teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında özellikle öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar. Teknoloji entegrasyonunun başarısı ve öğrencilerin okulda teknolojiyi etkili olarak kullanması öğretmenlerin

davranışlarına ve teknolojiyi benimseme isteklerine bağlıdır (Metin, 2018b, s. 80). Bu nedenle öğretmenlerin günümüz eğitim sisteminde, kendi branşları içerisinde her an yenilenen teknolojiyi takip etmeleri, hızla derslerine uyarlamaları, ülkemiz eğitim sistemimizin gelişimi, ulusal ve uluslararası alanlarda başarı gösteren öğrencilerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Müzik Eğitiminde Teknoloji**

Bulduğumuz çağın önemli gelişmelerinden biri olan bilgi teknolojileri, tüm bilim dallarında olduğu gibi müzik alanında da belirli amaçlar ve yöntemler çerçevesinde kullanılmaktadır. Kasap’a (2009) göre geleneksel bağlamda verilen müzik eğitimi, çoğu ülkede teknolojinin desteğiyle etkili ve çok boyutlu bir duruma gelmiştir. Meslekî anlamda müzik eğitimi veren kurumların müfredatlarında yer alan teknolojiler, müzik öğrenme ortamını teknoloji tabanlı öğrenme merkezine dönüştürmektedir. MIDI, bilgisayar, yazılım, internet ve elektronik çalgılar gibi teknolojiler müzisyen ve eğitimci adaylarının bilgi, beceri ve performanslarını geliştirmekte, yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını önemli ölçüde arttırmaktadır.

Yaşamın vazgeçilmez bir bölümü olan bilgi teknolojilerinin, müzik eğitimi bakımından farklı bakış açıları ile ele alarak eğitimsel bir çerçeve ile görmek ve öğrenmedeki etkilerini gözlemlemek önemlidir. Yapılan araştırmalarla, müzik eğitiminde teknoloji kullanımı sayesinde derslerin öğrenciler üzerinde daha ilgi çekici bir hale geldiği, öğrenciler için özgüvenlerini kazanmada katkıları olduğu, daha verimli ve etkili bir öğrenme sürecinin sağlandığı, eleştireci düşünce ve problem çözümü olumlu olarak etkilediği, aktif katılımı derslerden daha fazla keyif alındığı gözlemlenmiştir (Güdek, 2018; Arapgirlioğlu, 2003). Teknoloji kullanma imkânı sağlamanın öğrencileri etkin öğrenmeye yönlendirmesi açısından verimli olduğu düşünülmektedir Parasız& Aras (2012)’ye göre teknoloji kullanımı öğrencinin derslere olan ilgisini artıracak olup onun derse motive olmasını sağlamaktadır. Bu alandaki gelişmeler kapsamında müzik



teknolojisi kullanımında gözlemlenen artış, özellikle müzik alanında yeni uygulamalar, kayıt cihazları ve elektronik müzik aletleri, müzik teknolojisi ile müzik eğitiminin bağlantısını ortaya koymaktadır (Gorgoretti, 2019). Müzik eğitiminde bu bilgi teknolojilerin kullanımı yalnızca geleneksel eğitime sağladığı katkılarla değil eğitimi yeniden tasarlayıp pedagojik reformlara yol açabilecek fırsatlar sunmasıyla da öne çıkmaktadır (Ho, 2004).

### **Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Teknoloji ve Müzik Teknolojisi**

Müzik öğretmeni yetiştirilmesinde içinde bulunduğumuz çağın değişen ihtiyaçları doğrultusunda gerekli teknolojik bilgi ve beceri bulunan müzik öğretmenleri yetiştirmek bu eğitimi veren kurumların görevidir. Dolayısıyla Türk müzik eğitiminin de bireylerin beklentileri ile hazırlanmışlık düzeyleri bağlamında bilişim çağına uyum sağlanması amacıyla eğitim programlarında yeni gelişmelerin uygulanması önemlidir (Nacaklı ve Dalkıran, 2011). Bu düşünceden hareketle 1997 yılından itibaren müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda farklı derslerin programa eklendiği görülmektedir. “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Tasarım)” dersi öğretmen yetiştirme programlarına 1997 yılında YÖK tarafından yapılan düzenleme ile eklenmiştir (Gömleksiz, Kan ve Serhatlıoğlu, 2010). Ankara’da Müzik Eğitimi bölümlerinde görevli öğretim üyelerinden oluşan program geliştirme komisyonu tarafından geliştirilen ders programında “Müzik Eğitimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme” dersi bulunmaktaydı ve bu dersin eğitimi 2000 yılı güz döneminde yapılmaya başlanmıştır (Günay ve Özdemir, 2012). YÖK tarafından yapılan 2006 düzenlemesinde ilgili ders yine “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” olarak bulunmakta, 2018 düzenlemesinde ise “Öğretim Teknolojileri” ismiyle bulunmaktadır. Günümüzde ise bazı müzik eğitimi ana bilim dallarında bu dersin yanı sıra “Müzik Teknolojileri” dersinin müfredatlarda yer aldığı görülmektedir.

### **Problem Durumu**

Ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında çağın gereklerine ve yeni eğitim öğretim yaklaşımlarına uygun olarak müzik teknolojilerini içeren derslerin yeni programlarda yer almaya başladığı görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ders içerikleri merkezi sistem tarafında değil öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgili öğretim üyeleri tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle her üniversitede farklı konu, içerik ve uygulamaların yer alması mümkün olmaktadır. Yapılan ön çalışmada ilgili derslerin öğretim programında yer almasına rağmen, üniversitelerin web sitelerinde ve bilgi paketlerinde ders içeriklerine ilişkin bilgilerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Farklı üniversitelerde öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş müzik teknoloji derslerinin kazanımlarının, materyallerinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinin bu dersi hâlihazırda

yürüten, ileride dersi devralacak öğretim üyelerine ve program geliştiricilere katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı Türkiye’de müzik eğitimi ana bilim dalları programlarında yer alan müzik teknolojisi içerikli dersler kapsamındaki ders kazanımlarının, işlenen konuların, materyallerin, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretim üyesi görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders öncesi sürece ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
  - a. Müzik eğitimi ana bilim dallarında müzik teknoloji derslerinin fizikî imkânlarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
  - b. Müzik teknolojisi dersi özelinde öğrencilerin hazırlanmışlık düzeyine ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
2. Ders sürecine ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
  - a. Ders kazanımlarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
  - b. Ders materyallerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
  - c. Öğretim yöntemlerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
  - d. Ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
3. Dersin geliştirilmesine ilişkin öğretim üyesi görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırma, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dalı programlarında yer alan müzik teknolojisi derslerinin içerik ve işleyişini öğretim elemanı görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlayan bir nitel etnografik durum çalışmasıdır. Durum çalışması araştırması özel bir durumun belirlenmesiyle başlar. Bu durum bir birey, küçük bir grup, bir kuruluş veya ortaklık gibi somut bir varlık olabilir. Daha az somut düzeyde, bir topluluk, bir ilişki, bir karar verme süreci veya belirli bir proje olabilir (Yin, 2009). Bu çalışmada müzik teknoloji dersi veren öğretim elemanlarının ortak kültür ve alanı paylaşan paydaşlar olması, ilgili derslerin programda yeni olmasından ve teknolojik gelişmelerin hızı nedeniyle sürekli güncellenme zorunluluğundan kaynaklı olarak ders planlama ve değerlendirmede süreçlerini eş zamanlı yaşamaları nedeniyle durum çalışması deseni uygun bulunmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmamızın katılımcıları, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dalı programlarında yer alan müzik teknolojisi derslerini yürüten öğretim elemanlarıdır. Türkiye’de araştırmamızın gerçekleştirildiği 2022-23 öğretim yılında toplam 27 müzik eğitimi ana bilim dalı bulunmaktadır. Yapılan ön çalışmada program farklılığı, öğretim üyesi ihtiyacı gibi farklı nedenlere bağlı olarak 27 ana bilim dalının 12’sinde

müzik teknoloji içerikli ders olduğu ancak sadece 8’inde derslerin aktif olarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ilgili ana bilim dallarında müzik teknolojisi dersleri veren 8 öğretim üyesi olduğu tespit edilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 7 öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretim üyelerine ilişkin özellikler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretim üyeleri, Türkiye’nin yedi ilinde bulunan yedi üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dallarında Müzik Teknolojileri, Ses Teknolojileri, Müzik Eğitimi ve Teknoloji, Bilgisayar Destekli Müzik Eğitimi I, Müzik Teknolojilerine Giriş I, Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ve Müzik Teknolojileri ve Yazılımları derslerini yürütmektedirler. Görüşmelerde öğretim üyelerine müzik teknolojisi ile ne kadar süredir ilgilendikleri sorulmuş ve genel olarak ortaokul, lise çağlarından bu yana müzik teknolojisi araçlarını kullandıklarını ve uzun süre ders verme deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Görüşme, insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime girmektir. Görüşme daha çok, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı etkileşimli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin asıl amacı, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2009; Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu çalışmada, öğretim üyelerinin müzik teknoloji dersinin süreci ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesinde yarı yapılandırılmış bire bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yapısı gereği öğretim üyelerinin tecrübelerini, fikirlerini ve bakış açılarını sınırlandırmamak için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme protokolü geliştirilirken öncelikle araştırmacılar tarafından konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve katılımcılara en yüksek esnekliği sağlayacak sekiz adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Görüşmenin seyrine göre daha derin bilgi edinebilmek için sondaj sorularından da yararlanılmıştır (Siew, Amir ve Chong, 2015; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). Görüşme soruları araştırma ekibi tarafından oluşturulmuş, bir nitel araştırma, bir müzik eğitimi bir de Türkçe dil uzmanı tarafından

değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine göre ilgili değişiklikler yapılarak görüşme formu son halini almıştır. Görüşmeler çevrimiçi konferans programı ile gerçekleştirilerek katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada da geçerlik ve güvenirliliği etkileyen/ tehdit eden faktörleri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli önlemler alınmıştır (Aydın, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada alınan geçerlik ve güvenirlilik önlemleri Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için; çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu için uygulama öncesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak üç akademisyen ve bir Türkçe dil uzmanı olmak üzere dört konu uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılar tarafından soruların açıklığı, uygunluğu gibi hususlar açısından form yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmelerin öncesinde katılımcılara ön bilgiler verilmiş ve bilgi akışının sağlandığı rahat bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmelerin süresi yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Öğretim üyelerinden biri görüşme sorularını yazılı olarak yanıtlamıştır. Katılımcıların yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar bulgular kısmında doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. İç geçerliği sınırlayacak faktörler arasında veri çeşitlenmesinin yapılamaması (veri toplama aracı olarak sadece görüşmenin kullanılması) gösterilebilir.

Dış geçerliği sağlamak için ise; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıca çalışmanın katılımcıları çalışmanın amacına katkı sağlayacak uygun bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguların tamamı yorum yapılmadan okuyucuya sunulması ve kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmiş olmasının araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) arttırıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, veriler dört araştırmacı tarafından birlikte okunarak kodlar oluşturulmuştur. Beşinci araştırmacının ve bir de bağımsız araştırmacının çift kontrol sistemi ile araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır.

Çizelge 1. Katılımcıların özellikleri

Unvan	Şehir	Üniversite	Müzik Teknolojisi Deneyimi (Yıl)	Müzik Teknoloji İçerikli Ders Adı
Prof. Dr.	Konya	NEÜ	25+	Müzik Teknolojileri
Prof. Dr.	Van	YYÜ	20+	Ses Teknolojileri
Doç. Dr.	Ankara	GÜ	25~	Müzik Eğitimi ve Teknoloji
Doç. Dr.	İstanbul	MÜ	20+	Bil. Des. Müz Eğt. I Müz. Tek. Giriş I*
Dr. Öğr. Üyesi	Burdur	MAKÜ	20+	Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı
Öğr. Gör.	Balikesir	BAÜN	20~	Müzik Teknolojileri ve Yazılımları
Öğr. Gör.	Denizli	PAÜ	30	Müzik Teknolojileri

\*A: Bilgisayar Destekli Müzik Eğitimi I, Müzik Teknolojilerine Giriş I

Çizelge 2. Geçerlik güvenirlik önlemleri

		Uzman görüşlerinin alınması
		Doğrudan alıntılama
Geçerlik	İç Geçerlik	Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması
		Veri analiz sürecinin açıklanması
	Dış Geçerlik	Veri analizinde grup ve çift kontrol mekanizmasının kullanılması
		Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması
		Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi
Güvenirlik	İç Güvenirlik	Görüşmelerin kayıt altına alınması
		Bulguların yorum yapılmadan sunulması
	Dış Güvenirlik	Verilerin sonuç kısmında tartışılması
		Veriler arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesi

### Verilerin Analizi

İçerik analizi, bir konu ile ilgili metnin/ söylevin içeriğini yansıtacak kelime veya kelime gruplarıyla sistematik olarak özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturulması tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bilindiği üzere içerik analiz sürecinde önce birbirine benzeyen nitel veriler belli tema ve kategoriler altında düzenlenir ve sonrasında neden-sonuç ilişkileri şeklinde irdelenir ve yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada tümdengelim yaklaşımıyla araştırma soruları göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri bu temalar ile ilişkilendirilerek kodlanmıştır. Veri analizinde güvenirliği sağlamak için iki farklı yöntem kullanılmıştır. Öncelikle dört araştırmacı grup halinde tartışarak ve uzlaşarak kodlama işlemini gerçekleştirmişlerdir. Ardından beşinci araştırmacı grup tarafından yapılan kodlamaların etiket ve içerik uyumunu kontrol etmiştir. Farklı anlamlara gelebilecek ifadeler üzerinde anlaşmıştır. Bu süreç sonunda tema ve kodlar araştırma konusuna yabancı bir başka müzik eğitimcisi ile paylaşılarak veri analiz kontrol süreci tamamlanmıştır.

### Bulgular

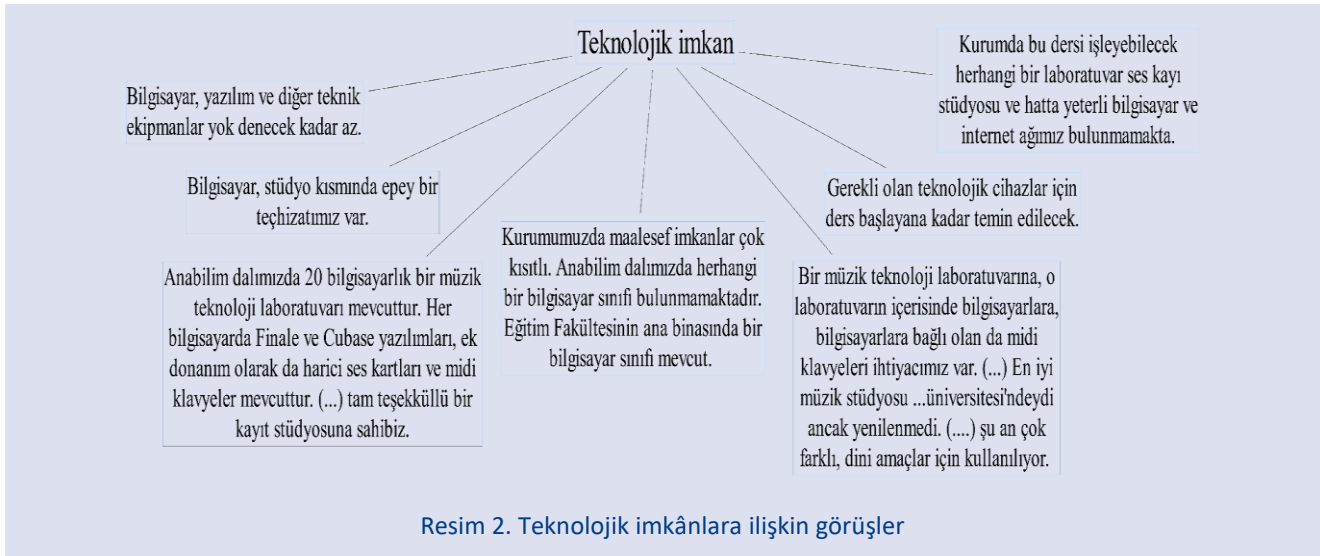
#### 1. Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ders öncesi sürece ilişkin görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ders öncesi sürece ilişkin görüşleri kapsamında ilk olarak kurumlarındaki teknolojik imkânlarla yönelik değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin soruya ilişkin ifadeleri Resim 2'de gösterilmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine incelendiğinde bilgisayar, stüdyo, ses kartı, midi klavye müzik teknoloji

laboratuvarı, Finale ve Cubase gibi müzik yazılımları, profesyonel kayıt stüdyosu bulunan müzik bölümleri olduğu görülmekle beraber, bazı müzik bölümlerinde müzik ve teknoloji dersinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli teknolojik imkânlarda eksiklikler olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının çoğu ders işledikleri kurumlarda yazılım, ses kartı, midi klavye gibi teknolojik imkânlarla sahip olmadıklarını, bazı kurumlarda ise bilgisayar laboratuvarı, stüdyo, ses kayıt stüdyosu ve hatta internet bağlantısının dahi bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde bazı kurumların müzik stüdyosu veya bilgisayar laboratuvarı gibi kısımlarında yenilik yapılmasına ihtiyaç duyulduğu, bazı kurumlarda bulunan stüdyo ve laboratuvarların ise amacı dışında dini ibadet ortamı olarak kullanıldığı şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Müzik ve teknoloji dersinin işleniş ve gelişimi açısından teknolojik imkânların ve ders için gereken fiziksel ortamın doğrudan etkili olduğu düşünülebilir. Teknolojik imkânların bazı müzik eğitimi veren kurumlarda yeterli düzeyde olmasına rağmen bazı kurumlarda materyallerin eksik veya hasarlı olması; dersin işlendiği sınıf, stüdyo veya amacı laboratuvarların eski veya amacı dışında kullanımı dersin gelişimi, işleniş ve ilerleyişini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Türkiye'deki müzik ve teknoloji dersini seçen müzik eğitimi öğrencilerinin eşit şartlarda imkânlarla sahip olmadığı görülmektedir.

Müzik ve teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ders öncesi sürece ilişkin görüşleri kapsamında ikinci olarak öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu araştırma kapsamında hazırbulunuşluk, öğrencinin genel ve özel yeteneklerini, hedef davranışlarla ilgili bilgi ve becerilerinin niteliğini, ilgi, tutum ve ne kadar güdülendiğini kapsamaktadır. Öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeyine yönelik görüş ve yorumları Resim 3'te gösterilmiştir.



Öğretim üyelerinin görüşleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin genel olarak düşük olduğu ancak gelişmeye açık olduğu yönündedir. Bir öğretim üyesi dönem başında öğrencilerin müzik teknolojilerine aşinalığı, merakı ve bilgilerini ölçmek için bir ihtiyaç analizi anketi yaptığını her dönem en fazla bir iki öğrencinin önceden bilgiye sahip olarak geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bulunduğu bölge, fiziksel şartlar, ekonomik ve teknolojik imkânlarının hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre günümüzde mobil cihazların ve buna bağlı olarak gençler arasında sosyal medyanın daha yaygın olarak kullanılmasının öğrencilerin bilgisayar kullanımında eksiklikler meydana getirdiği ve buna bağlı olarak müzik teknolojilerinin kullanımına ilişkin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olabileceği ifade edilmiştir.

## 2. Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ders sürecine ilişkin görüşleri

Araştırmamızın ikinci alt problemi olarak öğretim üyelerine ders sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ders

süreci değerlendirilirken ders kazanımları, materyaller, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin bulgular aşağıda listelenmiştir.

### 2.1 Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ders kazanımlarına ilişkin görüşleri

Müzik teknoloji derslerini veren öğretim üyelerine ders sürecinde hangi kazanımları öğrencilerine aktarmayı hedefledikleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarının ders kazanımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, tamamının nota yazma ve ses kayıt programlarını kullanmayı öğretmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının ders kazanımlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*ÖE1: Bilgisayarda nota yazım programlarını kullanma, ses kayıt programlarını tanıma ve kullanma, video düzenleme ve görsel materyal tasarım yapabilme, akıllı tahta ve projektörü etkili kullanma ve çeşitli müzik yazılımlarını tanıma.*

Çizelge 3. Öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları programlar

Kategoriler	Programlar
Müzik Yazılımları	Garage Band
	BandLab
	Studio One
Nota Yazım Programları	Finale
	Sibelius
	MuseScore
Kayıt ve Düzenleme Programları	Cubase
	Audacity
Eğitim Programları	Google Classroom
	ALM
	Moodle
Görüntülü Görüşme Programları	Zoom
	Google Meet

Çizelge 4. Öğretim üyelerinin kullandıkları öğretim yöntemleri

Öğretim Yöntemleri	Öğretim Elemanları
Anlatım	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE7
Gösterip-yaptırma	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE7
Soru-cevap	ÖE1, ÖE2
Proje tabanlı	ÖE2, ÖE6
Yaparak-yaşayarak	ÖE3

*ÖE3: Nota yazımı programlarında öğrencilerimizin bu yazılımlarla üst düzey beceri seviyesini hedeflemekteyim. Her türlü partiyonu yazabilecek seviyeye ulaşmalarını sağlamak dersin nihai hedefidir. Bir kayıt ve düzenleme programı olan Cubase ile de eğitim müziği ezgilerini çalıp düzenleyebilecekleri temel bilgileri esas almaktayım.*

Eğitim fakültelerine bağlı olarak çalışan ilgili öğretim üyelerinin, öğretmenlik mesleği içinde en çok işe yarayacağını düşündükleri nota yazım ve ses düzenleme programlarına öncelik verdikleri görülmektedir.

## 2.2. Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ders materyallerine ilişkin görüşleri

Müzik teknoloji derslerini veren öğretim üyelerine ders sürecinde hangi materyalleri kullanmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin ders materyallerine yönelik görüşleri analiz edildiğinde beş kategori çerçevesinde toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler ve derslerinde kullandıkları programlar Çizelge 3'te gösterilmektedir.

Materyallere ilişkin görüşler incelendiğinde öğretim üyelerinin tamamına yakınının Finale, Sibelius ve Cubase programlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri, ses işleme programı olarak Logic, video tartışma programı olarak Flipgrid ve desibel ölçücü programları da derslerine dâhil ettiklerini

belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları programlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*ÖE4: Derste bilgisayarların çalıştırabildiği yazılımları kullanıyorduk. Öncelikle Finale ve Sibelius kullanmayı öğreniyoruz, uygulama imkânı bulabiliyoruz. Bu programlar dışındaki örneğin Studio One gibi programları ise sadece kişisel bilgisayarımı yansıtarak anlatabiliyordum.*

*ÖE5: Cubase ve Finale. Nota yazım programlarının çalışma prensipleri aynı ve diğer müzik yazılım DAW'ları Cubase ve Logic çalışma prensipleri de aynı. Bir tanesini öğrenmiş olması ilgi duyduğu başkasını kullanabileceği anlamına geliyor bizim açımızdan.*

## 2.3. Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri

Müzik teknoloji derslerini veren öğretim üyelerine ders sürecinde hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri analiz edildiğinde toplam beş yöntem çerçevesinde toplandığı görülmektedir. İlgili öğretim yöntemleri Çizelge 4'te gösterilmektedir.

Öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri incelendiğinde tamamına yakınının anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Öğretim üyeleri anlatım yönteminde; çevrimiçi kaynaklar,

internet destekli materyaller, kitaplar, kişisel ders notları, Google, Youtube, Finale'nin kullanım notları, Ufuk Önen'in ses kayıt ve müzik teknolojileri kitabı, Abdurrahman Tarıkçı'nın Müzik teknolojisine giriş kitaplarını kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Gösterip-yaptırmayı derslerinde kullanan öğretim elemanları projektör yardımıyla yaptıklarını belirtirken soru-cevap kullanımını daha çok uygulamalı olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir.

#### **2.4.Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri**

Müzik teknoloji derslerini veren öğretim üyelerine ders sürecinde hangi ölçme- değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde konuya yönelik üç öğretim elemanı görüşlerini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının ikisinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*ÖE4: Dersteki ara sınavı test şeklinde yapardım. Örneğin bir işaretin nasıl eklendiği ya da bir işlem yapılırken hangi yollar izlenir gibi sorular sorardım. Final sınavında ise bir eseri baştan sonra her şeyi ile yazmalarını isterdim. Dersin kazanımlarına ulaşip ulaşmadığımızı ise genellikle 4. sınıfta yürütmekte olduğum eğitim müziği besteleme dersinde anlayabiliyordum. Dersteki uygulamaları, verdiğim ödevleri bilgisayarda yazmalarını isterdim. Yaptıkları besteleri bilgisayar ile yazarlar, eşliklemesini de programda yaparlardı. Son derece verimli olurdu. Hatta birçoğu özellikle işitme dersindeki solfejleri programda yazarak çalışırdı, koroda kendi partilerini programda yazarak çalışanlar da olurdu.*

*ÖE6: Bir vize ve final sınavı yapmıyorum. Öğrencilerin bu ilk desibel ölçümlerinde müzik bilmeyenler için teknoloji konularında yaptıkları çalışmalar onların vize notlarını oluşturuyor her birinin çünkü değerlendirme kriterleri var. Mesela incredibox uygulamasını nasıl yapmış yaptığı çalışmadan görünüyor ne kadar kurcaladığı zaten. Programın oyun gibi birbirini açan yerleri var, oraları keşfetmiş mi? Keşfetmemiş olması önemli kriterlerden bir tanesi. Sonra bir bitirme projemiz var. O proje bayağı uzun süren ve çok fazla kazanımı gerektiren bir çalışma. Onun da değerlendirme ölçütleri var. Dolayısıyla ben böyle büyük bir hadi şimdi sizi oturun yazın, sınav yapıyorum demiyorum. Daha çok dosya değerlendirme, proje değerlendirme yapıyorum.*

Öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme yöntemlerinden derslerinde ağırlıklı olarak proje çalışmaları ve dosya değerlendirmesi yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

#### **3.Müzik teknoloji dersi veren öğretim üyelerinin dersin geliştirilmesine ilişkin görüşleri**

Öğretim üyelerine ilerleyen dönemlerde derslerinde geliştirmeyi düşündükleri yönler sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlara göre genellikle fizikî şartlarla ve

donanımla ilgili geliştirme yapmayı hedeflemekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere kayıt yapma, düzenleme, midi klavye ile küçük projeler yaptırmak ve bilgisayarda nota yazımına yönelik uygulamalar yaptırmak gibi hedeflerini ifade etmişlerdir. ÖE2, ilerleyen dönemlerde bölüme alanla ilgili iki eleman almayı düşündüğünü, bir teknoloji bölümü açmayı planladığını, bunlardan sonra bazı şeyleri kurgulayacağını ifade etmiştir. ÖE3, ilgili dersin tek döneme indirildiğini, iki döneme yayılması gerektiğini ve ek olarak seçmeli derslerin arttırılması gayretinde olduğunu ifade etmiştir. ÖE4, ilerleyen zamanlarda kayıt yapabilecekleri donanımlar bulunan bir sınıfa sahip olmayı ve bu sınıfta kayıt ve düzenleme gibi konuları anlatmayı hedeflemektedir. ÖE5 ise bilgisayarla nota yazımının önemine vurgu yapmış ve müzik öğretmenlerinin mutlaka nota yazım programlarını bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. İlerleyen zamanlarda ise müzik stüdyosuna bir midi klavye ekleyerek Bandlab içerisinde küçük projeler yaptırmayı hedeflediğini ifade etmiştir.

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, içinde bulunduğumuz çağın teknolojik gelişmelerinde eğitim sistemlerine yansımaları ile yükseköğretim düzeyinde müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yer alan müzik teknoloji içerikli dersler incelenmiştir. İlgili kurumların öğretim programları, bilgi paketleri ve ders öğretim programlarının araştırılması ile başlayan ön çalışma sürecinde müzik teknoloji derslerinin içeriklerine ilişkin yeterli ve detaylı bilgiye ulaşılamaması araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Yükseköğretim düzeyinde bulunan bölgenin imkân ve ihtiyaçları dahilinde öğretim üyelerinin farklı uygulamaları bulunmaktadır. İşte bu araştırmanın amacı öğretim üyesi görüşlerine göre ders öncesi süreçte fiziki imkânlar, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ile verilmek istenen kazanımlar; ders sürecinde kullanılan materyal, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri ile dersin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçların belirlenmesidir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretim üyelerine bölümlerindeki teknolojik imkânlar ve öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretim üyelerinin neredeyse tamamı bölümlerindeki müzik teknolojisine ilişkin imkânların kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Arapgirlioğlu (2003) teknolojinin müzik alanındaki uygulamaları çeşitlendiğini, müzik yeteneğini ortaya çıkardığı ve müzik yeteneğin geliştirilmesini sağladığını ifade etmiştir. Teknolojinin günümüzde bu kadar yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen üniversitelerin müzik eğitimi ana bilim dallarında teknolojik imkânların oldukça olarak işlenmesini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Müzik eğitimi öğrencilerinin teknolojinin müzik içerisindeki yeri ve önemini keşfetmeleri, gelecekteki meslek yaşamlarında teknolojiyi aktif bir biçimde kullanabilmeleri açısından önemli

olacaktır. Öğrencilerin eğitim gördükleri süre boyunca müzik alanındaki teknolojik yazılım ve ekipmanları tanıyabilmeleri için daha nitelikli bir sınıf, bilgisayar laboratuvarı veya müzik stüdyosuna ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan üniversitelerden araştırmaya dahil olan katılımcıların vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde, teknolojik imkânlarla ulaşılabilirliğin üniversite bazında değişim gösterdiği görülmektedir. Araştırmada yalnızca iki üniversitede yer alan öğretim üyesi teknolojik ve fiziki imkânlarla ulaşma konusunda şartların elverişli olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Teknolojik ve fiziki imkânlarla, materyallere sahip olmayan kurumlardaki müzik bölümü öğrencilerinin bu teknolojik ve fiziki imkânlarla sahip kurumlarda eğitim gören öğrencilere kıyasla mesleki açıdan veya deneyim açısından dezavantaj sahibi oldukları ifade edilebilir. Bu durumun öğretim üyelerinin de görüşleri göz önüne alındığında öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik çekincelerinin olmasına sebep olabileceği düşünülebilir. Kaya (2019), müzik bölümü öğrencilerinin programların maliyetinin fazla olmasının, bilişim alanındaki bilgi eksikliğinin giderilmesi yönündeki isteklerinin olduğu ve öğrencilerin belirttiği olumsuzlukları gidermek için daha verimli teknoloji kullanımını içeren öğretim programlarının hazırlanabileceği belirtmiş ve öğretim elemanlarının görüşleri göz önüne alındığında öğrencilerin müzik teknolojisine yönelik ekipman veya bilgisayar kullanımında birtakım eksiklikler olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının vermiş olduğu cevaplara göre öğrencilerin müzik ve teknoloji dersine karşı ilgilerinin olduğu ancak hazırbulunuşluk ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin müzik teknolojilerine karşı hazırbulunuşluk düzeyi genel anlamda ele alınmış ve öğretim üyelerinin algısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Kibici ve Sarıkaya (2021) covid-19 döneminde müzik öğretmenlerinin çevrimiçi eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini bilgisayar ve internet kullanımı, öz yeterlik, kendi kendine öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenci motivasyonu, çevrimiçi iletişim gibi farklı boyutlar bağlamında değerlendirmişler; müzik öğretmenlerinin yeterlik algılarının öğrenen motivasyonu boyutunda düşük, bilgisayar ve internet kullanımı boyutunda ise hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu ancak yönlendirme ve öğrenme motivasyonları bakımından hazırbulunuşluk ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim üyelerine ders kazanımları, ders materyalleri, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri olmak üzere ders sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin ders kazanımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğrencilerine nota yazma ve ses kayıt programlarını kullanmaya yönelik eğitim verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yengin (2014) müzik teknolojilerinin örgün müzik eğitiminde kullanılma

durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada, müzik öğretmenlerinin nota yazım, ses kayıt ve düzenleme programlarını kullanmalarının nota yazımında kolaylık, yazılan notayı dinleme açısından kolaylık, çok sesli nota yazabilme imkânı, zaman tasarrufu ve şarkı öğretiminde kolaylık, orkestra alt yapı oluşturabilme açılarından faydalı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. İki araştırmada da öğretim üyeleri tarafından ders kazanımlarında müzik ile ilgili programların kazandırılmasının olumlu yönleri belirtilmiştir. İlgili araştırmanın sonucu bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretim üyelerinin ders materyallerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, derslerinde çoğunlukla nota yazım programlarından finale ve Sibelius, kayıt ve düzenleme programlarından Cubase programını kullandıkları sonucuna varılmıştır. Gorgoretti (2019) Kuzey Kıbrıs'taki müzik eğitiminde teknoloji kullanımını incelediği araştırmasının sonucuna göre, öğretmen adaylarının en çok; Finale, Sibelius ve Garageband müzik yazımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Dammers (2012) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki liselerde teknoloji tabanlı müzik derslerini araştırdığı araştırmasında da Garageband ve Sibelius'un en çok kullanılan programlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu iki araştırmanın sonucu araştırmamız ile benzer sonuçlar göstermektedir. Baytemir ve Delen (2020) tarafından hazırlanan bireysel ses eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının müzik teknolojileri araç-gereç ve yazılımlarından ne derece faydalandıklarını inceleyen araştırmada, yürütmekte oldukları ses eğitimi derslerinde en çok metronom uygulamasını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ses eğitimi derslerinde çevrimiçi ve çevrimdışı müzik teknolojileri yazılımlarından; cep telefonunun kendi ses kayıt yazılımını, nota yazım programlarını, nota arşiv yazılımlarını, sosyal paylaşım sitelerini, video ve ses görüntüleme, midi ve akort yazılımlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri incelendiğinde, daha çok anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemi üzerinden derslerini yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte soru-cevap, proje tabanlı ve yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemlerini de derslerine dahil ettikleri belirlenmiştir. Şen ve Şentürk (2014) ilköğretim müzik öğretiminde kullanılmak üzere bilgisayar destekli programlı öğretim yazılımı modeli geliştirmişlerdir. Geleneksel yöntemler (anlatım, gösterip-yaptırma) yanı sıra aynı şekilde günümüz teknolojisine ve müzik eğitimi sistemine uygun bir öğretim yöntemi geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı ve öğrenmeyi daha etkin kılacağı düşünülmektedir. Son dönemde nöroloji alanında öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalarda yeni öğrenme yöntem ve stratejilerinin de var olan derslerde uygulanması önemli olduğu düşünülmektedir. Stevens ve Goldberg (2001)'e göre beyin fırtınası, literatür çemberleri, tartışma grupları, görsel temsiller, karşılaştırma ve zıtlştırma, atölye çalışmaları, farklı disiplinlerin birleştiği çalışmalar öğrenmenin etkililiğinin artmasında yarar sağlamaktadır. İleriki araştırmalarda farklı öğretim yöntemlerinin müzik

teknoloji derslerinde kullanımı ve öğrenme üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Öğretim üyelerinin derslerinde uyguladıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri incelendiğinde, yedi öğretim üyesinden yalnızca üçünün bu soruya yanıt verdikleri görülmüştür. Üç öğretim üyesi de ders değerlendirmelerini; ağırlıklı olarak proje ve dosya değerlendirmesi olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında yöneltilen sorulardan en az dönütün ölçme-değerlendirme sorusuna gelmesi, öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerinin belirsizlik içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitimler yapılması, bu belirsizliği çözüme katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öztürk ve Öztürk (2019) müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını saptamayı amaçladıkları araştırmalarında, müzik öğretmenlerinin, müzik eğitiminde bilgisayar ve teknoloji konusunda büyük ölçüde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle 21.yy becerilerinin kazandırılması kapsamında teknolojinin genel anlamda ve alana özel bağlamda etkili kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. İçerisinde eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak derslerin de farklı planlanması ve bu amaca yönelik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin üretilmesi gerekliliği doğmuştur. Stevens ve Goldberg (2001)'e göre bu becerileri kazandırmayı amaçladığını belirten bir öğretmen hala test ve bilgi temelli ölçme yöntemleri kullanıyorsa sadece bilginin ezberlemesine ilişkin bir alt mesaj vermektedir. Bunun yerine öğretmenler gözlemler, performans değerlendirmeleri, portfolyolar, sunumlar, kavram haritaları, yaratıcı drama, projeler, ürün değerlendirmesi, çizimler gibi birçok farklı ölçme-değerlendirme yönteminden faydalanabilirler. İleriki araştırmalarda farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilirliği ve etkileri üzerine çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın son alt problemi olarak öğretim üyelerinin müzik teknoloji dersinin gelişmesi için geleceğe dönük olarak yapmayı planladıkları eylemler sorulmuştur. Öğretim üyelerinin dersin geliştirilmesine ilişkin hedef ve görüşleri incelendiğinde fizikî şartlar ve donanım konularının öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanları, ders saatlerinin az olduğunu ifade etmişlerdir. Asma İpekçiler ve Öztosun Çaydere (2022), Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Müzik Teknoloji Derslerine İlişkin Bir İnceleme başlıklı çalışmalarında 2018 yılı öncesinde ilgili ders sayısının daha fazla olduğunu, 2018 yılı sonrasında bu ders sayılarının azaldığını ve bir döneme indirildiğini tespit etmişlerdir. Araştırmalarına ilişkin önerilerde ise müzik teknoloji konulu alan derslerinin sayısının artırılması konusunu vurgulamışlardır. Bu tespitleri, çalışmamızdaki öğretim üyesi görüşlerini destekler niteliktedir. Gürer ve Bilgin (2021; 2023) ise Müzik teorisi ve işitme eğitimine yönelik çalışma sayfası musictheory.net'in içerik yönünden incelenmesi ve Müziksel İşitme Okuma ve

Yazma Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Kullanılan Mobil Uygulamalar başlıklı çalışmalarında mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda teknoloji içerikli müzik derslerine ağırlık verilmesine, haftalık ders saati sayısının artırılmasına ve müzik eğitimi ana bilim dalları müfredatlarında teknoloji kullanıma yönelik derslerin eklenmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Delikara (2019)'nın pandemi öncesinde müzik teknolojileri alanında yazılan tezleri incelediği çalışmasında müzik teknolojileri alanında yazılmış lisansüstü tezlerin son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Bu artışın pandemi döneminde bir zorunluluk haline gelen eğitim ve müzik teknolojisi kullanma ihtiyaçları ile daha da yükseldiği düşünülmektedir. Böyle bir atmosfer içinde ileriki çalışmalarda müzik teknoloji içerikli derslerin etkili yürütülebilmesi için teknolojik altyapı, program ve ders saati düzenlemelerinin yapılması, etkili öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin deneysel yöntemler ile uygulanarak veri toplanması önerilmektedir.

## Extended Abstract

### Introduction

Today, the concepts and values that determine education, politics, strategy, and methods are expressed as 21st-century skills. These skills encompass many areas, including creativity, entrepreneurship, critical thinking, and the ability to use technology resources correctly and efficiently. However, technology literacy, a sub-branch of 21st century skills, is a newly widespread concept. Technology in education has made education-training activities suitable for the age, providing permanent learning, and providing quick access to reliable information sources. Topaloğlu (2008) emphasizes that technology in education increases the quality of education, learning and teaching activities become fun, coded information is easily retrieved, and permanent learning takes place. According to Kasap (2009), music education in the traditional context has become effective and multidimensional with the support of technology in most countries. The technologies in the curricula of vocational music education institutions transform the music learning environment into a technology-based learning centre.

In this study, reflecting the technological developments of the current age on the education systems, the music technology courses in the institutions that train music teachers at higher education levels were examined. The starting point of the research was the lack of sufficient and detailed information about the content of music technology courses in the preliminary study process that started with the search for curricula, information packages, and course curricula of the relevant institutions. At the higher education level, faculty members have different practices within the possibilities and needs of the region. This research aims to investigate the physical facilities, students' readiness levels, desired outcomes in the pre-course process, the



materials, teaching, and assessment-evaluation methods used in the course process, and the needs for course development according to the faculty members' opinions.

### Method

An ethnographic qualitative descriptive research study with a case study design was conducted, and a semi-structured interview form was used as the data collection tool. Seven instructors who teach music technology courses in music education departments in Turkey participated in the interviews.

### Results

As a result, it was revealed that there was limited infrastructure, physical, and technological resources related to music technology, and students' music technology readiness levels were below expectations. Instructors focused on sound recording and editing programs as well as music notation programs, they used instructional methods such as lecture and demonstration-practice, and they employed assessment tools such as tests, practical exams, and project portfolios. The instructors stated that to improve the course in the future, it is necessary to address the deficiencies in technological and physical infrastructure, address the shortage of instructors, extend the course duration (which currently lasts only one semester), and incorporate project assignments.

### Discussion

According to the results, almost all the faculty members stated that the opportunities related to music technology in their departments were limited. Arapgirlioglu (2003) stated that technology diversified the applications in the field of music, revealed musical talent, and enabled the development of musical talent. Despite the widespread use of technology today, it is thought that the fact that technological facilities are very limited in the music education departments of universities may negatively affect the teaching of music and technology courses in a more qualified way.

It was concluded that the lecturers mostly used Finale and Sibelius among the note-writing programs and Cubase among their lessons' recording and editing programs. This result aligns with previous studies (Gorgoretti, 2019; Dammers, 2012; Baytemir & Delen, 2020).

When the teaching methods used by the faculty members in their courses were analyzed, it was concluded that they mostly conducted their courses through lecture and demonstration methods. However, it was found that they also included question-answer, project-based, and learning-by-doing methods in their courses. In recent studies on learning in neurology, it is thought that applying new learning methods and strategies in existing courses is important. According to Stevens and Goldberg (2001), brainstorming, literature circles, discussion groups, visual representations,

comparing, workshops, and studies combining different disciplines are beneficial in increasing learning effectiveness.

Regarding the assessment-evaluation methods used by the faculty members in their courses, all three stated that they mainly used project and file evaluations in their course evaluations. The fact that the least number of responses came to the measurement-evaluation question among the questions posed within the scope of the research shows that the measurement-evaluation methods used by the faculty members in their courses are uncertain. According to Stevens and Goldberg (2001), if a teacher who states that he/she aims to provide 21<sup>st</sup>-century skills still uses tests and knowledge-based assessment methods, he/she only gives a sub-message about memorizing knowledge. Instead, teachers can use various assessment methods such as observations, performance assessments, portfolios, presentations, concept maps, creative drama, projects, product assessments, drawings, etc.

Faculty members emphasized improving physical conditions for the development of the course, emphasizing music lessons with technology content, and increasing the number of weekly class hours.

### Pedagogical Implications

In future research, it is recommended that measurement and evaluation methods can be applied in music technology courses in parallel with the development of music technology opportunities and 21<sup>st</sup>-century skills and testing their effectiveness with experimental 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.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma Gazi Üniversitesi etik komisyonunun 12.01.2023 tarih ve E.556780 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Kaynaklar

- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 19-31.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93075>  
Arapgirlioglu, H. (2003, 30-31 Ekim). *Müzik teknolojisi ve yeni yüzyılda müzik eğitimi* [Sözlü bildiri]. Cumhuriyetimizin 80.

- Yılında Müzik Sempozyumu, Malatya. <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/H-Arapgir.html>
- Asma İpekçiler, B., & Öztosun Çaydere, Ö. (2022). Müzik öğretmenliği programlarındaki müzik teknolojisi derslerine ilişkin bir inceleme. *Online Journal Of Music Sciences*, 7(1), 6-19. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1118506>
- Avşar, Y. (2014). *Müzik teknolojilerinin örgün müzik eğitiminde kullanılma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Burdur ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aydın, F. & Silik, Y. (2018). Teknoloji Okuryazarlığı: Tarihsel Bir Betimleme. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-126. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/612561>
- Aydın, S. (2014). *Olgu bilim araştırması*. Metin, M. (Edt.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara
- Battatelle for Kids (2019). [Image] Framework for 21st Century Learning. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/framework-s-resources>
- Baytemir, B. & Delen, H. (2020). Ses Eğitimi Öğretim Elemanlarının Müzik Teknolojileri Araç Gereç ve Yazılımları Kullanım Durumları (İç Anadolu Bölgesi Örneği). *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 521-260. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.40465>
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okula öğrenme*. (Ed. A. Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bölüköçü, H. İ. (2002). Bilgi Çağında Eğitim Fakültelerinde Resim-İş Eğitiminin Genel Bir Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77413>
- Dammers, R. J. (2012). Technology-based music classes in high schools in the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (194), 73-90. <https://doi.org/10.5406/bulcourcesmusedu.194.0073>
- Dargut, T., & Çelik, G. (tarih yok). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education*, 2(2), 28-41. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14843>
- Delikara, A. (2019). Türkiye’de Müzik Teknolojileri Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezler. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(79), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2583651>
- Doğru, M., Şeren, N., & Koçulu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sosyal Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4(12), 464-472. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/982600>
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydurun, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-de6e3db8-1472.pdf>
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yayınları, Ankara.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/33877/348852>
- Gorgoretti, B. (2019). The use of technology in music education in North Cyprus, according to student music teachers. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1436>
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Serhatlıoğlu, B. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin materyal hazırlama ilkelerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70177>
- Güdek, B. (2018, 19-21 Ekim). *Müzik eğitiminde teknolojinin kullanılması: iPad uygulamaları* [Sözlü bildiri]. 4. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi, Muğla. [https://www.academia.edu/40268736/Muzik\\_Egitiminde\\_Teknolojinin\\_Kullanilmasi\\_Ipa\\_d\\_Uygulamalari](https://www.academia.edu/40268736/Muzik_Egitiminde_Teknolojinin_Kullanilmasi_Ipa_d_Uygulamalari)
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 195-213. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4899>
- Günay, E. & Özdemir, M. A. (2012). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. Bağlam, İstanbul.
- Gürer, M., & Bilgin, S. (2021). Müzik teorisi ve işitme eğitimine yönelik çalışma sayfası musictheory.net’in içerik yönünden incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 6(1), 5-43. <https://doi.org/10.31811/ojomus.913774>
- Gürer, M., & Bilgin, S. (2023). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Kullanılan Mobil Uygulamalar. Ahmet Doğanay ve Oğuz Kutlu (Ed.), *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları VII* içinde (s. 63-86). Akademisyen Yayınevi. <https://doi.org/10.37609/akya.2570>
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl İçin 21 Ders*, Kolektif Kitap, İstanbul.
- Ho, W. (2004). Use of information technology and music learning in the search for quality education. *British Journal of Educational Technology*. 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2004.00368.x>
- Kasap Tecimer, B. (2007, 10-15 Eylül). *Müzik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.
- Katracı, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 773-797. <https://doi.org/10.14520/adyusb.460>
- Kaya, Ö. (2019). Akademik Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Derslerinde Müzik Teknolojilerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İdil*, (57), 703-711. <http://doi.org/10.7816/idil-08-57-15>
- Kibici, V. B. & Sarıkaya, M. (2021). Readiness levels of music teachers for online learning during the COVID 19 pandemic. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 501-515. <https://doi.org/10.46328/ijte.192>
- Metin, E. (2018a). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Metin, E. (2018b). Eğitimde Teknoloji Kullanımında Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması. *Journal of STEAM Education Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/488404>
- Nacacık, Z., & Dalkıran, E. (2011). Müzik öğretmenliği programında yer alan “bilgisayar” dersinin işlevselliği. *E-journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 187-198. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186568>
- Öztürk, G., & Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu*

- Eğitim Dergisi*, 27(5), 1921-1934.  
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.3001>
- Parasız, G., & Aras, T. (2012, 25-27 Nisan). *Teknolojinin müzik ve müzik eğitimi alanındaki yeri ve önemi* [Sözlü bildiri] 10. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Niğde. [https://www.researchgate.net/publication/322387100\\_TEKNOLOJININ\\_MUZIK\\_VE\\_MUZIK\\_EGITIMI\\_ALANINDAKI\\_YERI\\_ve\\_ONEMI](https://www.researchgate.net/publication/322387100_TEKNOLOJININ_MUZIK_VE_MUZIK_EGITIMI_ALANINDAKI_YERI_ve_ONEMI)
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM to teaching science. *SpringerPlus*,4(8), 1-20. <https://springerplus.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/2193-1801-4-8.pdf>
- Stevens, J., & Goldberg, D. (2001). *For the learners' sake: Brain based instruction for the 21st century*. Zephyr Press, Arizona.
- Şahin, M. C., & Arslan Namı, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/695306>
- Şen, Ü. S., & Şentürk, N. (2014). İlköğretim Müzik Öğretiminde Kullanılmak Üzere (Programlı Öğretim Yöntemine Göre) Geliştirilen Öğretim Yazılımı Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 170-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441972>
- Topaloğlu, S. (2008). *Bilgi Teknolojisi Sınıflarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Tutumları: Adapazarı Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons, San Francisco.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*,1(2), 2. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=jpeer>
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auedfd.405860>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.) Sage, CA.



## Relationships Between Teachers' Levels of Curriculum Literacy, Learning-Teaching Process Competencies, Achievement Objectives, and Curriculum Commitment #

Ramazan Tanaş<sup>1,a,\*</sup>, Murat Tuncer<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Afyon Vocational School, Afyon Kocatepe University, Afyon, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

#This study is a part of phd thesis

#### History

Received: 12/07/2023

Accepted: 16/02/2024



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's objective is to determine the relationships between teachers' curriculum literacy, curriculum commitment, learning-teaching process competencies, and achievement objectives. According to the relational survey and structural equation model, the investigation was conducted. The research sample comprises of 712 teachers from elementary, middle, and high schools in the provinces of Afyon and Elazığ. The study found that teachers' levels of curriculum literacy, curriculum commitment, achievement objectives, and learning-teaching process competencies were generally high. In addition, it was observed that female teachers had significantly higher average levels of commitment to the curriculum than male teachers. In addition, it was discovered that there was a positive, medium-level significant relationship between teachers' commitment to the curriculum and their competencies in the learning and teaching process. It was found that there was no significant correlation between program commitment and objective achievement. In the study, a model for assessing the effect of learning-teaching process competencies and achievement objectives on curriculum commitment through levels of curriculum literacy was developed. According to the fit criteria, the model was determined to have a great fit. Since curriculum literacy skills and learning-teaching process competencies influence curriculum adherence, curriculum literacy seminars can be offered. In addition, more information can be provided to teachers by including queries on these topics in the specialist and head teacher examinations.

**Keywords:** Curriculum literacy, commitment to the curriculum, competencies in the learning and teaching processes, achievement objectives, structural equation modeling,

## Öğretmenlerin Program Okuryazarlık, Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri, Başarı Hedefleri ve Programa Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler#

#### Bilgi

#Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 12/07/2023

Kabul: 16/02/2024

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 öğretmenlerin öğretim program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeline göre yürütülmüştür. Araştırma örneklemini Afyon ve Elazığ illerinde, ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan 712 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, programa bağlılıkları, başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıkları ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzey, başarı hedefleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Programa bağlılık ve başarı hedefleri arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerinden öğretim programına bağlılığa etkisini ölçen model kurulmuştur. Uyum kriterlerine göre modelin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Program okuryazarlık becerisi ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri programa bağlılığı etkilediğinden program okuryazarlığı konusunda seminerler verilebilir. Ayrıca uzman ve başöğretmenlik sınavında bu konulardan sorular sorularak öğretmenlerin daha fazla bilgilenebilmesi sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Program okuryazarlık, öğretim programına bağlılık, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri, yapısal eşitlik modellemesi,

## Giriş

Eğitim, ülkelerin ihtiyaç duyduğu ya da duyacağı insan gücünün yetiştirilmesindeki en önemli olgudur. Ülkeler bu amacı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan iş alanlarını belirleyerek eğitim sistemini buna göre şekillendirirken vatandaşlarına yurttaşlık eğitimi de vermektedir. Bu kadar önemli görevleri olan eğitimin, bu görevleri sistemli biçimde yerine getirmekten başka çaresi yoktur. Başka bir ifadeyle eğitim bir sistem içerisinde görevini yapmaktadır, yapmalıdır. Erden'in (1998<sup>a</sup>) tanımlamasına göre bu sistem öğretmenler, idareciler, öğrenciler, veliler ve daha birçok fiziksel paydaşlardan oluşmaktadır.

Eğitim sistemi bu görevleri öğretim programları ile gerçekleştirmektedir. Öğretim programı okul ve okul dışında, *bir dersin öğretimi ile ilgili* planlı, programlı *tüm etkinlikler şeklinde* tanımlanmaktadır (Demirel, 2009). Eğitim sisteminin başarısı öğretim programının başarısından geçmektedir. Öğretim programının başarısı ise programın en kritik paydaşı olan öğretmenlerin program hedeflerini gerçekleştirecek nitelikte bilgi ve becerilere sahip olmasından geçmektedir (Akyıldız, 2020). Öğretmen, öğretim programının en temel uygulayıcısı (Erden, 1998<sup>b</sup>), programın verimli ve etkili olmasının da baş sorumlusudur (Ryu, 2015).

Öğretim programı, öğretmen tarafından kullanılmadan hiçbir anlam kazanmaz. Öğretmen, programı kullanırken bilgi, beceri, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel birikimleri ile programa şekil verebilmektedir (Posner, 1995). Öğretmenlerin bu nitelikleri programlara olumlu katkılar sağlayabileceği gibi bazı engeller de oluşturabilir.

Öğretmenlerin programlara karşı bilgisi, bağlılığı ve programı uygulayabilecek yeterliklere sahip olması eğitim sisteminin de amacına ulaşmasında büyük önem arz etmektedir. Öğretmen bu niteliklere sahip değilse programlar ne kadar kaliteli hazırlanmış olursa olsun başarıya ulaşması mümkün değildir (Wiles, 2016). Bütün dünyada ülkelerin eğitim sisteminin kalitesi o ülkede öğretmenin kalitesi ile doğru orantılıdır (Ekinci vd., 2014; Seferoğlu, 2004). Çünkü öğretmen programı uygularken, öncelikle programdan gerçekte ne anladığına onu hayata geçirecek, programın niteliklerine sahip olmadığı durumlarda ise kendi bilgi ve becerileri çerçevesinde bilgisi kadarını sınıfa yansıtacaktır (Kahramanoğlu, 2019). İşte bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılığı ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri sahip olunması gereken en önemli niteliklerin başında gelmektedir.

Bu niteliklerden programın doğru anlaşılması yani program okuryazarlığı becerisi en kritik beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Keskin ve Korkmaz (2017) program okuryazarlığını eğitim programlarının bilgisine sahip olma, programları eleştirel bir gözle inceleyip yorumlayabilme, okul imkânları ve bölge şartlarına uygun olarak uyarlayabilme şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi program okuryazarı olan bir öğretmen, programın felsefesini anlayacak, içerisindeki sosyal, psikolojik ve tarihi temellerin ipuçlarını fark edecek, programın öğeleri ve yapısal boyutlarının farkında olarak

aralarındaki ilişkilerin de farkında olacaktır (Kahramanoğlu, 2019).

Öğretmen program okuryazarı olsa da programı hayata geçirmiyorsa programın başarısı söz konusu olamaz. Burada karşımıza programa bağlılık kavramı çıkmaktadır. Programa bağlılık daha öncelerde farklı isimlendirilmiş olsa da son yıllarda bu kavram üzerinde birleşildiği görülmektedir. En sade tanımla "programların uygulayan paydaşlar tarafından aslına sadık kalarak uygulanması" olarak tanımlanmaktadır (Bümen vd., 2014). Tanımlarda programın istenilen ölçüde uygulanma derecesi (Biglan & Taylor, 2000; Lipsey, 1999), Öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi (Büyükbaş, 1995; Caner & Tertemiz, 2010; Century vd., 2010; Dusenbury vd., 2003; Fullan & Pomfret, 1997; Güneş & Baki, 2011; Keith vd., 2010; O'Donnell, 2008; Yaşar & Sözbilir, 2012), programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Butakin & Özgen, 2007; Cantrell vd., 2013; Carroll vd., 2007; Gerstner & Finney, 2013; Mihalic, 2004; Zengin, 2010) gibi tanımlamaların da kullanıldığı görülmektedir.

Program okuryazarlığı ve programa bağlılık birbirini tamamlayan iki kavramdır. Bir öğretmenin program okuryazarı olması programa bağlı olduğunu göstermez. Fakat programa bağlılık için program okuryazarlığı ön koşul olarak görülebilir. Program okuryazarı olmayan bir öğretmenin programa bağlılığı da yoktur denilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Altun & Şahin, 2009; Camuzcu & Duruhan, 2011; Kaymakci, 2015) öğretmenlerin program okuryazarı olmadığından, programa bağlılıklarının düşük ya da hiç olmadığını göstermektedir.

Bu iki kavramı tamamlayan diğer önemli bir yeterlik de öğretmenlerin yeterliklerinden öğrenme öğretme sürecidir. Öğrenme öğretme yeterlikleri doğru anlaşılabilir ve bağlı olunan öğretim programlarındaki hedeflere göre içeriğin düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerin belirlenmesi, öğrenci katılımını artıracak öğrenci merkezli bir strateji uygulanması, sınıf ve okul şartlar gözetilerek konuya en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, sınıfın düzenlenmesi, araç gereçlerin uygun biçimde kullanılması ve öğrenciye gerekli sürenin verilmesi, öğrenciyi güdüleme ve akıl yürütme süreçlerinin iyi yönetilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel & Altun, 2009).

Öğretmenin asıl görevi öğrenmeyi sağlamaktır (Çiltaş & Akıllı, 2011). Öğretmenin görevi birçok tanımda bu şekilde görünmektedir. Günümüzde saniyeler içerisinde bilgiye ulaşan öğrencilere salt bilgi aktarmak olarak değil asıl tanım "öğrencilere ihtiyacı olan bilgilere erişmede rehberlik etme" şeklinde olmalıdır (Uzunboylu & Hürsen, 2011). Öğretmen bilgiye ulaşmakta rehberlik etmeden önce kendisinin bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi gerekmektedir (Fırat Durdukoca vd., 2017). Bilgiye erişim yeteneğine sahip olmakla da yetinmeyip kendisini sürekli olarak geliştirmeli ve güncel tutmalıdır.

Öğretmenler her toplum için bu denli önemli bir pozisyondayken son yıllarda sosyal, siyasi, toplumsal ve ekonomik nedenlerden dolayı öğretme gayretlerinden uzaklaşmaktadırlar (Putnam & Borko, 2000). Öğretmenin bir robot olmadığı düşünülürken öğretmenden beklenen niteliklerin çok olması bu hedeflere ulaşılmasını güçleştirmektedir. Seferoğlu'na (2004) göre bir öğretmen sınıf yönetiminde başarılı iken diğer bir öğretmen değerlendirme boyutunda başarılı olabilir. Burada asıl önemli olan her iki öğretmenin eksiklerinin farkında ve başarı hedeflerinin olmasıdır. Bu şekilde bir durumda öğretmenler eksiklerini giderme ve iyi yönlerini paylaşma konularında istekli olacaktır.

Genel olarak hedef, bireyi başarılı olması için motive eden bir unsurdur. Motive olan biri de başarılı olabilmek için elinden geleni yapmaya çalışır (Alparslan, Taş & Yastıoğlu, 2017). Pintrich & Schunk (1996) ortaya attıkları başarı hedef teorisine göre bir hedefi olan kişilerin "öğrenme yönelimini" benimsiyorsa yeteneklerini artırma, öğrenmeye ağırlık verme, kendini ve çevresini geliştirmeye daha istekli olma, performans yönelimini benimsiyorsa bulunan ortamda yetenekli görünme veya yeteneksiz görünmekten kaçınma olarak kendisini göstermektedir. Elliot ve Harackiewicz (1996) ise "öğrenme yönelimi" performans yaklaşma yönelimi" ve "performans kaçınma yönelimi" olarak üçlü bir modelden oluşabileceğini dile getirmiştir. Performans yaklaşma yöneliminde olan bireyler ise, başarılı olabilmek için uygun kararlar almaya ve geliştirmeye çalışırken, kaçınma yöneliminde olanlar olumsuz kararlardan ya da kararlarının sonucunun olumsuz olması korkusundan dolayı karar almaktan kaçınırlar (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Öğretmenlerin de benimsediği bu başarı hedefleri kendi kariyer gelişimlerini etkilemektedir. Akın vd., (2008) öğretmenlerin öğrenme yaklaşımını benimseyenlerin mesleki gelişim ve kendini geliştirme açısından olumlu bir yapıda fakat kaçınma eğilimini benimseyenlerin yenilikleri denemekten kaçındıkları için olumsuz bir durumda olduğunu belirttiklerdir. Alparslan vd.,'e (2017) göre başarı hedefleri belirlemek kişisel ve mesleki gelişimi etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma yukarıda belirtilen öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri gibi dört önemli değişkenin arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı hedeflediği için önemli görülmektedir. Bu sayede ortaya çıkan sonucun hem Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) hem de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) program geliştirme çalışmalarının yanında alanyazında yapılan ya da yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin program okuryazarlıkları, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin programa bağlılıklarına etkisinin arasındaki ilişkileri ortaya koyma amacıyla ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli "iki veya daha

fazla sayıdaki değişken arasındaki değişim durumunu veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli" olarak tanımlanmıştır (Karasar,2009).

Yapısal Eşitlik Modellemesi (Structural Equation Modeling)(YEM) gözlenen ya da gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Reisinger ve Turner,1999).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemizdeki MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Elâzığ ve Afyonkarahisar illerinde, il merkezinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan bütün öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçilmesinde alanyazında "Uygun örnekleme" ve "ulaşılabilir örnekleme" olarak da geçen kolay örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacılar katılımcıları öncelikle araştırma amaçlarına uygun, erişimi kolay ve araştırma için gönüllü katılım gösteren bireylerden seçmektedir(Gravetter & Forzano, 2012). Araştırma için firat üniversitesi etik kurulundan 14.04.2021 tarihli toplantıda 5 nolu karar ile etik kurallara uygun olduğuna dair rapor alınmıştır. Ayrıca kurumlardan gerekli izinler alınmasının ardından okullardan da sözlü olarak izin alınmıştır. Öğretmenlere teneffüs saatlerinde araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya karar veren öğretmenlere veri toplama aracı verilmiş ve bir gün sonrasında öğretmenler odasından ya da kendilerinden toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,9'u (327 kişi) Elazığ'da, %44,1'i (385 kişi) Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %43,3'ü (308 kişi) erkek, %56,7'si (404 kişi) kadındır. Yine çizelgen anlaşılacağı üzere yönetici pozisyonunda olanların oranı %7,9 (56 kişi) iken öğretmen olarak görev yapanların oranı %92,1 (656 kişi)'dir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %28,4'ü (202 kişi) ilkököl, %24,3'ü (173 kişi) ortaokul ve %47,3'ü de liselerde görev yapmaktadır. Bu kişilerin %53,1 (378 kişi) gibi büyük çoğunluğu 17 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Bunu %22,8 (162 kişi) ile 11-16 yıl, %15 (107 kişi) ile 6-10 yıl ve %9,1 (65 kişi) ile de 1-5 yıl arasında kıdeme sahip kişiler takip etmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde en düşük öğretmen maaşı 6000 tl civarında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gelir durumuna en düşük öğretmen maaşı ve yüzde 16 civarı artış dilimleri ile 1000'er tl lik bir farklılıkla gruplar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin %72,8 (518 kişi) lik büyük bir kesimi 6-7000 tl arasında gelire sahiptir. Bunun yanında %14,6'sı (104 kişi) 7001-8000 tl arasında, %12,6'sı da (90 kişi) 8001 tl ve üzeri gelire sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölümlerine bakıldığında ise başı %26,1 (186 kişi) ile sınıf öğretmenleri çekerken, bunu matematik %10,7 (76 kişi), Türkçe %9,4 (67 kişi) ve İngilizce öğretmenleri %8,6 (61 kişi) ile takip

etmiştir. Genel olarak bakıldığında grupların bölüm değişkeni haricinde dengeli bir dağılım gösterdiği de anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen “öğretim programları okuryazarlık ölçeği”, Şahan ve Zöğ (2017) tarafından geliştirilen “öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ölçeği”, Demirtaş ve Arslan (2018) tarafından geliştirilen “başarı hedefleri ölçeği” ve Yaşaroğlu & Manav (2015) “öğretim programlarına bağlılık ölçeği” olmak üzere dört ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin ve boyutlarının bu araştırma kapsamında da güvenilirlik analizleri yapılmış ve Çizelge 2’de verilmiştir. Ölçeklerde nicel karşılaştırma yapabilmek için cinsiyet, yaş, kıdem, kurum, gelir durumu

ve branş değişkenleri eklenmiştir. Kullanılan ölçeklere ait cronbach’s Alpha güvenirlik analizi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2’teki değerler incelendiğinde bütün ölçeklerin Cronbach’s alpha değerleri ,771 ile ,975 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu bu değerlerden anlaşılmaktadır.

Verilerin analizinde lisanslı programlar kullanılmıştır. Analizler öncesinde kayıp veri olduğu tespit edilmiş ve ortalama metodu kullanılarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi(YEM) ve regresyon analizlerinin ön sayıltılarını gerçekleştirmek için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı belirlenmiştir. Normallik testi için örneklemin büyük olması nedeniyle verilerin Basıklık(Kurtosis) ve Çarpıklık(Skewness) değerlerine bakılmış ve sonuçlar Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 1. Örnekleme ilişkin bilgiler

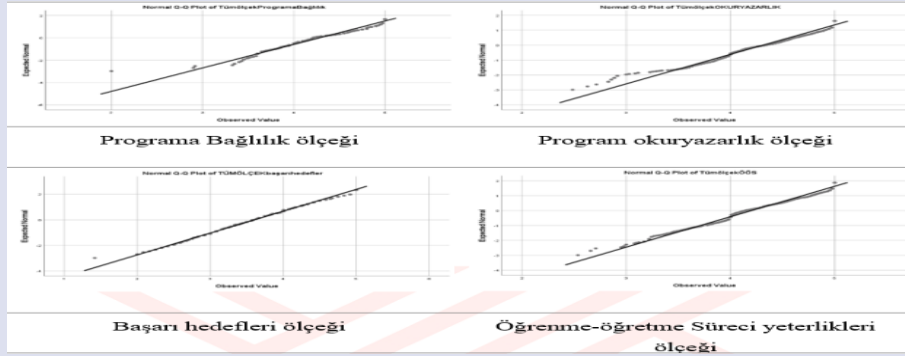
Demografik özellikler		f	%
İl	Elâzığ	327	45,9
	Afyonkarahisar	385	54,1
Cinsiyet	Erkek	308	43,3
	Kadın	404	56,7
Görev	Yönetici	56	7,9
	Öğretmen	656	92,1
Kurum	İlkokul	202	28,4
	Ortaokul	173	24,3
	Lise	337	47,3
Kıdem	1-5 Yıl	65	9,1
	6-10 Yıl	107	15
	11-16 Yıl	162	22,8
	17 Yıl ve üstü	378	53,1
Gelir Durumu	6000-7000 tl	518	72,8
	7001-8000 tl	104	14,6
	8001 tl ve üstü	90	12,6
	Kimya	17	2,4
	Müzik	11	1,5
	İngilizce	61	8,6
	Sınıf Öğretmeni	186	26,1
	Beden Eğitimi	30	4,2
	Felsefe	18	2,5
	Meslek Öğretmeni	22	3,1
Branş	Matematik	76	10,7
	Edebiyat	9	1,3
	Fizik	21	2,9
	Tarih	32	4,5
	Rehber Öğretmen	10	1,4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	4,1
	Biyoloji	16	2,2
	Görsel Sanatlar	5	,7
	Türkçe	67	9,4
	Teknoloji ve Tasarım	10	1,4
	Sosyal Bilgiler	9	1,3
	Fen	21	2,9
	Bilişim Teknolojileri	3	,4
	Almanca	1	,1
	Coğrafya	11	1,5
	Çocuk Gelişimi	4	,6
	Sağlık Meslek Öğretmeni	1	,1
Müdür Yardımcısı	1	,1	
Bilişim Teknolojileri	10	1,4	
Özel Eğitim	12	1,7	
Yanıt Vermeyenler	19	2,7	
Toplam	712	100	

Çizelge 2. Ölçekler ve alt boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri başlığı

Ölçekler	Boyutları	Cronbach's Alpha
Program okuryazarlık	Program Hedefleri	,853
	Program İçeriği	,932
	Öğrenme-Öğretme süreci	,954
	Ölçme ve Değerlendirme	,941
	Tüm ölçek	,975
Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri	Öğretimi planlama	,914
	Öğrenme Ortamı ve Materyal	,922
	Ders Dışı Etkinlikler	,919
	Öğretimi Çeşitlendirme	,907
	Sınıf Yönetimi	,909
Programa bağlılık	Tüm ölçek	,974
	Uсталık	,881
Başarı hedefleri	Performans kaçınma	,846
	Performans yaklaşım	,765
	Tüm ölçek	,853
		,771

Çizelge 3. Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık değerleri

Ölçekler	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Program okuryazarlık	,297	-,621
Programa Bağlılık	-,296	-,203
Öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri	-,202	-,255
Başarı hedefleri	,025	,057



Resim 1. QQ plot grafikleri

Çizelge 3 incelendiğinde değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre verilerin normallik varsayımını karşılaması için bu değerler yeterlidir. Normallik varsayımının karşılandığı görüldüğünden diğer bir varsayım olan doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) YEM ve regresyon gibi analizlerin yapılması için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle de QQ plot grafikleri oluşturulmuş ve resim 1'de verilmiştir.

Resim 1'deki grafikler incelendiğinde verilerin doğrusallığı da sağladığı da görülmektedir. Bu nedenle araştırmada regresyon analizi ve YEM yapılmasında ön sayıtlıların tamamının karşılandığı görüldüğünden regresyon ve YEM yapılmasında bir engel bulunmamaktadır. Araştırmada YEM ve aracılık yapılırken

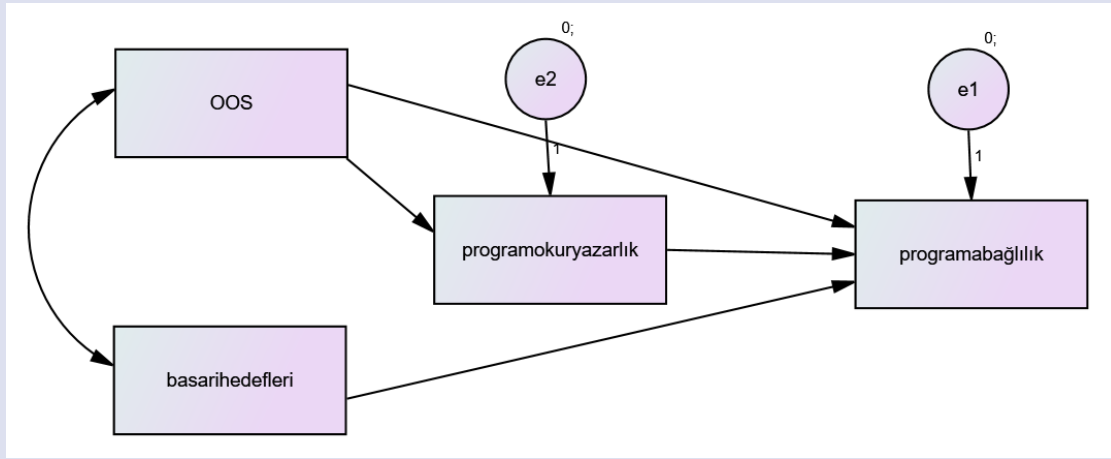
başka bir sayıtlı ise uç değerlerin çıkarılmasıdır. YEM analizlerine geçilmeden önce uç değer analizleri yapılmış ve uç değer gösteren katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. 712 kişilik örneklem grubu uç değerlerin çıkarılması ile 695'e düşmüş, yapısal eşitlik modellemeleri bu örneklem ile yapılmıştır.

Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi için araştırma sonuçlarından ve literatürden destekle aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve AMOS programı ile test edilmeye çalışılmıştır.

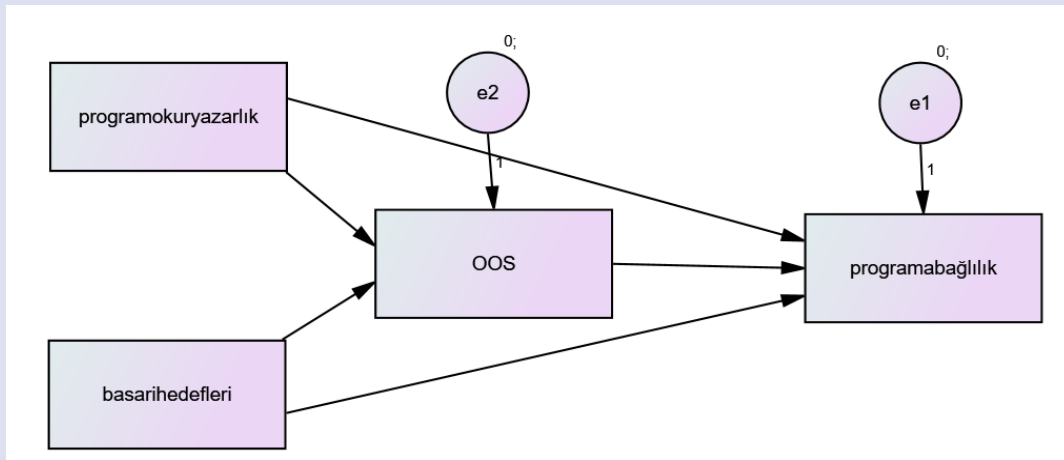
**Hipotez 1.** Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri programa bağlılığı program okuryazarlığı üzerinden etkilemektedir.

**Hipotez 2.** Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve başarı hedefleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden programa bağlılığı üzerinden etkilemektedir.





Resim 2. Birinci hipotezin AMOS modellemesi



Resim 3. İkinci hipotezin AMOS modellemesi

## Bulgular

Araştırmada ölçeklere ait ortalama puanlar hesaplanmış ve Çizelge 4'te verilmiştir. Çizelge 4 incelendiğinde program okuyazarlık, programa bağlılık ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ölçekleri "tamamen katılıyorum" (4,20-5,00), başarı hedefleri ise "katılıyorum" (3,40-4,19), düzeyindedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin program okuyazarlık, programa bağlılık, ÖÖS ve başarı hedefleri ortalamaları yüksek seviyededir. Araştırmanın bu bölümünde değişkenler arasındaki ikili ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de pearson korelasyon, regresyon ve AMOS regresyon analizleri yapılmış ve Çizelge 5'te verilmiştir. Çizelge 5'te de görüldüğü gibi program okuyazarlığı ile programa bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır. Bu anlamlı ilişki regresyon analizi ile detaylandırılmaya çalışılmıştır. Regresyon analizine göre çizelgeden anlaşılacağı üzere Program okuyazarlık ölçeği, programa bağlılık puanlarına ait varyansın %25,7'sini anlamlı biçimde açıkladığı ( $R^2=,257$ ) görülmüştür. Bunu yanında yine çizelgeden anlaşıldığı gibi

program okuyazarlık ve ÖÖS yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır. Regresyon değerlerine bakıldığında Program okuyazarlık ölçeği, ÖÖS puanlarına ait varyansın yaklaşık %44,6'sini açıkladığı ( $R^2=,446$ ) görülmüştür. Program okuyazarlığı ile son olarak başarı hedefleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzey bir ilişkinin varlığı çizelgede görülmektedir. her ne kadar anlamlı korelasyon içerisinde gözükse de yapılan regresyon analizinde anlamsız olduğu da yine çizelgeden çıkarılacak bir sonuçtur. Bunların yanında programa bağlılık ile ÖÖS arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizine göre Programa bağlılık ölçeği, ÖÖS puanlarına ait varyansın yaklaşık %24,6'sını açıkladığı ( $R^2=,246$ ) görülmüştür. Buna karşın programa bağlılık ile başarı hedefleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. İkili ilişkilerde son iki değişken ÖÖS yeterlikleri ile başarı hedefleridir. Bu iki değişken arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzey bir ilişki vardır. Regresyon analizine göre ÖÖS puanlarının,

başarı hedefleri puanlarına ait varyansın yaklaşık %2,6'sını açıkladığı ( $R^2=,026$ ) çizelgeden anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde oluşturulan hipotezler test edilmiştir. Birinci hipotez "Öğretmenlerin Başarı hedefleri ÖÖS yeterlikleri ile Programa bağlılığı Program okuryazarlığı üzerinden etkilemektedir" 'in analizi için AMOS programı ile model oluşturulmuş ve analiz sonuçları resim 2'de verilmiştir. (Byrne, 2010: Hu ve Bentler, 1999: Kelloway, 1998: Kline, 2011)

Resim 4 incelendiğinde öğrenme öğretme süreci yeterlikleri başarı hedefleri ile program okuryazarlığı üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir hipotezi için oluşturulan model ve yol katsayıları görülmektedir. Modelin kabul edilip edilmediğini görebilmek için uyum kriterlerine bakılmıştır. Analizler ölçek ortalamalarıyla yani gözlenen değişkenlerle yapıldığı için AMOS programı

Goodness Of Fit Index(GFI) değerini hesaplamamıştır. Çizelge 36 incelendiğinde diğer bütün uyum kriterlerinin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan model kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri program okuryazarlık becerileri üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir hipotezi kabul edilmiştir.

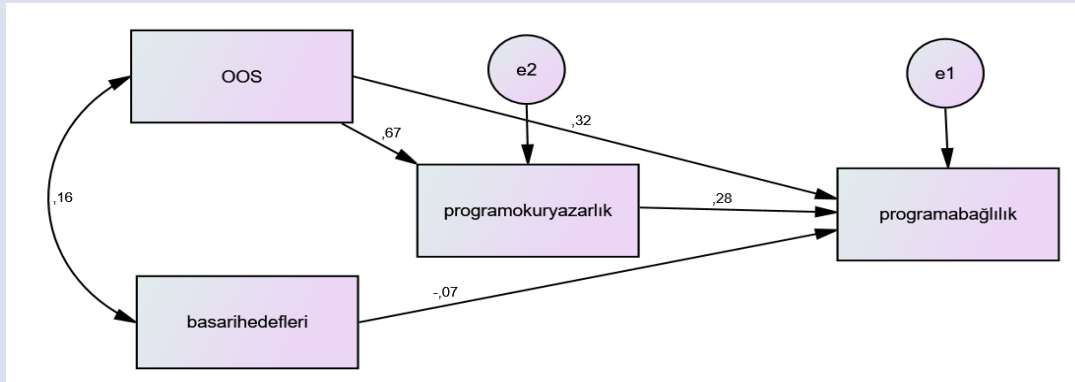
Araştırmanın bir diğer hipotezi olan "öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve başarı hedefleri program bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir" hipotezi test edilmek istenmiştir. Bu nedenle AMOS ile oluşturulan analiz modeli Resim 5'te verilmiştir. (Byrne, 2010: Hu ve Bentler, 1999: Kelloway, 1998: Kline, 2011)

Çizelge 4. Ölçeklere ait ortalamalar

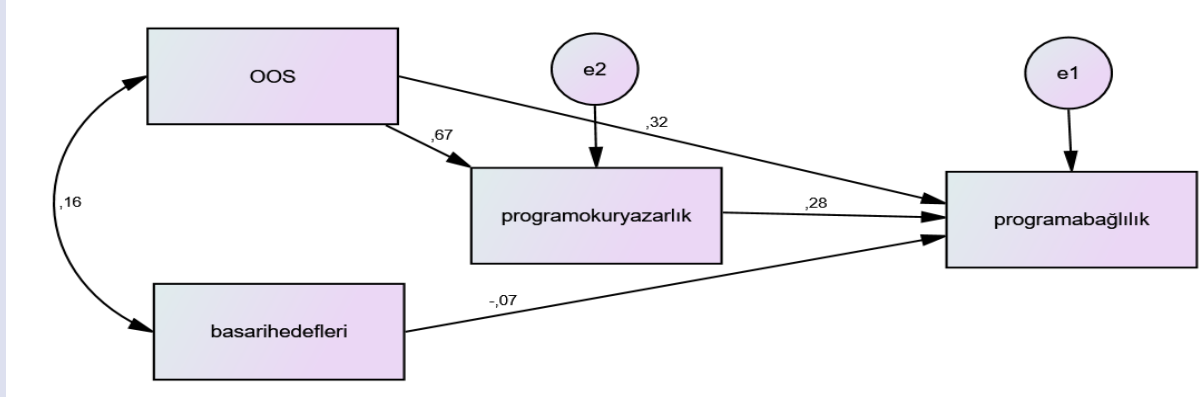
Ölçekler	$\bar{X}$
Program okuryazarlık	4,31
Programa bağlılık	4,28
Öğrenme öğretme süreci yeterlikleri	4,20
Başarı hedefleri	3,60

Çizelge 5. Ölçeklere ait ikili ilişki analiz sonuçları

		Pearson Korelasyon	Regresyon	AMOS
Program okuryazarlık- Programa bağlılık	n	695		
	r	,489	$r^2=,257$	,239
	p	,000*	,000*	,000*
Program okuryazarlık- ÖÖS	n	695		
	r	,668	$r^2=,446$	$r^2=,446$
	p	,000*	,000*	,000*
Program okuryazarlık-Başarı hedefleri	n	695		
	r	,073	$r^2=,005$	$r^2=,001$
	p	,026*	,053	,070
Programa bağlılık-ÖÖS	n	695		
	r	,496	$r^2=,246$	$r^2=,246$
	p	,000*	,000*	,000*
Programa bağlılık- Başarı hedefleri	n	695		
	r	-,002		
	p	,477		
ÖÖS-Başarı hedefleri	n	695		
	r	,160	$r^2=,026$	$r^2=,026$
	p	,000*	,000*	,000*



Resim 4. OOS, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli



Resim 5. OOS, BH, POY ve PB arasındaki ilişki modeli 2

Çizelge 6. Model analiz ve Uyum kriterleri

	CMIN/DF	CFI	GFI	NFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir sınır	≤ 4-5	≥ 0,95	≥ 0,85-0,89	≥ 0,85-0,95	≥ 0,90-0,95	0,06-0,08	<0,08
İyi uyum	≤ 3	≥ 0,97	≥ 0,90	≥ 0,95	≥ 0,95	≤0,05	<0,07
Ölçüm	1,424	,999		,998	,975	,025	,0109
Uyum durumu	<b>İyi</b>	<b>iyi</b>	-	<b>iyi</b>	<b>iyi</b>	<b>iyi</b>	<b>iyi</b>

CMIN=1,424, Df=1, p=,233

Tablo 7. Model analiz ve Uyum kriterleri

	CMIN/DF	CFI	GFI	NFI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir sınır	≤ 4-5	≥ 0,95	≥ 0,85-0,89	≥ 0,85-0,95	0,06-0,08	<0,08
İyi uyum	≤ 3	≥ 0,97	≥ 0,90	≥ 0,95	≤0,05	<0,07
Ölçüm	<b>3,752</b>	<b>,996</b>	-	<b>,994</b>	<b>,063</b>	<b>,0300</b>
Uyum durumu	<b>Kabul edilebilir</b>	<b>iyi</b>	-	<b>iyi</b>	<b>Kabul edilebilir</b>	<b>iyi</b>

CMIN=3,752, Df=1, p=,053

Resim 5 incelendiğinde oluşturulan model ve standartlaştırılmış yol katsayıları görülmektedir. Çizelge 7’deki değerlere bakıldığında uyum kriterlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Oluşturulan model kabul edilmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve başarı hedefleri program bağlılığı öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilemektedir hipotezi kabul edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada alanyazın taraması sonucunda bazı bulgularımızla yapılmış çalışmalara rastlanmadığından tartışılmamıştır. Araştırmada program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Güleş (2022) öğretmenlerle yaptığı tez araştırmasında araştırmamızla

benzer bulgulara erişmiştir. Buna karşın Yılmaz & Kahramanoğlu (2021) ve Boncuk (2021) yüksek bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Aradaki bu ilişkiyi daha iyi açıklamak için yapılan regresyon analizi sonucunda program okuryazarlık ölçeğinin programa bağlılık puanlarının %25,7 sini açıkladığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle program okuryazarlığındaki yapılacak bir birimlik değişim programa bağlılığı da yüzde 25,7 oranında etkileyecektir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) programa bağlılık puanlarının %21’inin program okuryazarlık puanları ile açıklandığını belirtmiştir. Boncuk (2021) da yapmış olduğu araştırmada hem program okurluğu hem de yazarlığının programa bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Genel olarak bakıldığında “öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerinin yükselmesi ile doğal bir sonuç olarak programa bağlılık da yükselecektir” sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada bir diğer ilişki sonucu Program okuryazarlık ile öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizinde program okuryazarlık ölçek puanlarının, öğrenme öğretme süreci yeterlik puanlarının yaklaşık olarak %44,6 sını açıkladığı belirlenmiştir.

Program okuryazarlıkla ilgili son olarak başarı hedefleri arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizine göre bu ilişki anlamlı pozitif yönlü ve düşük bir ilişki olarak belirlenmiştir. İlişki olsa da regresyon analizi sonucuna göre ölçeklerin birbirini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizine göre programa bağlılık puanlarının, öğrenme-öğretme süreci yeterlik puanlarının %24,6'sını açıkladığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin programa bağlılıkları ile başarı hedefleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Son ikili ilişki olarak öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi ile programa bağlılığın öğrenme öğretme süreci yeterlikleri puanlarının %2,6'lık kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Araştırmada hipotez 1 kabul edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin programa bağlılıkları başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinden hem direkt olarak hem de program okuryazarlıkları üzerinden etkilenmektedir. Başarı hedefleri programa bağlılığı anlamlı etkilemese de eksi yönde bir ilişkinin olduğu modellenen de anlaşılmalıdır. Anlamlı olmasa da kişisel başarı hedefleri olan öğretmenlerin programa bağlılıkları eksi yönde ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Fakat oluşturulan modelde başarı hedeflerinin öğrenme öğretme süreci ile beraber program okuryazarlık üzerinden olumlu etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kişisel başarı hedefleri yükseldikçe öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, bu sayede program okuryazarlıkları ve sonuç olarak da programa bağlılıkları etkilenmektedir. En genel tanımla öğretmenlerin başarı hedefleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve program okuryazarlık becerilerinin artırılması programa bağlılığı olumlu yönde etkileyecek ve artıracaktır.

Hipotez 2 için oluşturulan modelde programa bağlılık, program okuryazarlık ve başarı hedeflerinden hem direkt olarak hem de öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden etkilenmektedir. Bu modelde de başarı hedefleri direkt olarak programa bağlılık ile ilişkisinde negatif yol katsayı almış olsa da öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden anlamlı biçimde pozitif yönlü etkilediği görülmüştür. Ayrıca program okuryazarlık becerisi de öğrenme öğretme süreci yeterlikleri üzerinden programa bağlılığı etkilemektedir. En genel tanımla program okuryazarlık becerisi gelişmiş, başarı hedefleri

olan bir öğretmenin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri de gelişecek ve bu da programa bağlılığı artıracaktır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

❖ Öğretmenlerin program okuryazarlık becerileri programa bağlılığı etkilediğinden öğretmenlere program okuryazarlığı konusunda seminer, hizmet içi eğitim, çalıştay verilmesi programa bağlılığı, dolayısıyla öğretim programlarının amacına ulaşmasına önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

❖ Program okuryazarlığı, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin programa bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Eğitim programlarının doğru uygulanması doğru değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle de yeni öğretmenlik yasası ile yapılacak uzman ve başöğretmen sınav sorularına bu yeterliklerle ilgili sorular eklenmesi görevdeki öğretmenlerin bu konularda bilgilenmesi açısından daha etkili olabilir.

❖ Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin olumlu olumsuz görüşlerinin ve önerilerinin alınabileceği bir web sitesi kurulabilir. Bunun öğretmenleri çözümün bir parçası olarak daha aktif kılacağından öğretim programına etkisinin daha fazla olması sağlanabilir.

❖ Öğretmenlerin kişisel başarı hedefleri programa bağlılığı etkilediği görüldüğünden öğretmenlerin kişisel gelişimine yönelik de eğitimler verilebilir.

❖ Programa bağlılığı ölçen daha nesnel ölçüt ve standartlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

❖ Programa bağlılığın yüzde 25'lik kısmını program okuryazarlığı açıklayabilmektedir. Açıklanamayan kısımların hangi olgularla açıklandığı konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

❖ Program okuryazarlık, ÖÖS, Başarı hedefleri ve programa bağlılık konularında yapılan çalışmaların birçoğunun anket ve ölçek ile yapıldığı görülmüştür. Gözlem, deneysel veya nitel araştırmalar çalışmalar yapılabilir.

## Extended Abstract

### Introduction

The education system enables nations to attain distant objectives. This activity must be carried out within the framework of a particular educational program. Curriculum, defined as "an arrangement of learning experiences provided through planned school or extracurricular activities," is shaped in accordance with these goals. The success of the curriculum indicates the success of the education system as a whole. The success of the curriculum also depends on the level of ability of the teachers. Because the teacher is the primary program implementer. They bear the primary responsibility for the program's efficiency and efficacy.

The curriculum is heavily influenced by the qualifications of the teachers. The knowledge, abilities, social, political, economic, and cultural background of teachers are the most crucial success factors for the program. In addition to these teacher criteria, curriculum literacy, curriculum commitment, learning-teaching

process competencies, and attainment goals play a significant role in accomplishing the curriculum's objectives. Because the teacher must have curriculum literacy skills, i.e., the knowledge of the curriculum, the ability to analyze and interpret it critically, and the ability to apply it to the environment. It is necessary because the teacher's what he understood of the program will be reflected in the classroom. Even if the teacher is curriculum-literacy, if their commitment to the curriculum is insufficient, the curriculum will fail to achieve its intended objective. Curriculum fidelity is defined as "the faithful implementation of programs by stakeholders responsible for their implementation."

Teachers must possess a high level of competence in the learning and teaching processes to realize these two complementary concepts. As learning-teaching process competencies, practices such as organizing the content according to the objectives, correct use of clues and reinforcements, implementing a student-centered strategy in the classroom, and using a variety of methods and techniques in the classroom are defined. It should not be forgotten when defining these competencies that the teacher is not a robot. It is also natural for teachers to have their own professional and accomplishment objectives. Every practice in the classroom will be influenced by the achievement objectives adopted by the teacher. The achievement of objectives is an essential component of motivation.

This study is deemed significant because it intends to reveal the relationships between the four variables listed above, including teachers' curriculum literacy, curriculum commitment, learning-teaching process competencies, and achievement objectives. In this way, it is anticipated that the outcome will contribute to the studies conducted by the Ministry of National Education and the Council of Higher Education, as well as those that have been or will be conducted in the academic literature.

### Method

This study seeks to determine the relationships between teachers' curriculum literacy, learning and teaching process competencies, and the impact of achievement objectives on their curriculum commitment. According to the relational survey and structural equation model, the research was conducted. Teachers employed in Turkish institutions affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) constitute the research population. The sample comprises of 712 teachers employed in the provincial capitals of Afyon and Elazığ. Sample selection utilized a appropriate sampling technique. In this sampling technique, researchers select participants from readily accessible, appropriate, and willing participants (Gravett & Forzano, 2012).

### Results

The average levels of curriculum literacy, curriculum commitment, Learning Teaching Process competencies (LTS), and achievement objectives among teachers are quite high. In addition, a statistically significant, positive,

medium-level relationship was found between curriculum literacy and curriculum commitment, a statistically significant, positive, medium-level relationship was found between curriculum literacy and learning-teaching process competencies, and a statistically significant, positive, low-level relationship was found between curriculum literacy and achievement goals. In addition, a statistically significant, moderately positive relationship was discovered between curriculum commitment and learning-teaching process competencies. Conversely, there was no statistically significant correlation between program commitment and objective achievement. Finally, it was determined that there was a positive, statistically significant, low-level relationship between learning-teaching process competencies and achievement objectives.

In the investigation, the variables were modeled using AMOS as a whole. In the first model, the first hypothesis "Achievement goals and Learning Teaching Process competencies influence teachers' commitment to the curriculum via curriculum literacy" was examined. After examining the fit values, it was determined that all fit values were acceptable, so the model was accepted. Accepted is the hypothesis that teachers' learning-teaching process competencies and achievement objectives influence curriculum commitment via literacy skills.

Also accepted was the second model. Therefore, the hypothesis that teachers' curriculum literacy and achievement objectives influence curriculum engagement via learning-teaching process competencies was confirmed.

### Discussion

As a consequence of the review of the relevant literature, we were unable to discuss some of our findings because no studies had been conducted with these findings. According to the findings, a significant, positive, and moderate relationship exists between curriculum literacy and curriculum commitment. Similar conclusions were arrived by Güleş (2022) in his thesis investigation with teachers. In contrast, Yılmaz & Kahramanolu (2021) and Boncuk (2021) discovered a high correlation. In addition, the curriculum literacy scale was found to account for 25.7% of the curriculum commitment scores. In other words, a one-unit change in program literacy will result in a 25.7% change in program adherence. According to Yılmaz and Kahramanolu (2021), curriculum literacy scores accounted for 21% of the variance in scores for curriculum commitment.

In the regression analysis, it was determined that curriculum literacy scale scores explained approximately 44.6% of the learning-teaching process competency scores, curriculum commitment scale scores explained 24.6% of the learning-teaching process competency scores, and curriculum commitment scale scores explained 2.6% of the learning-teaching process competency scores.

The study's two proposed models were both accepted. The model suggests that there is a negative relationship between achievement objectives and program commitment, despite the fact that this relationship is not statistically significant. However, it was determined that achievement objectives had a positive effect on curriculum literacy and the learning-teaching process using the model developed. In other words, as teachers' personal achievement objectives increase, so do their learning-teaching process competencies, and consequently, their curriculum literacy and commitment to the curriculum.

In the second model, in its most general definition, a teacher with well-developed curriculum literacy skills and achievement objectives will also develop competencies in the learning and teaching process, which will increase adherence to the curriculum.

### Pedagogical Implications

- Since teachers' personal achievement objectives are believed to affect program adherence, personal development training can also be provided for teachers.
- Adding questions about these competencies to the specialist and head teacher examination questions that will be administered in accordance with the new teaching law may be more effective in terms of educating teachers about these issues.
- 25 percent of curriculum commitment can be explained by curriculum literacy. There is a need for additional inquiry into the phenomena that explain the unexplained parts

### 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

- Akın, A., Gündüz, H. B., & Çetin, B. (2008). Öz-duyarlık ile tükenmişlik: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *15. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 3-5 Eylül, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönde Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Alparlan, M. A., Taş, A. M., & Yastıoğlu, S. (2017). Bireysel ve sosyal başarı motivasyonunu açıklayan temel değerler: bir

- alan araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 133-151.
- Biglan, A., & Taylor, T. K. (2000). Increasing the use of science to improve child-rearing. *Journal of Primary Prevention*, 21, 207-226.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program Okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108. <http://www.anadoluturkegitim.com>
- Butakin, V., & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 219-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-3.
- Byrne BM. Testing For The Factorial Validity of a Theoretical Construct. *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming*. 2nd ed. New York: Routledge; 2010. p.74-82
- Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Caner, A., & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(5), 155-187.
- Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C., & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Education*, 3, 199-218.
- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 64-72-72.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Altun, E. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem Akademi.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Ekinci, A., Yıldırım, M., Bindak, R., Öter, Ö. M., Özdaş, F., & Akın, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 723-734.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Erden, M. (1998a). *Eğitimde program değerlendirme (3 bs.)*. Anı yayıncılık.
- Erden, M. (1998b). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım yayınları.

- Fırat Durdukoca, Ş., Yardımcıel, E., Beşeren, H., & Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1997). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15-28.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences (4th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Güneş, B., & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Hu LT, Bentler PM. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 1999;6(1):1-55.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakci, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilimler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901>
- Keith, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W., & Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(99), 1-11.
- Kelloway EK. Assessing Model Fit. Using Lisrel for Structural Equation Modeling. 3rd ed. USA: Sage Publications; 1998. p.23-40.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Sözlü Bildiri, Muğla*.
- Kline RB. Hypothesis Testing. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 3rd ed. New York: The Guilford Press; 2011. p.7,192- 209, 342.
- Lipsey, R. E. (1999). *The role of Foreign Direct Investment in International Capital Flows*.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86 and 99-105.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. Humanities Social.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29(1), 4-15.
- Reisinger, Y. & Turner, L., (1999). Structural Equation Modeling with LISREL: Application in Tourism, *Tourism Management*, Vol.20, pp.71-88.
- Ryu, M. (2015). Action Research on Elementary Music Class By Pre-service Teachers Based on Curriculum Literacy. *International Journal of u-and e- Service. Science and Technology*, 8(8), 65-76.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim (Teacher competencies and professional development). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(October), 40-45.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği (M. B. Acat, çev. ed.)* (N. Yayıncılık (ed.)).
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160



## Looking at the Concept of Culture through the Eyes of Social Studies Teacher Candidates

Demet Kılıç<sup>1,a</sup>, Nurettin Birol<sup>2,b\*</sup>

<sup>1</sup>MEB, Social Studies Teacher, Güneren 3 Secondary School, Şanlıurfa, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 15/07/2023

Accepted: 16/04/2024



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 transfer of culture, which is the accumulation of material and spiritual heritage that makes a community a nation, to future generations is essential for the preservation of the survival of nations. This transfer is carried out through various means. One of the most important means of cultural transmission is education, which is given through a number of lessons in schools in a planned manner. The social studies course is among the primary courses used for culture transfer. For this reason, prospective teachers who will be the teachers of this course in the future should have a proper understanding of the concept of culture. This study, which was conducted in order to evaluate the concept of culture from the point of view of social studies teacher candidates, was conducted using a qualitative method. The participant group of the research consisted of 16 social studies teacher candidates who were receiving education at all grade levels. The data obtained by conducting a semi-structured interview were analyzed by descriptive analysis method. From the findings obtained, it was concluded that the participants had a proper understanding of the concept of culture.

**Keywords:** Culture, cultural transfer, social studies, teacher candidate

## Kültür Kavramına Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gözünden Bakmak

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 15/07/2023

Kabul: 16/04/2024

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

Bir topluluğu millet yapan maddi ve manevi miras birikimi olan kültürün gelecek nesillere aktarılması milletlerin bekasının korunması için elzemdir. Bu aktarım çeşitli araçlar yoluyla yapılmaktadır. En önemli kültür aktarım araçlarından biri planlı şekilde okullarda birtakım dersler aracılığıyla verilen eğitimidir. Kültür aktarımı için kullanılan derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Bu nedenle bu dersin gelecekte öğreticisi olacak olan aday öğretmenlerin, kültür kavramını doğru öğrenmesi gerekmektedir. Kültür kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu bütün sınıf düzeylerinde eğitim almakta olan 16 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin bilgilerinin doğru olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür, kültür aktarımı, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

<sup>a</sup> [demetkic299@gmail.com](mailto:demetkic299@gmail.com)

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9071-8013>

<sup>b</sup> [nbirol@erzincan.edu.tr](mailto:nbirol@erzincan.edu.tr)

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9510-2442>

**How to Cite:** Kılıç, D., & Birol, N. (2024). Kültür kavramına sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden bakmak. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 438-447.



## Giriş

Kültür kavramı günümüzde fazlaca kullanıldığı halde anlam olarak tam anlaşılmayan kavramlardan biridir (Güvenç, 1985, s.110). Kültür kavramının anlaşılmasının zor olması disiplinler arası bir kavram oluşu nedeniyle her birinin kendi disiplinleri çerçevesinde değerlendirmelerinden ve insan yaşamının her alanına dağılmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebepten dolayı Raymond Williams, bu kavramın hem çok zor hem de çok karmaşık olduğunu söylemektedir (Alver, 2018, s.158; Kocaoğlu, 2015, s.102; Smith, 2007, s.14). Özellikle sosyal bilim disiplinleri tarafından işlenen kültür, ele alan her disiplinin farklı bakış açısıyla değerlendirmesinden kaynaklı olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Öyle ki Kroeber ve Kluckhohn'un 1952 yılında yaptıkları araştırmada kültür kavramına ait 164 farklı tanım olduğu görülmüştür (Kocaoğlu, 2015, s. 112).

Kültür kavramı başlıca sosyoloji, felsefe ve sosyal antropoloji gibi konusu insan olan disiplinler tarafından işlenmektedir (Alver, 2018, s. 158; Güngör, 2011, s. 16). Üzerinde en çok tanım üreten araştırmacıların başında ise kavramı ele alan disiplinlere paralel olarak filozoflar, sosyologlar, antropologlar gibi sosyal bilimciler gelmektedir. Kültürün çoğunlukla sosyal bilim disiplinleri tarafından işlenmesi kültürün bizzat insanın elinden ve düşüncesinden çıkma bir eser olmasından kaynaklanmaktadır.

Kültür üzerine yapılan araştırmalar oldukça eski tarihlere kadar dayanmaktadır. İster Avrupalı, isterse Asyalı olsun her çağın düşünürleri kültürü çağlarının elverdiği şartlarda işlemeye çalışmışlardır. Bu duruma en güzel örneklerden biri çağının ve İslam dünyasının önemli bilginlerinden olan İbn-i Haldun'dur. İbn-i Haldun, Avrupa'nın yüzyıllar boyunca tam olarak açıklayamadıkları kültür kavramını toplumların maddi ve manevi olarak ortaya çıkardıkları her şeyi ifade eden "umran" kavramıyla açıklamıştır. Haldun'un ifadesinde kısaca umran, kültüre denk gelmektedir (Meriç, 2016, ss. 37-38). 17. Yüzyıla gelindiğinde ise kültür kavramını ilk olarak Fransız düşünür Voltaire gibi düşünürler ele almaya başlamışlardır. Başta Voltaire olmak üzere dönemin düşünürlerinin ele aldığı kültür, özünde Latince bir kelime olan ve anlamı tarımsal faaliyetlerden ekme, biçme ve toprak sürme gibi anlamlara gelen "colore" sözcüğünden türemiş bir kelimedir (Ulu, 2008, s. 21). Fransızcada anlamak ve bilmek, gerçeğe ulaştıran güçlü sezi anlamına gelen irfan kelimesine karşılık gelen kültür, bu yönüyle incelendiğinde manevi değerlere karşılık gelmektedir. Amerikan İngilizcesinde ise insanın daha iyi yaşama çabasının sonucunda oluşturduğu bilim, teknik, sanat ve kültürü de içine alan medeniyet kavramına karşılık gelir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere Amerikan İngilizcesinde kültürün karşılığı maddi bileşenlere karşılık geldiğinden maddi kültürdür (Tanrıku, 2014, s.53). Günümüzde kültür kavramı Etnografik anlamda kullanılmaktadır. Bu anlamıyla kullanan ilk isim ise Gustave E. Klemn'dir. Bir

İngiliz antropoloğu olan E. Tylor ise Klemn'in tanımından yola çıkarak antropolojik anlamda yeni bir tanım oluşturarak kavramın İngiliz dilinde yer almasını sağlamıştır (Meriç, 2016, ss. 47-48). Taylor'un 1871' de çıkardığı Primitive Culture (İlkel Kültür) isimli eserinde, kültür kavramına bilimsel olarak açıklama getirdiği ve ilk defa antropolojik anlamda yaptığı bu tanım "Kültür ya da uygarlık, insanın bir toplum üyesi olarak edindiği, bilgi, inançlar, sanatlar, ahlak, yasalar, adetler ve diğer yeti ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür." (Güvenç, 1984, s. 96; Özbudun & Uysal, 2012, s.73) şeklindedir. Tylor tarafından yapılan bu tanım çağımızda da araştırmacıların sıklıkla tercih ettiği kültür tanımlarının başında gelmektedir.

Batı Avrupa dillerinde "yüksek umumi bilgi" anlamını kazanmış olan kültür kavramı, yine aynı anlamda dilimize girmiştir (Kafesoğlu, 2016, s. 15). Ziya Gökalp, yaşadığı dönemde yabancı dilleri incelemesi sonucunda ekip biçme anlamlarına gelen "cultura" sözcüğünün karşılığını, Âsım Firûzabâdi'nin eserinde bulduğu "hars" sözcüğüyle eşleştirmiştir (Meriç, 2016, s. 35). Gökalp kültürü açıkladığı "hars" kavramına bir medeniyetin (uygarlığın) her farklı millette almış olduğu kendine özgü şekilleri anlamını vermiştir (Gökalp, 2015, s. 22). O'na göre "hars" ya da "kültür" bir halkın kendine özgü olan yaşama biçimleri, lisani, inançları, sanatı ve iktisadı ile ilgili olan her türlü ürünleri (Gökalp, 2010, s. 89) içinde barındıran geniş bir kavramdır. Erol Güngör, Ziya Gökalp'in kültür kavramına bakış açısının oldukça farklı olduğunu dile getirmiştir. Güngör'ün tabiriyle Gökalp'e göre bir toplumda değişmesi istenmeyen tüm değerler kültür içine dâhil edilmektedir. Değişime açık olan ve değişenleri ise medeniyet adı altında toplamıştır. Birinci gruba dâhil ettiklerini bir milletin kendilerine ait öz malı olarak görmektedir. Milletin öz malı sayılan bu değerler değiştirilmeden sadece geliştirmek gerektiğini düşünmektedir. Medeniyet grubunda topladıklarını ise gelişime olanak sağlamadığı takdirde değişmesi gerektiğini düşünmektedir (Güngör, 2011, ss. 13-14). Yapılan bu açıklamadan Gökalp'in kültürü manevi şeylerle medeniyeti ise maddi şeylerle ilişkilendiği anlaşılmaktadır.

"Kültür", içinde birçok unsuru barındıran, karmaşık yapısı olan, kaynağını içinde bulunduğu toplumun her türlü alışkanlık ve geleneklerinden alan ve topluma göre biçimlenen bütünsel bir yapı olmasının yanı sıra yaşayan tüm insanların karşı karşıya gelmek zorunda olduğu ve içinden geçtiği dünyadır (Edgar & Stwick, 2007, s.101; Şahin, 2019, ss. 233-249). Kültür, yaratıcı tarafından doğa aracılığıyla insana sunulanların dışında kalan (Kongar, 1982, s. 39), hem milletler tarafından madden ve manen oluşturulanların toplamı (Örnek, 1971, s.148) hem de toplumların bizzat kendisidir (Güvenç, 1984, s. 95). Weil (1949)' a göre "Kültür, profesörlerin ürettiği ve insanların kullandığı bir araçtır." (Ziesing, tarihsiz, s.3). Güngör'e göre ise kültür, itikat, bilgi, coşku ve duygu gibi manevi şeylerin

maddi biçimlere de dönüşmesi sonucunda oluşmuş bir bütündür (Güngör, 201, s. 17). Kısaca kültür, insan gibi köklü ve kadim olan, onunla vücut bulan ve şekillenen, bir toplumun yaşayış biçimlerinin tümünü içinde barındıran, oldukça zengin içerikli bir bütündür.

Kendiliğinden ortaya çıkma imkânı olmayan kültür, oluşumunu başta insan olmak üzere insan yaşamına elverişli doğal çevre ve insan gruplarını ifade eden topluluk faktörlerine borçludur (Kafesoğlu, 2016, s. 26). İnsan dışındaki diğer canlılarda bulunmayan kültürün (Fichter, 2016, ss. 152-154) insanın bedensel, ruhsal ve toplumsal ihtiyaçlarını giderme (Turhan, 2016, s. 33), öğrenme yeteneği sayesinde öğrenilme (Gezon & Kottak, 2016, s. 25), gelecek kuşaklara aktarılma (Güvenç, 1984, s. 103; Malinowski, 2016, s. 42), bulunduğu toplumun dışına çıkarak yayılma (Aydoğan, 2016, s.170), durağan olmadığından değişen şartlara paralel olarak gelişme ve değişme (Jenks, 2007, s.16; Tanrikulu, 2014, s. 49) gibi birtakım özellikleri bulunmaktadır.

Kültür, birtakım bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu bileşenler, doğada kendiliğinden bulunan varlıklar dışında insanın bizzat eli, dili ve düşüncesini kullanarak yapmış olduğu birtakım etkinlikler sonucunda ortaya çıkardıkları eserlerin bütününden meydana gelmektedir (Kaplan, 2015, s. 29; Tanrikulu, 2014, s. 62).

Kültür bileşeni dendiğinde ilk akla gelenler “gelenek-görenek”, “din” (Köktürk, 2017, ss. 33, 93) ve “dil” dir (Kaplan, 2015, s.24). Bunun yanında örf-adet, müzik, geleneksel el sanatları (Köktürk, 2017, ss. 33,37), mimari, beslenme için yararlanılan yiyecek ve içecekler (Kaplan, 2015, s. 11), törenler, toplumsal uygulamalar, insan tarafından kullanılan her türlü araç ve gereç, giysiler, değerler (Kongar, 1982, s. 39), edebiyat, sanat, felsefe, nezaket kuralları, insanlar arası ilişkiler, çocuk yetiştirme şekilleri gibi insan zihninin tasarımı olan daha birçok ürün ve eser kültürün bileşenlerini oluşturmaktadır (Güvenç, 1985, s. 110; Tanrikulu, 2014, ss. 52,68). Kültür bileşenleri elbette verilen örneklerle sınırlı değildir. Yukarıda verilen örnekler kültür bileşenlerinin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır. Bunların dışında kültürün içine dâhil edilebilecek daha nice bileşenlerinde olduğunu unutmamak gerekmektedir.

Bir toplumdaki bireylerin tamamı tarafından olmasa da büyük çoğunluğu tarafından kabul gören ve paylaşılan bazı şeyler o toplumun kültürünün özünü oluşturmakla beraber aynı zamanda o kültürün en yukarisında yer alan bileşenlerini de oluşturmaktadır. Bu bileşenlere en güzel örnek “dil” ve “din”dir (Güngör, 2011, s. 61; Topçu, 2016, s. 22). Kültür bileşenlerden “dil” ve “din” önem bakımından başta gelmektedir (Kaplan, 2015, s.126; Topçu, 2016, s.22). Dil, bir bireye toplum tarafından armağan edilmiş en değerli mirastır. Alman filozof Heidegger “Dil insanın evidir” (Kaplan, 2015, s. 37, 134), Doğan (2016, ss.74, 127) ise “Dil, insanların anlaşmasına imkân sağlayan kanalları dolduran kandır” ve “Dil verimli topraktır” şeklindeki benzetmeleriyle dilin önemine vurgu yapmışlardır. Dilin, önem bakımından başta gelmesinin nedenlerinden biri milletlerin gerçek kimliklerinin

belirlenmesinde önemli rol oynamakla beraber, kültürün de gelecek kuşaklara taşınarak sürekliliğini sağlayan en önemli araç (Tuna, 2018, ss.194,197) olmasından kaynaklanmaktadır.

Kültüre etki eden ve onun kaynağını oluşturan bileşenlerin en önemlilerinden biri de elbette ki dindir (Köktürk, 2017, s. 93). Din, milletlerden çok daha önce ortaya çıkmış ve insan yığınlarının gerçek manada millet olmasına kaynaklık etmiştir (Topçu, 2016, s. 22). T.S Eliot, kültürü dinle eşdeğer görerek kültür için “Kültür aslında herhangi bir toplumun dininin vücut bulmuş şeklidir” demektedir (Kaplan, 2015, s. 16). Lenin ise “Din ve iklim bir ülkenin temelidir” (Ertan & Sansarcı, 2017, s. 015) sözleriyle dinin kültür içerisindeki önemine değinmiştir.

Yapılan açıklamalar gösteriyor ki, dil, din ve gelenek ve görenek kültür açısından en önemli bileşenleri oluşturmaktadır. Çünkü bu bileşenler kültürün ortaya çıkması, gelişmesi, şekillenmesi ve aktararak yaşatılmasında önemli bir role sahiptirler.

Bir forma ya da şekle sahip olmayan kültür, insanların etkileşim sayesinde iletişime geçmelerini sağlayan temel kaynak olmasının yanı sıra; dil, din, sanat ve bilim gibi birçok kültür bileşeninin şekillenmesine de katkı sunmaktadır. (Swartz, 2011, s.11). Ayrıca insan yığınlarını gerçek millet vasfına kavuşturmaktadır (Kaplan, 2015, s.24). Bu nedenden dolayı önemi büyük olan kültür, devamlılığını korumak için (Matters, 2008, s. 39) başta töreler ve gelenekler olmak üzere çeşitli vasıtalar aracılığıyla aktarılıp yayılmaktadır (DiMaggio, 1997, s. 263; Güvenç, 1984, s.103). Bu aktarım esnasında faydalanan araçlardan biri de hiç kuşkusuz ki eğitimidir.

Kültür eğitimi bireyin içinde bulunduğu toplumu gözlemleyerek olabildiği gibi, devlet eliyle düzenlenen kurumlar olan okullar aracılığıyla da yapılmaktadır. Okulda okutulan öğretim programlarının genelinde kültür eğitimiyle ilgili içeriklerin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Fakat bazı dersler vardır ki bu derslerin en nihai amacı, kültür aktarımı yapmaktır. Bahsi geçen bu derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir (Gürel & Çetin, 2018, s. 30; Ünlü, 2012, s.35). Çünkü sosyal bilgiler dersinin içeriği kültürel aktarım açısından oldukça zengindir. Bunun nedeni sosyal bilgiler dersinin başta tarih olmak üzere antropoloji, sosyoloji, felsefe gibi insanı konu edinen sosyal bilim disiplinlerinin bütünleştirilmesi ile oluşturulmuş bir ders olmasıdır. Başta sosyal bilgiler dersinin amaçları olmak üzere öğrenme alanları, kazanımları, değerleri, anahtar yetkinlikleri, becerileri incelendiğinde her birinin kültürle bir bağlantısının olduğu açıkça görülmektedir.

Nihai amacı kültür aktarımı olan sosyal bilgiler dersinin ileride uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının bu dersin içeriği gereği kültürel konularda donanımlı olması beklenmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla kültürel konulara yönelik araştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Çünkü bu sayede yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilir.

Alanyazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla kültürel konulara ilişkin yapılmış araştırma sayısı artarak devam etmektedir. Yapılan bu araştırmalara (Deveci,

2009; Ünlü & Örtten, 2013; Akpınar & Genç, 2017; Erdilmen Ocak, Çiydem & Mindivanlı Akdoğan, 2017; İbrahimoglu, 2018) ve (Gürel & Çetin, 2020) tarafından yapılmış bu araştırmalar örnektir. Gerek sosyal bilgiler dersinin kültür aktarımındaki rolü dikkate alındığında gerekse sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla kültürel konulara ilişkin araştırma yapılmasının önemi dikkate alındığında bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın amacı kültür aktarımı açısından önemli bir konumda olan sosyal bilgiler dersinin gelecekteki öğreticisi konumunda olan öğretmen adaylarının gözünden kültürü değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi: "Sosyal bilgiler öğretmen adayları kültürü nasıl algılamaktadır?" şeklindedir. Bu temel probleme bağlı olarak aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları kültürü nasıl tanımlamaktadır?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültür bileşenleri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Kültür kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Merriam tarafından önerilen temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, araştırmacının bizzat katılımcı rol oynadığı, bir durumun tüm yönlerinin açıklanmaya çalışıldığı, bu nedenle birden çok yöntemle toplanmış verilerin bütüncül bir şekilde değerlendirildiği çoğunlukla, sosyal bilim disiplinlerinde kullanılan bir araştırma yöntemidir (Sayım, 2019, ss.49-50). Nitel araştırmalar araştırma sorularının cevaplarını en doğru şekilde ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan araştırma yöntemidir. Bu araştırmada da soruların cevaplarına ulaşmak istendiğinden bu yöntem tercih edilmiştir.

Çizelge 1. Çalışma Grubu Verileri

Takma Ad	Cinsiyet	Sınıf düzeyi	Annenin öğrenim durumu	Babanın öğrenim durumu	Yaşanılan yer	Turizm faaliyetlerine katılma durumu	Kitap okuma alışkanlığı	Müze gitme alışkanlığı	Tarihi yerleri ziyaret etme durumu	Medyadaki kültürel programları takip etme durumu
Bade	B	2	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Büyük şehir	Diğer	Diğer	Diğer	Diğer	Düzenli takip eden
Bahar	B	3	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Büyük şehir	Diğer	Diğer	Diğer	Diğer	Düzenli takip eden
Beril	B	4	Okur yazar değil	Üniversite mezunu	İlçe	Hiç katılmayan	Düzenli okuyan	Hiç gitmeyen	Yılda bir ziyaret eden	Düzenli takip eden
Berna	B	2	Okur yazar değil	İlkokul mezunu	Köy	Diğer	Hiç okumayan	Hiç gitmeyen	Yılda bir ziyaret eden	Düzenli takip eden
Birben	B	1	Lise mezunu	Üniversite mezunu	Büyük şehir	Diğer	Düzenli okuyan	Diğer	Diğer	Düzenli takip eden
Burcu	B	1	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Büyük şehir	Hiç katılmayan	Diğer	Diğer	Diğer	Ara sıra takip eden
Burçak	B	4	Okur yazar değil	İlkokul mezunu	Büyük şehir	Düzenli katılan	Hiç okumayan	Hiç gitmeyen	Hiç ziyaret etmeyen	Hiç takip etmeyen
Burçin	B	3	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Köy	Diğer	Diğer	Hiç gitmeyen	Diğer	Ara sıra takip eden
Ekrem	E	1	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Büyük şehir	Diğer	Düzenli okuyan	Hiç gitmeyen	Hiç ziyaret etmeyen	Ara sıra takip eden
Emre	E	2	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Büyük şehir	Düzenli katılan	Düzenli okuyan	Düzenli giden	Yılda bir ziyaret eden	Düzenli takip eden
Enes	E	1	Okur yazar değil	İlkokul mezunu	Köy	Hiç katılmayan	Diğer	Diğer	Diğer	Hiç takip etmeyen
Engin	E	3	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Büyük şehir	Diğer	Diğer	Diğer	Diğer	Ara sıra takip eden
Ensar	E	4	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	İlçe	Hiç katılmayan	Düzenli okuyan	Hiç gitmeyen	Hiç ziyaret etmeyen	Hiç takip etmeyen
Eray	E	2	Okur yazar değil	Okur yazar değil	Köy	Hiç katılmayan	Düzenli okuyan	Hiç gitmeyen	Hiç ziyaret etmeyen	Ara sıra takip eden
Ercan	E	3	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Büyük şehir	Düzenli katılan	Diğer	Düzenli giden	Yılda bir ziyaret eden	Düzenli takip eden
Eren	E	4	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	İlçe	Hiç katılmayan	Diğer	Hiç gitmeyen	Hiç ziyaret etmeyen	Ara sıra takip eden

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın katılımcı grubunu, araştırmacının yaptığı yüksek lisans tez çalışması için belirlediği katılımcılar arasından her sınıf düzeyi ve cinsiyet eşit olacak şekilde rastgele seçilmiş 16 gönüllü sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara isimlerinin alfabetik sırasına göre bayan olanlara "B" harfiyle erkekler ise "E" harfiyle başlayan takma isimler verilmiştir. Aşağıdaki çizelgede katılımcıların bilgileri yer almaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak bizzat araştırmacı tarafından tez çalışması için oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuş onayı alınmış 10 maddelik kişisel bilgi formu ile 6 açık uçlu sorudan 3'ü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri etik kurul onayı alındıktan sonra 2021 Eylül ayında toplanmıştır. Çalışma kapsamında, yapılan yüksek lisans tezi için belirlenmiş 33 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak katılımcı onay formu imzalatılmıştır. İstedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ve görüşme sonuçlarının kimseyle paylaşılmayacağı konusunda garanti verilmiştir. Bu bilgilendirme sayesinde görüşmelerin samimi bir atmosferde yapılması sağlanmaya çalışılmıştır. Gerekli tüm açıklamaların ardından görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, ses kaydı alınmasında sıkıntı görmeyen katılımcılarda ses kaydı alınması şeklinde, ses kaydı alınmasını doğru bulmayan katılımcılarda ise kısa notlar halinde kayıt altına alınmıştır. Bu çalışma için ise görüşme yapılan 33 sosyal bilgiler öğretmen adayından 16'sı seçilmiş ve bu katılımcıların görüşme sonuçları tekrar kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler, nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinin temelinde birbirine benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya

getirilmiştir. Ardından bir araya getirilen bu veriler okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır. Bu analiz biçiminin amacı toplanan verileri açıklamaya yarayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. (Şahin, 2015, s. 191; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Böylelikle verilerin okuyucular tarafından daha kolay anlaşılması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Veri analizinin ilk aşamasında araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları ile bizzat kendi tarafından tutulan kısa notlar olduğu şekliyle bilgisayarda yazıya geçirilmiştir. İkinci aşamada aynı soru için verilen cevapları art arda olacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Üçüncü aşamada ise elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular çizelge haline getirilerek bulgular kısmında yer verilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için hem katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntıları yapılmış hem de Miles & Hubermans tarafından geliştirilen  $(\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$  formül kullanılmıştır (Baltacı, 2017, s.8) Bu formülün açılımı "Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100" şeklindedir ve kişiler arasındaki görüş birliği yüzdesini saptamak için kullanılmaktadır. Nitel araştırma yönteminde uzmanlaşmış bir uzman tarafından da analiz edilen verilerin bulgularının araştırmacının analiz sonucu elde ettiği bulgularla benzerlik oranı % 87 olarak hesaplanmıştır. Bu oran Miles & Hubermans formülüne göre nitel araştırmaların güvenilirliğinin sağlanması açısından yeterli bir orandır.

### Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşlerine Çizelge 2' de yer verilmiştir.

Çizelge 2'de yer alan sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından verilen tanımlar dikkate alındığında "Kültür bir milletin maddi ve manevi olarak oluşturduğu miras birikimidir" tanımı 8 katılımcı tarafından, "Bir toplumun gelecek nesillere bırakacağı maddi manevi mirastır" tanımı 6 katılımcı tarafından ve "Kültür bir milletin yaşayış biçimidir" tanımı ise 4 katılımcı tarafından verildiği görülmektedir. Diğer tanımların ise yalnızca birer katılımcı tarafından verildiği de yine çizelgede yer alan bulgulardan anlaşılmaktadır.

Çizelge 2. Kültür Kavramına Yönelik Bulgular

Kültür (N=16)	F
Maddi-manevi birikimdir	8
Geleceğe bırakılacak maddi-manevi mirastır	6
Bir milletin yaşam tarzıdır	4
Bir toplumun düşünce tarzıdır	1
İnsanın yaşadıkları sonucu ortaya çıkardıklarıdır	1
İnsanla şekillenen ve insanı temsil eden şeydir	1
Toplumların geçmiş ve gelecekleridir	1
Coğrafya, aile yapısı, gelenek-göreneklerin toplamıdır	1
İnsan yaşamına etki eden en önemli faktörlerden biridir	1
Asimile olmayı engelleyendir	1
Milletlerin ortak yönüdür	1
Toplumları yansıtan aynadır	1

Kültürün ne olduğuna yönelik düşüncelerini belirten BADE *“Bana göre, geçmişten günümüze kadar gelen gelenek görenek, sanat, davranış şekilleri, yaşama biçimi ve değerlerimizin oluşturduğu bir bütün diyebilirim”* ifadeleriyle, EMRE ise *“Kültür bir toplumun maddi, manevi mirasının ve öğelerinin toplamıdır ve bu nesilden nesile aktarılır”* ifadeleriyle kültürü tanımlamıştır. Bu katılımcıların söylediklerini tabloda yer alan maddi-manevi birikim ve geleceğe bırakılacak maddi-manevi miras birikimi tanımlarıyla ilişkilendirebiliriz. Bir başka katılımcı olan ENSAR *“Bana göre kültür insanın yaşadığı coğrafya, aile yapısı, gelenek ve göreneklerinin toplamıdır”* şeklindeki görüşüyle coğrafyayı da kültüre dâhil ettiği görülmektedir. BİRBEN ise *“Bence kültür hayatımızın içinden geliyor. Yaşayış tarzımız, kıyafetlerimiz, uyduğumuz ahlak kurallarından yediğimiz yemeğe kadar bizimle şekilleniyor. Bence kültür direkt insanı temsil ediyor”* şeklindeki ifadeleriyle kültürün yalnızca insana ait olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Kültüre bir ayna vazifesi yükleyen ERAY ise

*“Benim için kültür toplumların aynasıdır”* ifadelerini kullanarak kültür hakkındaki görüşlerini dile getirdiği yaptığı açıklamadan anlaşılmaktadır. ERCAN *“Kültür geçmişte toplumlara empoze edilmiş örf, adet, anane vb. hal ve hareketlerin gelecek nesillere aktarılmasıdır”* ifadeleriyle kültürün aktarılması sayesinde sürekli oluşuna değinmektedir. EREN ise *“Kültür geçmişten gelen örf ve adetlerimizin bıraktığı şekilde insanın toplumdaki yaşantısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir”* açıklamasıyla kültürün yaşamı şekillendirme konusundaki önemine vurgu yapmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültüre yönelik yapmış oldukları tanımlar incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların kültürün bir topluma ait olan maddi manevi miras birikimi, geleceğe aktarılacak miras ve yaşam tarzı olarak açıkladıkları görülmektedir. Ayrıca kültür için farklı tanımlar yapmış olsalar da, yapılan tanımların içerik olarak birbirlerine benzer oldukları da söylenebilir.

Çizelge 3. Kültür Bileşenlerine Yönelik Bulgular

Kültür Bileşenleri (N=16)	F
Var olan her şey	8
İnsanın yaptığı her şey	4
Yemekler	4
Gelenek-görenek	3
Var olan birçok şey	3
Örf-adet	2
Din	2
Düşünler	2
Tarihi Yapıtlar	2
Günlük hayattaki her şey	2
İçten hissettiğimiz manevi şeyler	1
Giysiler	1
Büyük gelince ayağa kalkmak	1
Eğitim-öğretim	1
Savaşlar	1
Dil	1
Bilgisayar benzeri teknolojik şeyler	1

Çizelge 3'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürün bileşenlerine yönelik verdikleri örnekler yer almaktadır.

Çizelge 3'te yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 8 kişi *“var olan her şey”*, 3 kişi *“gelenek ve görenekler”*, 4 kişi *“insanın yaptığı her şey”*, 4 kişi *“yemekler”* gibi şeyleri kültürün bileşenlerine örnek vermişlerdir. Bu örneklerin dışında farklı örnekler de verdikleri çizelgeden anlaşılmaktadır.

Kültürün bileşenleri için görüş belirten EKREM *“Bence var olan her şey kültürün bir parçasıdır. Çünkü etrafımızdaki her şey kendi kültüründen izler taşır. Yolları kendi kültürümüze göre yaparız, evleri kendi kültürümüze göre yaparız, düşünleri kendi kültürümüze göre yaparız, çocuklarımızı kendi kültürümüze göre büyütürüz, fikirlerimiz kendi kültürümüze göre şekillenir kısacası biz*

*aslında kültürün içine doğuyoruz ve biz kendimizle beraber etrafımızın hepsini de öğrendiğimiz kültüre göre şekillendiriyoruz”* ifadelerini kullanarak her şeyin kültür bileşeni olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde ENES *“Kültür her alanda yaşantı sonucunda oluşan bir şey. Kültür demek sadece gelenek ve görenek değil. Eğitim öğretim, günlük yaşantı, hatta ve hatta savaşların bile bir kültürü vardır. Çünkü kültür demek yaşanmışlık demektir. Bu nedenle hemen hemen her şeyin kültürün bir parçası olduğunu söyleyebiliriz”* ifadeleriyle; ENGİN *“Yemek yeme ve içme gibi her şeyi kültür içinde değerlendirebiliriz”* ifadeleriyle; BURCU ise *“Var olan her şeyi kültüre dâhil etmek tabii ki mümkündür. Örneğin bir yerdeki düşün yapılışı o toplumun kültürüyle, yaşayış biçimiyle ilişkilidir”* şeklindeki açıklamalarıyla var olan her şeyi kültürün bir parçası olarak değerlendirdikleri görülmektedir. BERNA *“İnsan eliyle yapılmışsa eğer o şey evet dâhil olur. Yani*

şöyle cevaplamak istiyorum toplum tarafından yapılan veya işleve sokulmuş olan tüm olaylar evet kültürün bir parçası olur. Ama ilahî olarak önceden var olan şeyler dâhil değildir bence. Böyle..." ifadeleriyle kültür bileşenlerini insan yapımı şeylerle sınırlandırmaktadır. Bu konuda görüş belirten bir başka katılımcı olan BERİL ise "Aslında bakıldığında zaman çoğu şey kültürün bir parçası gibi durmakta. Örneğin dil, din, gelenek ve görenekler hatta yeme içme bile kültüre dayalı. Ama bazen kültürden bağımsız olan şeyler de oluyor ya da şu an yeni nesil olsun, teknoloji gelişimi olsun bunların da katkılarıyla kültürden bağımsız devam ediyoruz gibi" ifadelerini kullanarak var olan birçok şeyin kültürle ilintili olduğuna değinmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür bileşenlerine yönelik verdikleri örnekler farklılık göstermekle beraber, "var olan her şey", "gelenek ve görenekler", "örf ve adetler", "yemekler", "insanın yaptığı her şey", "giysiler" gibi daha birçok şeyi kültür bileşeni olarak gördükleri söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinin tarihi süreci dikkate alındığında etkin vatandaş yetiştirmek amacıyla birlikte kültür aktarımı amacının da olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda dersin gelecekteki öğreticisi olacak öğretmen adaylarının kültür kavramını en doğru şekilde öğrenmesi ve öğretmesi gerekmektedir. Çünkü milletimizin devamlılığı kültürün bozulmadan ve doğru bir şekilde aktarılmasına bağlıdır. Bu nedenledir ki sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ileride büyük görevler düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden kültür kavramını değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları kültür kavramı için "Kültür bir milletin maddi ve manevi olarak oluşturduğu miras birikimidir", "Bir toplumun gelecek nesillere bırakacağı maddi manevi mirastır" ve "Kültür bir milletin yaşayış biçimidir" tanımları çoğunlukla olmakla beraber birbirinden farklı kültür tanımı yapmışlardır. Yapılan tanımların her ne kadar farklı gibi görünseler de özleri itibarıyla aynı özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular (Erişti & Belet, 2010) ve (Akpınar & Genç, 2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği gibi literatürde yapılan kültür tanımlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürü insanla ilişkilendirdikleri ve geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele aldıkları söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerek yukarıda adı verilen araştırma bulgularına ve gerekse literatürde yer alan diğer tanımlara benzer tanımlar yapmaları eğitim gördükleri bölümün sosyal bilim disiplinlerine dayalı bir eğitim vermesinden ve çizelge 1' de verilen çeşitli değişkenlerin farklı olmasından kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür bileşenlerine yönelik değerlendirmeleri araştırmanın bir diğer bulgusudur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları kültür bileşenleri için, "gelenek ve görenek", "yemekler", "din",

"örf ve adetler", "düğünler", "manevi değerler", "giysiler", "dil" vb örnekler vermişlerdir. Elde edilen bu bulgular (Erişti & Belet, 2010) ve (Ünlü, 2012) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerdir. Bu örneklerden farklı olarak bazı öğretmen adayları "insanın yaptığı her şey"i kültür bileşeni olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgu ise (Kaplan, 2015) tarafından yapılan kültür bileşenleri ile benzerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısına yakını "var olan her şey"i kültür bileşeni olarak değerlendirerek kültür bileşenlerini daha geniş çerçevede ele almışlardır. Fakat her ne kadar var olan her şeyi kültür bileşeni olarak değerlendirse de yaptıkları açıklamalarda insana vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Genel olarak bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, düşüncelerini farklı şekillerde açıklamalarına rağmen aynı noktalara vurgu yaptıkları, kültürü insanla ilişkilendirdikleri, geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele aldıkları, her toplumda var olan fakat toplumların yaşayış biçimlerinden dolayı değişkenlik gösteren, bu yönüyle hem evrensel hem de milli olan bir şey olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca konuya ilişkin görüşlerini uzun cevaplar şeklinde vermek yerine daha ziyade kısa ve öz bir şekilde açıkladıkları görülmüştür. Her ne kadar kısa açıklamalar şeklinde cevaplar verseler de konu hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuca bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla kültür konusu üzerine yapılan araştırmalar artırılarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu hakkındaki bilgileri güncel tutulabilir. Ayrıca yapılacak bu araştırmalar sayesinde eksik ve yanlış öğrenmeler de saptanarak öğretim müfredatları bu doğrultuda yeniden düzenlenebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimi sırasında kültür hakkında bilimsel araştırmalar yaptırılarak konu hakkında daha donanımlı olmaları sağlanabilir.
- Başta sosyal bilgiler öğretmen adayları olmak üzere diğer öğretmen adaylarına yönelik kültürün alt boyutlarını ele alan araştırmalar yapılabilir.

## Extended Abstract

### Introduction

"Culture" is a holistic structure that contains many elements and has a complex structure. It takes its source from all kinds of habits and traditions of the society in which it is located and is shaped according to the society. It is the world that all living people have to face and pass through (Edgar & Stwick, 2007, p.101; Şahin, 2019, pp. 233-249). Culture is the sum total of what is presented to human beings by the creator through nature (Kongar, 1982, p. 39) and what is created by nations in material and spiritual terms (Örnek, 1971, p.148). According to Weil (1949), "Culture is a tool produced by professors and used by people." (as cited in Ziesing, undated, p.3). In short, culture is a whole with a very rich content consisting of material and immaterial components, which is as deep-

rooted and ancient as human beings, embodied and shaped by them, and contains all the ways of life of a society.

The ability of nations to preserve their existence is ensured by transferring their culture to future generations. During this transfer, various tools, especially education, are used. Social studies course is one of the courses in which culture is transferred in education through schools (Gürel & Çetin, 2018, p. 30; Ünlü, 2012, p. 35) because the content of the social studies course is very rich in terms of cultural issues. The reason for this is that the social studies course is a course created by integrating social science disciplines such as history, anthropology, sociology, and philosophy. When the learning areas, learning outcomes, values, key competences and skills, especially the specific aims of the social studies course, are analysed, it is clearly seen that each of them has a connection with culture.

### **Method**

In this study, which was conducted to evaluate the concept of culture in line with the views of pre-service social studies teachers, case study design was preferred from qualitative research methods. The convenience sampling technique was used to determine the participants of the study. Accordingly, the participant group of the study consisted of 16 volunteer pre-service social studies teachers who were randomly selected so that each grade level and gender were equal. The data of the study were collected in September 2021. A semi-structured interview form was used to obtain the data. The raw data collected within the scope of the study were analysed by descriptive analysis method, which is widely used in qualitative research. In order to ensure the reliability of the study, direct quotations were frequently used and Miles & Huberman formula was also used. The similarity rate of the findings was 87%.

### **Results**

When the historical process of social studies course is taken into consideration, it is an undeniable fact that it has the aim of culture transfer along with the aim of raising effective citizens. In this context, prospective teachers who will be the instructors of this course in the future should learn and teach the concept of culture in the most accurate way because social studies teachers have great responsibilities in culture transfer. As a result of the findings of this study, which was conducted to evaluate the concept of culture from the perspective of prospective social studies teachers, the following conclusions were reached.

When the explanations made by pre-service social studies teachers were analysed, it was seen that they made different definitions for the concept of culture. Although the definitions seem to be different, it was found that they had the same characteristics in terms of their essence. At the same time, they gave different examples for the components of culture. The examples they gave for the most important components of culture were limited

in number. The reason for this was found to be that pre-service social studies teachers considered these components as the main source of shaping culture and therefore they had a common opinion that they were more important than other cultural components. All these findings are similar to the findings of other studies on culture. It also coincides with the information on culture in the literature.

When the findings of the study were evaluated in general, it was determined that the pre-service social studies teachers who participated in the study explained their thoughts about culture in different ways but emphasized the same points. It was seen that they associated culture with human beings and handled it in the context of past, present and future. In addition to these they perceived culture as something that exists in every society but varies due to the way societies live, and thus has universal and national characteristics. In addition, it was observed that they explained their views on the subject in a short and concise manner instead of giving long answers. Although they gave answers in the form of short explanations, it was concluded from their explanations that their knowledge about the subject was correct. In line with these results, it can be said that the pre-service social studies teachers participating in the study have sufficient knowledge on this subject. In order for this situation to continue, cultural studies with pre-service social studies teachers should be repeated frequently.

### **Discussion**

It is seen that social studies teacher candidates produced 13 different definitions for the first sub-problem, the concept of culture. The most frequently stated definitions are respectively "Culture is the accumulation of material and spiritual heritage created by a nation.", "It is the material and moral heritage that a society will leave to future generations." and "Culture is the way of life of a nation." Other definitions are; "Culture is the stance of a person and the way of thinking in a society.", "It is what human beings reveal as a result of perceiving the events that they have experienced and passed through.", "It is something that comes from life itself, is shaped by people and represents people.", "Societies have lived in the past. and they will continue to live in the future.", "It is the effect it holds on people.", "Culture is the sum of the geography, family structure, traditions and customs in which people live.", "Culture is one of the most important factors affecting human life in society, as left by our customs and traditions from the past. is one of them.", "What prevents societies from assimilation.", "Culture is a fundamental common thing of nations." and "It is the mirror that reflects the societies."

Within the scope of the second sub-problem, the participant pre-service teachers gave 17 different examples for the components of culture. Among these examples, the ones with high frequency values were "everything that exists", "everything that people do", "foods", "traditions and customs" and "many things that

exist" respectively. Other examples were "customs and traditions", "religion", "weddings", "historical monuments", "everything in daily life", "spiritual things we feel from the inside", "clothes", "to stand up when it's big", education, "wars", "language" and "technological things like computers".

Within the scope of the third sub-problem, the participants gave 5 different examples for the most important cultural components. These examples were "traditions and customs", "values", "customs and traditions", "religion" and "language" respectively. Apart from these examples, they did not give any other examples for the most important cultural components.

### Pedagogical Implications

Based on the results obtained in this study, the following suggestions can be made;

The knowledge of social studies teacher candidates on the subject can be kept up-to-date by increasing the number of researches on the subject of culture with social studies teacher candidates. In addition, thanks to these researches, incomplete and wrong learning can be detected and the teaching curricula can be rearranged in this direction.

Social studies teacher candidates can be better equipped about the subject by having them conduct scientific research on culture during their undergraduate education.

Research can be conducted on the sub-dimensions of culture for other teacher candidates, especially social studies teacher candidates.

### 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 31/05/2021 tarihli, 06/06 protokol numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Kaynaklar

- Akpınar, M., & Genç, İ. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25/1, 249-268. <https://doi:10.24106/kefdergi.309046>.
- Alver, K., (2018). Siyasal Eylem Alanı Olarak Kültür. İçinde K. Alver ve N. Doğan (ed.), *Kültür Sosyolojisi*, (ss.157-167). Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Aydın, M., (2018). Kültür Sosyolojisinin Temel Kavramları. İçinde K. Alver ve N. Doğan (ed.), *Kültür Sosyolojisi*, (ss. 39-57). Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Aydoğan, İ., (2016). *Kültür Temelli Eğitim*. Harf Yayınları.
- Baltacı, A., (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3/1, 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Deveci, H., (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen Adaylarının Kültür Portfolyolarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/28, 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6142/82422>
- DiMaggio, P., (1997)., Culture and Cognition Annual Review of Sociology. Department of Sociology, Princeton University, 2-N-2 Green Hall, Princeton, New Jersey 08544; Vol. 23,263-287. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.263>.
- Doğan, M., (2016). *Dil Kültür Yabancılaşma*. (6. Baskı) Yazar Yayınları.
- Erdilmen Ocak, Ş., Çiydem, E., & Mindivanlı Akdoğan, E., (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kimlik ve Kültür Kavramlarına Yönelik Metafor Algıları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4/3, 59-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/387810>.
- Ertan, G., & Sansarcı, E., (2017). *Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı*. A. T. Çam(ed.), (2. Baskı), Alternatif Yayıncılık.
- Erişti, S. D, & Belet, Ş. D., (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimlerinde Kültür Algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/33, 245-264. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6147/82534>
- Fichter, J.H., (2016). *Sosyoloji Nedir*. (Çev. N. Çelebi). (3. Baskı), Anı Yayınları.
- Gezon, L., & Kottak, C., (2016). *Kültür*. (2. Baskıdan çeviri). (Çev. ed. A. Gürsoy). Nobel Yayıncılık.
- Gökalp, Z., (2010). *Kültür ve Medeniyet Türkleşmek, İslamlaşmak, Muassırlaşmak*. (1. Baskı), Gençlik kitabevi Yayınları.
- Gökalp, Z., (2015). *Türk Medeniyeti Tarihi*. (2. Baskı) Ötügen Neşriyat.
- Güngör, E., (2011). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*. (17. Baskı), Ötügen Yayıncılık.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Ve Kültür Aktarımında Edindiği Rol Üzerine Bir İnceleme, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6 /2, 22-40. [dergipark.gov.tr/ajeli](http://dergipark.gov.tr/ajeli)
- Gürel, D. & Çetin, T., (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Somut Olmayan Kültürel Mirasa Yönelik Tutum ve Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55/4, 2190-2205. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.10.1432
- Güvenç, B., (1984). *İnsan ve Kültür*.(4. Baskı), Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B., (1985). *Kültür Konusu ve Sorunlarımız*. (2. Baskı) Remzi Kitabevi.
- İbrahimioğlu, Z., (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına ve Farklı Kültürlere Yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31/1,119-152. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Jenks, C., (2007). *Alt kültür, Toplumsalın Parçalanışı*. (Çev. N. Demirkol). (1. Baskı), Ayrıntı Yayınları.
- Kafesoğlu, İ., (2016). *Türk Milli Kültürü*. (40. Baskı), Ötügen Yayıncılık.
- Kaplan, M., (2015). *Kültür ve Dil*. (33. Baskı), Dergâh Yayınları.
- Kocaoğlu, M., (2015). *Yerel Yönetimlerde Katılım ve Kültür*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Kongar, E., (1982). *Kültür Üzerine*. (1. Baskı), Çağdaş Yayınları.



- Köktürk, M., (2017). *Toplum ve Kültür (Eleştirel Yazılar 3)*. Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Malinowski, B. (2016). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*, (çev. D. Uludağ), Doğu Batı Yayınları.
- Matters, C. R., (2008). Countries and culture in behavioral finance. In. In *CFA Institute Conference Proceedings Quarterly*, 25/3, 38-44. [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Countries+and+Culture+in+Behavioral+Finance&hl=tr&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Countries+and+Culture+in+Behavioral+Finance&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Meriç, C., (2016). *Kültürden İrfana*. (4. Baskı), İletişim Yayınları.
- Örnek, S. V., (1971). *Etnoloji Sözlüğü*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Özbudun, S. & Uysal, G., (2012) .*50 Soruda Antropoloji*.7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik.
- Sayım, F., (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri*. (3. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Smith, P., (2007). *Kültürel Kuram*. (Çev. S. Güzelsarı& İ. Gündoğdu). (2. Baskı), Babil Yayınları.
- Swartz, D., (2011). *Kültür ve İktidar, Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi*. (Çev. E. Gen) (1. Baskı), İletişim Yayınları.
- Şahin, Ç., (2015). Verilerin Analizi. İçinde R. Y. Kıncal (ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (4. Baskı), (ss.183-217). Nobel Yayınları.
- Şahin, M. (2019). Kültür Aktarımında Toplumsal Cinsiyetin Rolü, *Akademik Hassasiyetler*, 6711, ss. 233-249. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademik-hassasiyetler/issue/45496/533562>
- Tanrıkulu, M., (2014). *Coğrafya ve Kültür*. Edge Akademi.
- Topçu, N., (2016). *Kültür ve Medeniyet*. (11. Baskı), Dergâh Yayınları.
- Tuna, K. (2018)., "Dil ve Kimlik", içinde *Kültür Sosyolojisi*, K. Alver & N. Doğan (ed.), (ss.191-201), Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Turhan, M., (2016) . *Kültür Değişmeleri*. (2. Baskı), Altınordu Yayınları.
- Ulu, T., (2008). Nasıl Bir Kültür. İçinde *Sanat, Estetik, Politika (Kültür-Sanat Konferansı Tebliği)*, (1. Baskı), Sorun Yayınları.
- Ünlü, İ. & Örtten, H., (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47941/606532>
- Ünlü, İ., (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kültür Algılarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13/1, 77-92. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59493/855094>
- Ünlü, İ. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kültür Aktarımı Konuları Öğretiminin Yeterlik Düzeyinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım. A. & Şimşek. H., (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (11. Baskı), Seçkin Yayıncılık
- Ziesing, M., (Tarihsiz), "Cultural Literacy And Language Fluency".1-14. <https://fliphtml5.com/aeqp/xapq/basic>.



## “I am not a caregiver!” Experiences and Views of Paraeducators about Their Roles and Responsibilities

Şerife Demirdağlı<sup>1,a,\*</sup>, Mine Kizir<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Bursa Uludağ University, Bursa, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi University, Muğla, Türkiye

\* Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 23/07/2023

Accepted: 16/04/2024



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 participation of paraeducators in education is a new topic discussed in Turkey. The roles and responsibilities of paraeducators vary depending on the school and class, and in some cases, there are differences in the job descriptions of paraeducators even working in the same school. In Turkey, there is a lack of legal regulations concerning the involvement of paraeducators in inclusive classrooms. This study was considered necessary with the objective of offering valuable insights to decision makers, administrators, practitioners, and academicians in order to develop job descriptions for paraeducators, establish employment conditions, define their qualifications, design educational content, and plan legal regulations related to these processes. The aim of the study is to determine the experiences and opinions of paraeducators working in inclusive settings. In this study, the experience and opinions of paraeducators were examined, and recommendations were made accordingly. A phenomenological design was used in this study, and semi-structured interviews were held with 15 paraeducators working in the field of special education. The data analysis involved a thorough examination of information obtained through semi-structured interviews, employing a systematic content analysis method. Four themes emerged from the data analysis: (a) preservice, (b) experience and views about roles and responsibilities, (c) needs, and (d) recommendations. The findings highlighted the importance of clarifying the roles and responsibilities of paraeducators. In addition, the importance of providing professionals with training, employment, and job security was emphasized.

**Keywords:** Teacher assistant, paraprofessional, special education, inclusion, roles and responsibilities

## “Ben bakıcı değilim!” Özel Eğitimde Öğretmen Yardımcılarının Rol ve Sorumluluklarına İlişkin Deneyimleri ve Görüşleri

#### Bilgi

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 23/07/2023

Kabul: 16/04/2024

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

Eğitimde yardımcı personellerin yer alması Türkiye için yeni tartışılmaya başlanmış bir konudur. Öğretmen yardımcıların rol ve sorumlulukları, bulunduğu okula ve sınıfa göre değişiklik göstermekte, hatta bazı durumlarda aynı okulda görev yapan öğretmen yardımcıların bile görev tanımlarında farklılıklar olmaktadır. Türkiye’de, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında öğretmen yardımcıların yer almalarına ilişkin yasal düzenlemelerde eksiklik bulunmaktadır. Bu araştırmaya öğretmen yardımcıların görev tanımlarının yapılması, istihdam koşullarının oluşturulması, niteliklerinin belirlenmesi ve eğitim içeriklerinin oluşturulmasında karar alıcılara, yöneticilere, uygulamacılara ve akademisyenlere katkı sağlayacağı düşüncesiyle gerek duyulmuştur. Araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında çalışan öğretmen yardımcıların deneyim ve görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada, öğretmen yardımcıların deneyim ve görüşleri incelenmiş ve bunlara dayalı önerilerde bulunmuştur. Araştırma yöntemi olarak fenomenolojik desen kullanılmış ve özel eğitimde çalışan 15 öğretmen yardımcısı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri analizinden dört tema ortaya çıkmıştır: (a) hizmet öncesi, (b) rol ve sorumluluklara dair deneyim ve görüşler (c) gereksinimler ve (d) öneriler. Bulgular, öğretmen yardımcıların rol ve sorumluluklarının netleştirilmesinin önemini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen yardımcılarına eğitim, istihdam ve iş güvencesi sağlamanın önemi vurgulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yardımcısı, özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme, rol ve sorumluluklar

<sup>a</sup> [iserifedemirdagli@gmail.com](mailto:iserifedemirdagli@gmail.com)

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0001-5744-2836>

<sup>b</sup> [minekizir@gmail.com](mailto:minekizir@gmail.com)

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

**How to Cite:** Demirdağlı, Ş., & Kizir, M. (2024). “I am not a caregiver!” Experiences and views of paraeducators about their roles and responsibilities. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 448-464.

## Introduction

Education's principle of inclusiveness advocates for equal participation in educational environments regardless of factors like ethnicity, health, or disability (Francisco et al., 2020). With the increasing number of students with disabilities in inclusive classrooms, there is a growing need for additional classroom staff such as paraeducators or teacher assistants (Angelides et al., 2009; Patterson, 2006; Douglas et al., 2019). In countries like the United States, the United Kingdom, Germany, and Finland, paraeducators constitute a significant portion of the education workforce, comprising more than 25% (Radford et al., 2011; Webster & Blatchford, 2013). The involvement of paraeducators in inclusive education is governed by various legal regulations (Fisher & Pleasants, 2012; Pickett et al., 2003). It is expected that paraeducators possess specific competencies (Carter et al., 2009). In the United States, under the Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA), it is legally mandated that paraeducators have at least a high school diploma and receive at least two years of supervised training.

When paraeducators were first defined, they were seen as responsible for children's self-care and for preparing materials, making photocopies, and carrying out other classroom duties (Blalock, 1991). In the following years, they provided support by undertaking a wider variety of tasks such as, instruction, material modification, peer interaction facilitation, behavioral intervention implementation, and personal care support (Carter et al., 2019; Douglas et al., 2019; French, 1998; Reddy et al., 2020). According to the annual report of the U.S. Department of Education (U.S. DOE, 2021), approximately 1 million paraeducators are employed in inclusive classrooms that include individuals with Special Education Needs (SEN) between the ages of 3 and 21. Similar situations have been reported in different countries (e.g., Angelides et al., 2009; Köpfer & Böing, 2020; Zhao et al., 2021). However, research indicates that there are discrepancies between legal definitions and actual practices (Giangreco et al., 2010).

Carter et al. (2009) and Douglas et al. (2019) have noted the absence of established standards for paraeducator services in many countries. It is emphasized that further research is needed to describe the current state of affairs in terms of the roles and responsibilities, employment conditions, and job descriptions of paraeducators (Blatchford et al., 2012; Fisher & Pleasants, 2012; Hilton & Gerlach, 1997; Pickett et al., 2003). The lack of clear definition of roles and responsibilities for paraeducators is recognized as a significant issue. Paraeducators are expected to take on certain classroom tasks to allow classroom teachers more time for instructional activities (Fisher & Pleasants, 2012; Pickett et al., 2003). According to legal regulations, paraeducators are expected to conduct training under the supervision of a classroom teacher, provide support for behavioral problems, facilitate social skills, assist with

self-care, and ensure safety (Downing et al., 2000; Mason et al., 2021; Patterson, 2006). However, research shows that paraeducators often assume various and complex roles, such as providing direct education, and one-on-one support for special needs students, rather than serving in a supportive role (Blatchford et al., 2012; Downing et al., 2000; Farrell et al., 2010; Fisher & Pleasants, 2012; Giangreco, 2003; Mason et al., 2021; Patterson, 2006; Webster & Blatchford, 2013). This lack of clarity continues to persist (Downing et al., 2000; Mason et al., 2021).

Many researchers emphasize the need for paraeducators to receive specific training (Douglas et al., 2019; Giangreco et al., 2010; Mason et al., 2021) and the crucial role of working beneath the supervision of a professional (Giangreco et al., 2010; Hilton & Gerlach, 1997; Radford et al., 2015; Stewart, 2019). Research indicates that paraeducators often provide instruction to students with SEN independently, separate from the classroom teacher (Demirdağlı & Kizir, in review; Blatchford et al., 2012; Downing et al., 2000; Giangreco, 2003; Patterson, 2006; Webster & Blatchford, 2013). This highlights the importance of defining the roles and responsibilities of paraeducators and establishing specific standards.

Over time, the roles of paraeducators have become more diverse, with a significant focus on instructional activities. However, despite increased responsibilities, their wages have not kept pace, and they are often not recognized at the same professional level as teachers (Douglas et al., 2019; Kerry & Kerry, 2003; Mason et al., 2021; Riggs & Mueller, 2001). Patterson (2006) highlighted the variations in roles and responsibilities of paraeducators across different schools and classrooms, sometimes even within the same school. Douglas et al. (2019) argued that the ambiguity in roles can lead to burnout and attrition among paraeducators in this field. It has been reported that many paraeducators tend to pursue careers in other fields where they can progress quickly or find better-paying jobs (Angelides et al., 2009; Giangreco et al., 2010; Riggs & Mueller, 2001).

The literature was searched to clarify the roles and responsibilities of paraeducators. Fisher and Pleasants (2012) conducted a comprehensive survey that included 12 roles defined for paraeducators in the literature. The research results revealed that the roles undertaken by paraeducators are complex and diverse, lacking a consistent standard in practice, and not aligning with the definitions established by legal regulations. The researchers emphasized the need for further in-depth research to concretely define the roles and responsibilities of paraeducators. Douglas and colleagues (2016) examined the situation of classroom teachers providing supervision, which is a requirement according to legal regulations. For this purpose, they conducted semi-structured interviews with special education teachers. The research findings indicated that effective

collaboration was not established between paraeducators and general classroom teachers, and supervision support was mostly provided by special education teachers through one-way communication. Paraeducators were found to have a passive role in this process. However, the research is limited to the experiences and views of special education teachers and does not encompass the perspectives of paraeducators, which is considered important for determining their views and experiences on the crucial aspect of supervision. Zobel and Hwang (2020) aimed to reveal the current status of paraeducators through a survey study that covered various issues, including pre-service processes, requirements, roles and responsibilities undertaken, and job satisfaction. The research results support the qualitative uncertainty in defining the roles and responsibilities of paraeducators in the field of special education. They emphasized the importance of concretely defining roles and responsibilities.

Özaydın (2020) investigated the roles and responsibilities of paraeducators based on stakeholder views. Data were collected from paraeducators, parents, and classroom teachers. The research results indicate that stakeholders have different views on roles and responsibilities. Differences were observed not only in the qualifications of paraeducators and the roles and responsibilities they should undertake but also in the elements that stakeholders identified as problematic in practice. This once again emphasizes the need for concrete definitions of roles and responsibilities. Another significant factor in the schools where the research was conducted was the absence of legal foundations for paraeducator practices (Özaydın, 2020).

When considering the collective body of research, a prominent requirement emerges for the clarification of paraeducators' roles and responsibilities. While legal regulations outline certain responsibilities such as educational support, behavior management, social skills promotion, and assistance with self-care and safety, the practical implementation often lacks clarity. Job descriptions for paraeducators are often ambiguous, leaving room for unwritten and undefined tasks (Fisher & Pleasants, 2012). Although their instructional roles may increase, their involvement in safety and self-care skills remains limited (Mason et al., 2021; Riggs & Mueller, 2001). This lack of clear definition for the roles and responsibilities of paraeducators can impact the effectiveness of their services (Fisher & Pleasants, 2012).

This study thoroughly investigates the experiences and perspectives of paraeducators concerning their roles and responsibilities. The insights derived from the experiences and viewpoints of current practitioners of paraeducator services will significantly contribute to the delineation of these roles and responsibilities.

The inclusion of paraeducators in education is a topic newly discussed in Turkey. Although teacher assistants have been more common in inclusive classrooms especially in recent years in Turkey (Özaydın, 2020), the number of studies on this subject is limited (Demirdağlı &

Kizir, 2023; Güleç-Aslan, 2022; Özaydın, 2020). In Turkey, there is no explanation in the legislation of the Ministry of National Education (MoNE) regarding the job descriptions or employment of paraeducators in educational environments (Demirdağlı & Kizir, 2023, Demirdağlı & Kizir, in review; Güleç-Aslan, 2022; Özaydın, 2020). In many cases, paraeducators are hired directly by parents and lack a formalized structure within schools (Demirdağlı & Kizir, in review; Özaydın, 2020). There is a lack of clear job descriptions and regulations specifying the qualifications that paraeducators should hold.

Despite the legal framework, there is a need for further research and understanding of how paraeducators are effectively integrated into inclusive education settings to ensure meaningful and impactful support. The importance of providing clear and concrete definitions for the roles and responsibilities of paraeducators is frequently emphasized, as the lack of clear delineation of roles and responsibilities can lead to confusion for paraeducators, classroom teachers working with them, and families. This study was conducted with the belief that its findings would assist decision makers, administrators, practitioners, and academicians in developing job descriptions for paraeducators, creating employment conditions, determining their qualifications, and creating educational content. The findings of this study will greatly benefit families and teachers. For this reason, the purpose of this study was to examine both pre- and postservice processes based on the opinions and experiences of paraeducators. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- (1) What are paraeducators' experiences and views about the preservice process?
- (2) What are the working conditions of paraeducators?
- (3) What are paraeducators' experiences and views about their roles and responsibilities?
- (4) What are the needs of paraeducators?
- (5) What are paraeducators' recommendations for the whole service process?

## Method

### Research Design

In this study, a phenomenology design, which is one of the qualitative research methods that allows individuals to reveal their experiences, perceptions, perspectives, and opinions specific to certain situations (Heigham & Croker, 2009; Merriam, 1997), was used to determine the opinions and experiences of paraeducators. This methodology allows researchers to uncover the "essence of things" and provides insights into social phenomena (Lin, 2013, p. 469).

### Participants

In this study, a snowball sampling technique, which is a purposeful sampling method, was used. This technique "identifies cases of interest from people who know people who know people who know what cases are information

rich, that is, good examples for study, good interview subjects” (Patton, 2002, p. 182). Prior to participant selection, the authors of this qualitative research engaged in discussions regarding criteria for identifying participants. Factors such as their expertise, education levels, experiences, and work environments were considered. However, given the absence of legal regulations or standardized practices for paraeducators in Turkey, the authors concluded that it would not be feasible to establish specific criteria. The participants initially contacted (n = 3) were provided with detailed information on the purpose, process, and ethical principles of the study (such as nondisclosure of information to third parties, confidentiality of records, anonymization of names, and voluntary withdrawal from the study) through face-to-face preliminary interviews and a written informed consent text. Subsequent interviews were conducted over the phone with participants who volunteered, and the informed consent text was conveyed via WhatsApp. Appointments were then made for interviews with those who expressed willingness to participate, following a similar process as with the initial participants. In brief, the process started with the paraeducators whom the authors knew and continued with more participants they suggested. During this process, 18 paraeducators were reached, but interviews could not be conducted with three of them due to their high workloads. In this study, 15 paraeducators living in different cities of Turkey were reached for in-depth interviews. The participants were anonymized due to ethical rules (e.g., with code names P01 through P15). Table 1 presents the participants’ demographic backgrounds.

### **Data Collection Tools**

In line with the aims of the study, a semi-structured interview technique was employed, and interview questions were developed to conduct the interviews. In this process, initially, both authors conducted a literature review and determined the framework of the interview questions. Then, each author individually prepared potential interview questions. Due to the authors residing in different cities, they discussed and finalized 16 questions via video-conference. Subsequently, they sought expert opinion from a specialist with a doctoral degree in special education and academic experience.

Based on the expert feedback, it was decided to keep the same number of questions but make some changes in the wording. Next, the second author conducted a pilot interview with a participant over a voice call which was used to test the interview questions. The interview was transcribed by the first author, and then the authors discussed the interview questions. After the pilot interview, it was decided to remove three questions. Two of these questions were related to roles and responsibilities in the special education room, and one was related to the determination of needs that drive roles and responsibilities. Finally, a total of 13 open-ended questions were developed, covering the preservice processes, roles and responsibilities, needs, and

suggestions of paraeducators. Ethical approval was obtained from the Uludag University Ethics Committee (PN: 2022-07/21).

### **Data Collection**

In this study, the semi-structured interview technique was used to obtain in-depth information about the views and experiences of the participants and to enable the interviewer to act flexibly (Glesne, 2013). Moreover, in this qualitatively conducted study, a semi-structured interview format was employed as participants’ experiences about a subject were aimed to be elicited in their own words.

After the pilot interview, the authors made interview appointments with the participants via text messages to determine the days and times they were available. Participants were offered the option of conducting the interviews via phone or video conferencing (e.g., Skype or WhatsApp). All participants preferred to conduct the interviews over the phone. During the pre-interview sessions, participants were asked to ensure a quiet and comfortable environment and to avoid any distractions during the interview. Availability was confirmed with each participant via text message 30 min before the scheduled interview time, and interviews were conducted if the participants were ready. Each participant was reminded of ethics principles prior to the interview. Accordingly, participants were informed that their names would remain confidential, voice recordings would not be shared with any third parties, their statements would be transcribed verbatim, and they could withdraw from September 1 and 20, 2022. The interviews were audio recorded with the permission of the participants for transcription purposes. The interviews ranged from 24 to 55 min. Overall, the interviews lasted for a total of 9 hours and 6 min.

### **Data Analysis**

The data collected using a semi-structured interview method were analyzed in depth with systematic use of a content analysis method. First, the audio recordings were transcribed. A separate file was opened for each participant, and the texts transferred included a total of 229 pages. In the analysis process, the codes were determined first. While coding, repetitive words or sentences were determined and named. Next, emergent categories and themes were identified depending on the coding. In this process, the codes that were related to each other were combined, and the categories were determined considering their common features.

Afterwards, the themes were determined according to the common characteristics of the categories. At each stage, the data were read repeatedly, and the codes, categories, and themes obtained were systematically arranged and interpreted. During the data analysis process, the first author conducted her analysis independently, and then, through discussion with the second author, the codes, categories, and themes were finalized upon mutual agreement. Accordingly, we agreed on 34 codes, 12 categories, and four themes.

The audio recordings and password-protected folder were stored in an encrypted storage area to ensure data security, to which only the authors had access. Additionally, video conferencing meetings were conducted with password protection. To protect participant confidentiality, their identities, names, or other identifying information were not shared with third parties, and the researchers took care to maintain the participants' privacy. In order to avoid bias and conduct the analysis impartially, the researchers independently conducted their analyses and evaluations of the data. Furthermore, healthy and regular communication was established between the researchers to ensure that the steps, decisions, and interpretations of the findings during the analysis process were transparent and understandable.

### Validity and Reliability

The credibility of the study was ensured by obtaining sample participant confirmation ( $n = 5$ ). Confirmability was also evaluated in this study. In this process, the researchers worked on the transcripts of the five sample interviews and used Miles and Huberman's (1994) formula of "[Agreements/Agreements + Disagreements) x 100]" to calculate confirmability. As a result, the confirmability average was 87.5% (range = 50–100%).

### Findings

Four themes emerged as a result of the analysis of the responses given to the interview questions: experiences and opinions about the preservice process, experiences and views regarding roles and responsibilities, needs, and suggestions. The findings are presented under these four themes, accompanied by quotes from the participants' comments. Additionally, categories and codes, along with their frequencies, are demonstrated in a table for each theme. It should be noted that in presenting the findings, the number of responses exceeded the number of participants in cases where a participant provided multiple responses to a single question (i.e., included multiple codes).

#### Experiences And Opinions About The Preservice Process

This theme included paraeducators' knowledge of the employment processes and their roles and responsibilities. The categories and codes, along with their frequency information, are provided in Table 2 for this theme.

Regarding the recruitment process, all the participants emphasized that they were recruited by families. P03 mentioned the process, saying, "The school did not support paraeducators anyway. Everything was completely under the family's responsibility, depending on the family's wishes," and P08 stated, "Everything (regarding the recruitment process) happened between me and the family. Whether it was financial matters or information about the child. Everything was provided by the family." The majority of the participants expressed that their connection with the family during the

recruitment process was through a friend or an acquaintance. Regarding this matter while P09 mentioned, "We had a friend. He was a paraeducator in that institution, and there was a need. He suggested me, and that was how we communicated."; P11, "...the owner of the daycare is someone we know. They said, 'We are looking for a shadow teacher. Do you want to work?' and offered me the job. That's how I started working." Some participants expressed that they connected with families through job postings on internet websites and WhatsApp groups. Regarding this, P08 said, "We have a WhatsApp group for our university class. There was a post in the group about looking for a shadow teacher for a student with autism of a certain age. I contacted the family through that." On the other hand, P14 shared her experiences with the following words:

*...I was already working while studying at university. I used to be a playmate and do babysitting for hourly pay. Then one day, I was staying with a friend and was unemployed at the time, so I fell into depression. Later on, I saw a job posting for a shadow teacher on one of those caregiver websites. I went to meet with the child's mother. She asked me very enticing and pressing questions like 'Can you do this?' and 'Are you capable?' I said, 'I can do it, try me, give me a chance.' She said, 'Okay, let's make it a 1-month trial period.'*

It has been determined that the connection of the participants hired by families with the school is generally provided by the family. During this process, it was observed that no formal recruitment procedure was applied and participants were mostly not asked for any documents. In relation to the official procedures for recruitment, P06 said, "No one asked me for any documents. Only the family met the school administrators, and I got employed," and P09 said, "Obviously, there was no formal process." There have been instances where some institutions have requested documents from the participants. However, these documents have been mainly aimed at verifying the participant's identity rather than providing proof of their qualifications for providing paraeducator services or to become official employees. In this regard, P05 said, "The school only asked me for my criminal record and vaccination certificate. The child's parent went to the school and talked about the situation. As the family pays the wages, it was enough to inform the school." P10 stated, "I went to the school principal and submitted my student certificate. I filled out a letter stating that I took responsibility on my own behalf. That's how I did it, you know." Similarly, P11 narrated her experience by saying, "I showed the certificates I received."

Another finding obtained from the interviews is that the paraeducator service fee, as expressed by P04 with the words "I received wages from the family on a weekly basis," was confirmed by all participants. Furthermore, the majority of paraeducators emphasized that they were not official employees of the school and that the employer was the family, thus they were not covered by the social security system, working informally, and

therefore, they had no insurance. P1 expressed her experience as follows: "I am not a teacher or an assistant teacher of the school. I am just someone who has a relationship with the parent... There is no insurance, I only receive payment from the family." P13 also shared her experience: "My insurance was not paid for 3 years. So, I had nothing legal." Only two participants stated that they were included in the social security system by

showing that they were working at the families' own workplaces and that their insurance was paid by the families. P14 explained this situation with the following statement: "My insurance was paid by the family. The family I worked for is very established and wealthy..." and P06 said, "The family is making my insurance. They have their own factories. They pay for my insurance through the factory, but I work at the school

Table 1. Demographics of participants

Code	Age	Gender	Education	Profession	Working Place	Special Need of Student	Age of Student
P01	28	Female	Bachelor	Technology design teacher	Special education school	<sup>a</sup> ASD	5
P02	31	Male	Bachelor	Gym teacher	Inclusion	ASD	12
P03	22	Female	Undergraduate student	Special education teacher	Inclusion	ASD	8
P04	25	Female	Undergraduate student	Special education teacher	Inclusion	<sup>b</sup> ADHD	7
P05	22	Male	Bachelor	Sociologist	Inclusion	ASD	7
P06	31	Female	Bachelor	Turkish language teacher	Special education class	ASD	8
P07	26	Female	Undergraduate student	Special education teacher	Inclusion	ASD	9
P08	22	Male	Undergraduate student	Special education teacher	Inclusion	ASD	7
P09	21	Male	Undergraduate student	Special education teacher	Inclusion	ASD	6
P10	24	Male	Undergraduate student	Special education teacher	Inclusion	ADHD	7
P11	21	Female	Associate degree	Business administration	Inclusion	ASD	5
P12	22	Female	Undergraduate student	Child development	Inclusion	<sup>c</sup> PWS	4
P13	25	Female	Associate degree	Child development	Inclusion	ASD	9
P14	27	Female	High school	None	Inclusion	ASD	7
P15	33	Female	Bachelor	History teacher	Inclusion	ASD	10

Note. a Autism Spectrum Disorder. b Attention Deficit Hyperactivity Disorder. c Prader-Willi Syndrome.

Table 2. Categories and Codes for the Preservice Process Theme

Categories	Codes	f
Employers	Employers are families	15
Unofficial workers	There is no official basis	15
	Has no insurance	13
	The family is responsible for the insurance	2
	Family pays the wage	15
Salary	I knew	8
	I didn't know	7
Awareness of Roles and Responsibilities	Through colleagues/teachers	7
	Through experience	6
	Through research	4
	Through education	3
	Through observation	2
	Through parents	2
	Through acquaintance	7
	Through a friend	4
Finding a job via acquaintance	Job postings on websites	2
	Job postings shared on WhatsApp groups	2
Finding a job via job postings	Criminal record and vaccination certificates	2
	Letter of intent to volunteer	2
	Student certificate	1
	Certificates	1

Note: f: frequency.

Table 3. Categories and Codes of the Experience and Views About Roles and Responsibilities Theme

Categories	Codes	f
Supporting social skills	Social skills	15
Intervention to problem behavior	Problem behavior	13
Supporting self-care skills	Self-care skills	8
To be with student during activities	School activities	8
Supporting academic skills	Academic skills	6
After-school times	No responsibility	8
	Responsibility present	7
Ensuring student safety	Safety	4
Developing IEP	IEP team and even the IEP absent	6
	Not a part of IEP team	4
	No role and responsibility	3
	I prepare the IEP	3
	I only implement the IEP	2
	I prepared the IEP together with the teacher	1

Note: f: frequency.

Table 4. Categories and Codes of the Needs Theme

Categories	Codes	f
Salary	Wages	11
Cooperation with teachers	Cooperation	8
Acceptance and appreciation	Shift in perspective (Caregiver)	7
	Acceptance and validation	7
Training needs	Behavioral management	7
	Special education	6
	Training	4
Knowledge	Informing about roles and responsibilities	4
Supervision	Guidance	3
	Supervision support	1
Breaktime needs	Breaktime	3
Job guarantee	Permanent employment and job security	3
	Insurance	1
Source needs	Manual/handbook/guidebook	2

Note: f: frequency.

Table 5. Categories and Codes of the Suggestions Theme

Categories	Codes	f
Official or government agency employment	Employment	7
Pre service and inservice Training	Training	6
Legal working	Legal rights	4
	Official employment	4
Assisting teacher instead of supporting only one child	Supporting all students	4
	Helping the teacher	1
Inspection and assesment	Inspection	2
	Assesment	1
Informing	Informing families	2
	Informing teachers	2
	Informing school staff	1
Definition and clarification	Identification	2
	Clear role and responsibility definition	1
Proficiency and expertise boundary	Competence	2
	Expertise boundary	2

Note: f: frequency.

Paraeducators in this study expressed diverse opinions regarding their roles and responsibilities in the preservice process. While some stated that they lacked general knowledge, others claimed to possess knowledge and offered various explanations about the sources of their knowledge. Clearly, their knowledge was acquired through the guidance of colleagues and parents, as well as through experience, observation, education, and personal research. In relation to this, P01

said, "How can it be done? I had no idea, so I learned a little by experience. They also made me observe a few people (parents) just before starting my job. These provided me with some guidance." P08 said, "I had friends who did this job before. As I had talked to them, I knew about what they were doing... by chatting among ourselves, we were getting information about the job." P15 said, "...beforehand, the families talk to me about what I need to do and how much intervention is



necessary.” P13 said, “I found out through my research on the internet. Everyone said I should be with the child. I didn't know it wasn't just about being with the child. I already knew about special education. I didn't know as much as a teacher who specialized in special education, but I had attended special education courses...” Another participant, P11, shared her experiences and reported that she learned about the roles and responsibilities through her own efforts, saying,

... I watched videos on the internet, social media, YouTube. What kind of education is given to a child with special needs, how to behave, which toys, which actions. I mean I usually watched this. I trained myself at first. Then, I got a certificate at work and continued training in that way. There was no talk of ‘You will do it this way, this will happen.’ I've learned on my own with my own efforts...

P06, on the other hand, drew attention to the negative experiences she had in the process of obtaining information:

...beforehand, I investigated what I should do, what is done in the profession, what is not done, what I can be involved in, and what I cannot be. During my time at school, I also learned from the mistakes I sometimes made. For example, as a paraeducator, I should definitely not undertake the duties that the classroom teacher should do, or for example, when I try to help other children even with good intentions, we can sometimes be exposed to adverse or harsh reactions from the teacher. That's why I am more or less aware of what my responsibilities are, sometimes by trial and error, and sometimes, as I said at work, due to the things we experienced before...

In this theme, all participants reported the use of different procedures in practice; the absence of a formal recruitment process, informal employment, hiring by students' families, payment of wages by families, and generally working without insurance. It was seen that while no official documents were requested from institutions when starting work, various documents were occasionally required. It was determined that paraeducators found their jobs mostly through acquaintances and sometimes through job advertisements. Some participants stated that they were knowledgeable about the roles and responsibilities of paraeducators in the pre-service process, while others were not. However as the interviews deepened, it was determined that they were generally knowledgeable about the service process rather than the preservice process.

### ***Experiences and Views Regarding Roles and Responsibilities***

This theme included the experiences and views of the paraeducators regarding their roles and responsibilities during class time, recess/leisure time, out-of-school time, and the Individualized Education Plan (IEP) process. The categories and codes related to this theme and frequency information are presented in Table 3.

The findings obtained through the interviews indicate that the participants supported children in some basic areas both during class and outside of class time. These areas include intervening in problem behaviors, supporting social, academic, and self-care skills, being present during activities, and ensuring children's safety. The majority of the participants stated that their main responsibility during lessons was to intervene with the inappropriate behaviors of their students with SEN. In addition, they stated that they had roles and responsibilities for being with their students during activities and for supporting their academic skills as well as their self-care skills. P06, P07, and P08 reported their experiences as follows:

...I first started, they told me to just work with K... during breaks and lunchtime. That's how it started, but I realized there was no progress with the child and behavior problems were increasing. Plus, the child would cry every time I took him out. So, I talked to the parents and they talked to the classroom teachers. Also, because I gained the trust of the classroom teacher, they started to include me in the class. Because the child was calmer with me around, I started to attend classes and worked with the child for more than just 15 min. During the rest of the time, I followed my own program for my own student. I supported the child academically and with life skills as well. Sometimes, unpleasant situations arose (problem behaviors), and I would take the child and say 'Let me calm him down. Let me talk to him and help him calm down. Then we'll come back.' I would take the child out of the classroom or try to solve the problem in the classroom. That's how we solved behavior problems. I was the one who intervened more (P06).

...during class time, M... had an activity book. I had the child do whatever pages they wanted each day. Other than that, I didn't isolate the child completely during the hours they needed to be in the classroom. Interaction is also important among friends. I was constantly there for interaction. As I mentioned before, I was with the child for 3 hours, so we did an activity for 1 hour. After that, the child was interacting with friends for the remaining time (P07).

...to minimize the problem behaviors, because my student was easily distracted, got angry at the smallest thing, even teasing his friends... I taught him addition and subtraction individually... I went to the toilet with him to minimize any problem behaviors (P08).

The participants said that their roles and responsibilities were to deal only with students with SEN individually rather than helping the teacher and taking care of other students, and that they shadowed their students with SEN. In relation to this, P05 said, “We were like a class in a classroom. In no way did the teacher say, ‘Let's do this, do that.’ The teacher just left it to me,” and P07 said, “...I'm always chasing the child like a shadow.” In relation to this, P04 said, “First, my role in the lesson is to calmly sit that child down at the desk in class. Then, it is to apply the activities quietly that I prepared myself for the student.”

All of the participants stated that they had a responsibility to support their students' social skills during breaktime or free time. In relation to this, P14 said, "...we definitely played games with the other children, to socialize." In addition, P05, pointing out that they were also responsible for their students' safety, said, "We kept an eye on him during breaktime." In addition, some participants have also mentioned that they intervene in problem behaviors during break times. P09 shared their experiences regarding this issue as follows:

..We also shadow the child during breaks. I try to prevent negative behaviors in the yard or attend to the child's needs (self-care). As you can imagine, communication is a bit challenging. We act more like a barrier between them and the students or teachers.

The participants' views show that the paraeducators' responsibilities covered the entire school time. One of the participants, P15, drew attention to the fact that she spent almost all of her school time with the student and could not spare time for her own needs, saying, "Believe me, I was barely getting myself home. So much so that I never went to the toilet." In addition, participant P09 pointed out that constantly shadowing the child can be challenging for the paraeducator and can also hinder the child's socialization by making them dependent on the paraeducator. P09 expressed his views on this topic with the following words:

To be honest, we didn't really have a break during recess. We were still attending to the child even during recess. But I think this is the wrong approach. Because I was trying my best to stay away from the child so that I could encourage them to join the playgroups a bit more. When I first started, I also participated in the games. Later, I gradually withdrew and encouraged them to participate and communicate with others. I think this is the right thing to do. Sometimes we need to step back when necessary.

It was revealed that some of the paraeducators also had responsibilities to support their students outside school. Regarding this, P12 said, "I'm teaching skills. If there is homework, we do it, and if not, we play games." P06 related this situation to the employer's being a parent, saying, "...As the family pays the salary, it is how you dealt with them and how you talked to them." While some participants thought they should have responsibilities outside school, some did not agree with this view. P07 said, "What more can I do? Actually, this question has to be asked. It is necessary to follow the child even after lessons; it is not like 'I have finished and I am going.' I think it should be our responsibility. On the other hand, P15 said, "I don't think it should be our responsibility because the child is already with me for 6 hours... I am very worn out, but if I didn't love my student that much... I even came to the point of quitting my job from time to time."

The findings indicate that the participants had different views and experiences regarding the roles and responsibilities of the IEP team and the IEP process.

Some of the participants stated that there was no IEP team or plan for the child, while others claimed that they were not included in the IEP team, had no role or responsibility in the process, only implemented the plan, or prepared the IEP with the teacher or by themselves.

Regarding the IEP process, P08 said, "We prepared an IEP with the teacher," and P01 said, "I was only doing what needed to be rehearsed according to the plan they did. I was not included in the IEP team." Regarding not being a member of the team, P06 stated that she had negative feelings and said, "Frankly, I felt excluded." P12, on the other hand, said that she was responsible for preparing and implementing the IEP, saying, "The boy had no plan. I prepare a complete list of achievements and direct the education process accordingly. I go ahead lesson by lesson; I prepared my own plan." Other participants stated that there were no IEP teams at their schools and that their students did not have IEPs. Therefore, they emphasized that they did not have any roles or responsibilities regarding the IEP process. P05 shared his experiences regarding the topic, saying,

I have never asked the teacher about it because I was so afraid of being misunderstood. In order not to be misunderstood, I never asked a question like 'What is written in our student's IEP?' or 'Can we see it?' I mean I did not see an IEP file at school. He had already stated that he had no knowledge of preparing an IEP.

In this theme, it was found that paraeducators have the responsibility of supporting both social skills and interventions for problem behavior during both classroom instruction and free time, as well as supporting academic and self-care skills, providing assistance during activities, and ensuring children's safety. Additionally, it was identified that due to the employer being the family, they may also have responsibilities outside school hours at the request of the family. Furthermore, it was found that the roles and responsibilities related to the IEP team and IEP process varied. Thus, in some schools, there was no IEP team or plan for the child; in some cases, the responsibility for preparing the IEP lies with the paraeducator; in some cases, there is no role in the Individual Education Program (IEP) team, and in others, there is only the responsibility for implementing the IEP

### Needs

The findings related to the needs of paraeducators are presented in this theme. The categories and codes related to this theme, along with frequency information, are presented in Table 4.

The paraeducators pointed out that they had various needs regarding their roles and responsibilities. Among them was the need for intensive training and knowledge about special education, behavior management, and their roles and responsibilities.

P13 said, "First of all, I think paraeducators need to know about special education because they don't know have much knowledge," while P08 said, "Regarding this subject, for example, what kind of environment will I

encounter in the classroom? What will I do? What should be done? I would like to be informed about this.” The participants emphasized the need for education to be able to intervene in problem behaviors effectively. Regarding this, P05 stated, “Actually, I would like to receive information on how to start, what kind of strategies to follow when faced with different types of problem behaviors.” P08 expressed the most significant need for information and education:

You cannot move on to academic subjects before ending problem behavior. Inclusion is not possible either. In my opinion, everyone who works in this field needs to receive training in applied behavior analysis. This can be done through individual courses or within their own schools. I believe that it is essential to have knowledge in this field, and the next steps depend on individuals improving themselves in academic subjects.

One of the topics that some participants focused on was the need for practical education and guidance from professionals.

The participants generally stated that they wanted to be accepted and valued by both parents and school staff and that they were uncomfortable with being seen as caregivers. In relation to this, P03 said, “Unfortunately, parents expect us more to be a caregiver than to be a paraeducator or a facilitator at work,” and P06 said, “Like everyone else, even the teacher you work with at school thinks ‘your job is to take care of disabled children.’ Thus, we have to explain to everyone saying that we’re also a teacher, I AM NOT A CAREGIVER!”

In addition, P13 said, “I don't feel valued at all, ever! So they don't care about you (teachers). They act like you don't exist. You are not a teacher in their eyes anyway.”

Particularly, the participants emphasized that they needed the acceptance and cooperation of the teachers they worked with. Regarding this, P06 said,

It is possible to work with children in a certain order by collaborating with teachers, but because we are paraeducators, we are not included in any way whatsoever. Actually, one feels excluded like this. Also, one of the teachers I work with was very uncomfortable with the fact that the children saw me as a teacher. Now, for example, since they themselves do not stay in the classroom during breaks, and we are constantly interacting with the children and helping them, the children start to feel close to us. When they have a need, they come to you. One of the teachers was uncomfortable with this. For example, when a child came to me and said, ‘Can you help me, teacher?’ the teacher said something like, ‘M... cannot help you, you need to ask your class teacher.’

The participants drew attention to their needs in terms of employment, wages, and improvement of working conditions. In this regard, they emphasized the issue of insufficient and unbalanced wages. P01 said, “No matter how much you love your job, you spend too much time and get very low wages. That's why the wage does not satisfy us.”

In summary, in this theme, it was determined that these paraeducators needed training regarding special education and behavior management; a shift in perspective toward being recognized and valued as caregivers; collaboration with teachers; supervisory support and a guiding handbook; job security and social protection; and the improvement of wages and working conditions.

### Suggestions

This theme presents the solutions proposed by the participants regarding the issues they addressed. The categories and codes related to this theme, along with frequency information, are provided in Table 5.

In the interviews, participants frequently made suggestions regarding working conditions. Accordingly, they suggested that employment should be carried out by an official institution. In this regard, P04 said, “It should definitely be formal. The government should know what I am doing. Everything must be on paper, recorded,” and P15 said, “I want to be valued and have it formalized because it exists.” In addition, the participants suggested that they should have legal rights. Regarding suggestions, P03 stated, “...it would be more appropriate to talk about our rights, responsibilities, or the more formal and legal processes of this job.”

In addition, the participants suggested that they should have legal rights. Participants also provided various suggestions for enhancing the quality of the services provided. In this context, they suggested that the definition of paraeducator should be made and roles and responsibilities should be clarified. P02 explained his suggestion as follows: “There is no clear definition of paraeducator; first of all, I think that this definition should be made, and it should be clear who the institutions and individuals are dealing with, and every institution should be informed.” In addition, some participants suggested that school staff, teachers, and families should be informed about their roles and responsibilities. In this regard, P10 expressed his thoughts with the following words:

For instance, counseling, but not only for me. There should be informative sessions for parents and teachers who request our services at the school. For instance, what they can do, what they should do, but it should be in line with the knowledge of the student's class teacher and parent. When I went to the class, the teacher didn't know why I was there. So, as soon as there was a little noise, she thought that I came to get the student out of the class. But I knew that it was not the case for a paraeducator. Similarly, other students' parents in the class should know their responsibilities, and the school management and administration should also know their responsibilities toward them.

Mentioning the ambiguity and irregularity in the existing information about paraeducators' roles and responsibilities, P09 said, “It would be much better if this were done in a more systematic way. I mean no matter how much your colleagues talk about it to you or no

matter how good a model they become, it doesn't work." Some participants suggested that their roles and responsibilities should change from focusing on a single student to becoming facilitators who support and assist teachers in dealing with all students. In this regard, they recommended that their roles be redefined to better encompass the needs of all students. P03 said, "I think the job of the paraprofessional should be facilitated for all students, not for a single student."

The participants emphasized the importance of receiving education, particularly in special education. In this regard, P03 suggested, "Various trainings can be provided, such as in-service trainings or creating small units within special education departments. I believe that trainings on what needs to be done and what shouldn't be done should be provided, and the focus should be on individuals' development." P08 expressed his recommendation:

I'm not saying that only people from special education should do this, but I'm saying that this should be the priority. After that, people from other fields can also join. However, I think that our colleagues from other fields should first do shadow teaching by taking a course offered by the MoNE. Then, they should start working. Of course, I can't say how much this is possible in Turkey's conditions. This is just my personal opinion.

Another suggestion was to expect certain qualifications from the individuals who will perform this task and to have a limitation on the field. In this regard, P03 stated, "I think it is necessary to limit the people who can perform this profession. For example, I don't think that high school graduates or graduates from any department in a university should be able to do it. Firstly, I think a limitation on the field should be introduced.

Additionally, the participants recommended the evaluation and monitoring mechanism of paraeducators during both preservice and inservice periods. P14 said, "The state should intervene in this matter. It should be like Public Personnel Selection Examination. I don't know if there should be an exam or something." P02 added, "They need an inspector. There is no inspector related to this. I think if any institution related to this inspects it, it will be more efficient, goal-oriented, and clear."

In summary, the paraeducators made recommendations toward improving working conditions, including official employment, job security, and legal rights by a formal institution; providing education to improve quality and inform stakeholders; limiting the field by looking at competence and qualifications; having evaluation and monitoring mechanisms; defining the paraeducator role and responsibilities clearly; and supporting all students.

## Discussion, Conclusion, and Implications

In this study, findings related to preservice processes, roles and responsibilities, needs, and suggestions of paraeducators are revealed. Accordingly, it was found that paraeducators didn't receive any training in the

preservice period and that they were not informed about their roles and responsibilities. It was also revealed that access to the information was provided in an unsystematic way, and resulted only from personal efforts. Similar to this finding, it was frequently stated in the literature that paraeducators were rarely given vocational training before service (Douglas et al., 2019; Fisher & Pleasants, 2012; Reddy et al., 2020) or not given any at all (Downing et al., 2000; Zobell & Hwang, 2020). However, it is often emphasized in the literature that teacher assistants should receive preservice and inservice training when it comes to the qualifications they should possess (Giangreco et al., 2010; Hilton & Gerlach, 1997; Kerry & Kerry, 2003; Mason et al., 2021).

When the education status of the participants in this study is examined, it is seen that individuals who have received education in various fields work as paraeducators. This finding is important in terms of emphasizing the necessity of preservice and inservice training. The fact that paraeducators without a specific educational background often implement educational content without the support of a classroom teacher is also a topic discussed in the literature (Downing et al., 2000; Mason et al., 2021; Webster & Blatchford, 2013).

In addition, although it was often emphasized that preservice roles of paraeducators should be determined by developing job descriptions (Giangreco, 2003; Pickett, 1986), it was stated that paraeducators were not provided with sufficient information about the roles and responsibilities expected of them (Zobell & Hwang, 2020). Researchers have shown that when a guide for paraeducators is prepared by school management and teachers, it has a positive effect on student learning (Downing et al., 2000; Webster & Blatchford, 2013).

Another important finding in the preservice process was that the recruitment processes were informal. However, regarding the employment of staff other than teachers at schools affiliated to the MoNE (2013), it is obligatory for school principals to determine the duties of these staff members within the framework of the relevant legislation and to notify them in writing. This situation can be explained with the fact that paraeducators have not yet been defined as professional staff members in Turkey (Demirdağlı & Kizir, 2023; Özaydın, 2020) and that there is no legal regulation regarding their personal rights. In addition, the findings show that no competence was expected of paraeducators.

This finding is supported by the literature stating that having a certain qualification and experience or training in special education was generally not considered in the recruitment processes of teacher assistants (Stewart, 2019). The lack of a standardized job description for paraeducators in Turkey can be seen as a significant obstacle in clearly defining their roles and responsibilities. According to the current research findings, the roles and responsibilities of paraeducators throughout their time at school are determined by families. The roles and responsibilities they undertake in

school should also be determined by the school administration (Mason et al., 2021; Patterson et al., 2006). This study's findings indicate a lack of legal job descriptions for paraeducators and a lack of follow-up by school administrations regarding these duties.

The second theme, the paraeducators' experience and views regarding their roles and responsibilities, was evaluated in the context of the duties they undertook during lessons, during leisure/breaktime, and during out-of-school time. Based on the findings, it could be stated that paraeducators were not regarded as members of the education teams and that they were excluded from the IEP preparation process. In previous research, many paraeducators stated that they were not considered part of the team (Fisher & Pleasants, 2012; Patterson, 2006; Pickett et al., 2003; Riggs & Mueller, 2001). In addition, it was revealed that paraeducators are not in a position to assist the classroom teacher. They were solely responsible for the learning of students with SEN during lessons. However, with the presence of paraeducators in the classrooms, individuals with SEN were expected to have more access to educational opportunities in the classroom (Wang et al., 2015). Similarly, they made instructional decisions independently (Patterson, 2006). Paraeducators' one-on-one interactions with students with SEN are sometimes seen as a hindering factor toward their social interaction with other children, and can lead to discrimination (Angelides et al., 2009; Downing et al., 2000; Webster & Blatchford, 2013). This situation has the potential to result in the opposite effect of what is expected from the utilization of paraeducators in effective inclusive practices.

In addition to teaching activities, paraeducators also took part in addressing students' needs such as behavior problems, self-care skills, and safety. Previous research also shows that paraeducators play an important role in behavior management (Bronstein et al., 2021; Douglas et al., 2019; Reddy et al., 2020). This study's participants stated that they did not take breaks during school hours and that they were not even given opportunities to meet their basic needs. Similarly, Fisher and Pleasants (2012) reported that paraeducators were responsible for a large number of duties regarding students with SEN, which caused them to allocate their whole school time to such students. Moreover, some of the paraeducators participating in the current study also worked outside their schools. It appears that the lack of a standard definition of paraeducators' roles and responsibilities, as well as the diversity of work environments in which they operate, has led to ambiguity in boundaries, similar to the diversity of roles they undertake.

In the third theme, the needs of paraeducators were examined. The findings show that paraeducators mostly needed training. In this respect, these research findings support the needs determined in the literature (Carter et al., 2009; French, 1998; Passaro et al., 1994). Again, parallel to the literature, the need for support for supervision was emphasized (French, 1998; Zobell & Hwang, 2020). They also needed to learn about their

roles and responsibilities. One participant in the current study argued that there should be a guidebook. Downing and others (2000) also recommended establishing guidelines for paraeducators.

Another area of need that this study's paraeducators considered was acceptance and appreciation. These paraeducators reported that they were often seen as caregivers by both classroom teachers and parents and that they were uncomfortable with these situations. In addition, as also recommended by previous researchers, the value created by paraeducators should be appreciated, and they should be offered the opportunity to be a part of education teams (Blalock, 1991; Giangreco, 2003; Pickett, 1999). The last finding that emerged in the theme of needs was the issues of employment, wages, and improvement of working conditions. This issue was also mentioned as an important problem in various studies (Blalock, 1991; Douglas et al., 2019; French & Pickett, 1997). Angelides and others (2009) stated that the wages of paraeducators were 25% of the wages of classroom teachers. Moreover, many paraeducators were not paid on holidays, and about half of them did not have health insurance or job security (Riggs & Mueller, 2001). There seems to be uncertainty not only in job descriptions but also in employment conditions. It is observed that there are no standard wages and employment conditions for paraeducators in Turkey. This situation can be explained by the gaps in legal regulations. According to the current research findings, the employment of paraeducators in Turkey was provided by families, and the wages were covered by families as well. Özyayın (2020) and Author and Author (in review) reported similar findings. It is clear that the principle of equal opportunity in education will be disrupted when parents undertake the employment of teacher assistants. In addition, parents often do not have the expertise to assess the competencies of paraeducators. Regarding this, the necessary legal arrangements could be made for the healthy functioning of the process, and paraeducator employment should be provided in formal ways.

According to the findings related to the fourth theme, paraeducators generally made suggestions in relation to improving their working conditions. This was mentioned by other researchers as well (e.g., Blalock, 1991; Douglas et al., 2019; Giangreco, 2003). The researchers also pointed out that the roles and responsibilities of paraeducators should be based on a certain standard and that their duty should be to help the classroom teacher, not to deal with a single student (Angelides et al., 2009). The concept of paraeducator refers to assistants who allow experts to use their technical knowledge and skills more effectively (Pickett, 1986; Pickett et al., 2003; Webster & Blatchford, 2013). Stewart (2019) also emphasized the same issue and stated that having certain qualifications and experience or training in special education was generally not considered in the recruitment processes. Lastly, the current paraeducators suggested that their roles and responsibilities should be

defined concretely and that both parents and school staff should be informed about these roles and responsibilities. According to the related literature regarding employment problems, the biggest emphasis was on the necessity of clearly stating paraeducators' job descriptions (Douglas et al., 2019; Mason et al., 2021; Pickett, 1999; Riggs & Mueller, 2001).

Inclusive education in Turkey is clearly defined according to the MoNE Special Education Services Regulation (2018). The regulation aims to ensure that students with SEN have equal opportunities without discrimination and receive education in general education classrooms. The regulation uses the terms mainstreaming and inclusion under the same title. While these terms have similar meanings, mainstreaming refers to the complete placement of students with SEN in general education classrooms, while full inclusion involves their integration into general education classrooms and receiving all necessary educational support within those classrooms (Francisco et al., 2020; Sakız & Woods, 2015). The concept of inclusive education emphasizes that all students should be included in an equal and inclusive educational environment without discrimination.

As in many countries, important steps have been taken in Turkey to create inclusive education environments. The Special Education Services Regulation (2018) includes legal provisions that require the establishment and organization of support special education classes in schools, as well as adaptations for students benefiting from mainstreaming. In addition, inservice trainings and various projects are conducted to equip classroom teachers with the necessary knowledge and skills (Sakız & Woods, 2015). Worldwide, different countries use various strategies to promote inclusive education. It is important to note that different countries may have different practices and implementations based on their own education systems and needs. Moreover, it is seen that paraeducators play a significant role in ensuring effective education delivery by classroom teachers. They are considered to have a key role in providing necessary support (Pickett et al., 2003). Therefore, it is important for paraeducators to be systematically integrated into schools to promote inclusive practices (Pickett et al., 2003).

### Conclusion

The findings obtained in the present study support previous studies. The findings reveal that the roles and responsibilities of people working as paraeducators in Turkey have not been determined in accordance with the standards. These findings indicate that some adjustments should be made in the working conditions of paraeducators. It is seen that paraeducators are employed by families; that schools do not have official staff; that paraeducators undertake various duties; and that they have unfavorable working conditions. Moreover, these research findings demonstrate that there are no criteria for people working as

paraeducators; that they do not receive any training before or during their service; and that they are not supported by classroom teachers.

### Suggestions

The most important result obtained in this study was that paraeducators do not have a standard job description and that their roles and responsibilities are complex. To eliminate these problems, legislation that covers the employment conditions of paraeducators and job descriptions in schools should be initiated by the MoNE. In addition, school principals should help with the official employment of paraeducators in schools within the framework of current legal regulations. When they work with paraeducators, classroom teachers should define both their own roles and responsibilities and those of paraeducators in a concrete way during the preservice process and provide supervision support during the inservice process.

A large number of studies are needed to accurately and fairly determine the roles and responsibilities of paraeducators in Turkey. Future research using interview questions with more and different participants should be prepared based on the findings of this study.

### Limitations

This study was conducted with 15 paraeducators. Although attention was paid to the fact that the participants had different education levels and were from different fields, the generalization of the findings might be an important limitation due to the low number of study participants. In addition, the data collection process included only semi-structured interviews, and the interviews were conducted via phone. However, the telephone interviews were as effective as face-to-face interviews, providing comfort for the participants and efficiency to the researcher in terms of time, transportation, and cost (Sturges & Hanrahan, 2004). This study's data were collected based on semi-structured interviews. No observational data were included in this research, which is a limitation of this study. The findings are limited to participants' views. Collecting data through observation could also contribute to the analysis of the subject.

### Genişletilmiş Özet

#### Giriş

Özel gereksinimli (ÖG) çocukların, eğitimlerine tam zamanlı kaynaştırma yoluyla devam etmelerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, sınıflarda daha fazla personele ihtiyaç duyulmuştur (Angelides, 2009; Patterson, 2006). Sınıf içi destekler arasında en yaygın hizmetlerden (Douglas vd., 2019) biri de öğretmen yardımcıları olarak da tanımlanabilen öğretmen yardımcıları olarak ifade edilmektedir (Pickett, 1986). Bununla birlikte öğretmen yardımcılığı hizmetlerine ilişkin standartların oluşmadığı görülmektedir (Carter vd., 2009; Douglas vd., 2019).

Öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının somut bir şekilde tanımlanmamış olması, bu hizmetten beklenen sonuçların alınmasında olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir (Fisher vd., 2012).

Eğitimde öğretmen yardımcılarının yer alması Türkiye için yeni tartışılmaya başlanmış bir konudur. Türkiye’de kaynaştırma sınıflarında özellikle son yıllarda öğretmen yardımcılarına daha sık rastlanıyor olsa da bu konuda araştırma sayısı sınırlıdır (Özaydın, 2020).

Bu araştırmaya öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının tanımlanmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle gerek duyulmuştur. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen yardımcılarının hizmet öncesi sürece ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen yardımcılarının çalışma şartları nelerdir?
3. Öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarına dair deneyim ve görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen yardımcılarının gereksinimleri nelerdir?
5. Öğretmen yardımcılarının tüm hizmet sürecine yönelik önerileri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar kartopu örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmada Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan 15 öğretmen yardımcısı yer almıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu toplam 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasında 34 kod, 12 kategori, 4 tema olması konusunda fikir birliğine varılmıştır. Katılımcı teyidine başvurularak (n=5) araştırmanın inandırıcılığının sağlanması yoluna gidilmiştir. Gözlemciler arası teyit edilebilirlik, % 87,5 olmuştur.

### Bulgular

Bulgular, (i) hizmet öncesi süreç, (ii) rol ve sorumluluklara ilişkin deneyim ve görüşler (iii) gereksinimler ve (iv) öneriler olmak üzere dört temada sunulmuştur.

#### Hizmet Öncesi Süreç

Bu tema öğretmen yardımcılarının istihdam süreçleri ile rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgi durumlarını içermektedir. Katılımcılar, aile tarafından işe alındıklarını, ve okulda resmi olarak kayıtlı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen yardımcıları, hizmet öncesi süreçte rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını veya sınırlı bilgileri olduğunu ifade etmişlerdir.

#### Rol ve Sorumluluklara İlişkin Deneyim ve Görüşler

Bu tema öğretmen yardımcılarının, üstlendikleri rol ve sorumluluklarına dair deneyim ve görüşlerini içermektedir. Katılımcılar, rol ve sorumluluklarının ÖĞ öğrenci ile birebir ilgilenmek olduğunu ve bir gölge gibi öğrenciyi takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların üstlendikleri sorumluluklar, tüm okul zamanını

kapsamaktadır. Öğretmen yardımcılarının bazılarının okul dışı zamanlarda da sorumlulukları olduğu belirlenmiştir.

### Gereksinimler

Öğretmen yardımcıları, bilgi edinme, eğitim alma ve süpervizyon desteği almaya gereksinimleri olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca hem ebevenler hem de okul çalışanları tarafından kabul ve değer görmek istediklerini ve bakıcı olarak görülmekten rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar istihdam, ücret ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi konularındaki gereksinimlerine dikkat çekmişlerdir.

### Öneriler

Katılımcılar, gereksinimlerine paralel önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre rol ve sorumluluklara dair net tanımlamalar yapılması, hizmet öncesi sürecin resmî bir kurum tarafından yürütülmesi, işe alımda yeterli veya alan sınırlaması gibi kriterler olması, çalıştıkları kurumun yasal çalışanı olmaları, özlük haklara ve güvencelere sahip olmaları gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Bir katılımcı öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarına ilişkin sınıf öğretmeni, veli ve diğer okul çalışanlarının da bilgilendirmesi gerektiği yorumunu yapmıştır:

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, hizmet öncesi süreçte öğretmen yardımcılarına bir eğitim verilmediği, rol ve sorumluluklarına ilişkin bilgilendirme yapılmadığı görülmektedir. Alanyazında bu bulguya benzer şekilde, öğretmen yardımcılarına hizmet öncesinde nadiren mesleki bir eğitim verildiği (Coogly vd., 2022; Douglas vd., 2019; Fisher ve Pleasants, 2012; Reddy vd., 2020) ya da hiç verilmediği sıkça ifade edilmektedir (Downing vd., 2000; Özaydın, 2020; Patterson, 2006; Riggs ve Mueller, 2001; Zobell ve Hwang, 2020). Hizmet öncesi süreçte önemli bir diğer bulgu işe alım süreçlerinin gayriresmî bir şekilde olmasıdır. Oysaki MEB’e bağlı okullarda öğretmen dışındaki diğer personelin istihdamında işe alınacak personelin görevlerinin, ilgili mevzuat çerçevesinde okul müdürü tarafından belirlenmesi ve ilgililere yazılı olarak tebliğ edilmesi zorunludur (MEB, 2013). Söz konusu durum, henüz Türkiye’de öğretmen yardımcılarının bir meslek elemanı olarak tanımlanmaması (Özaydın, 2020) ve özlük haklarına ilişkin bir yasal düzenleme yapılmaması ile açıklanabilir.

İkinci tema olan öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarına ilişkin deneyim ve görüşleri değerlendirildiğinde öğretmen yardımcılarının eğitim ekibinin bir üyesi olarak yer almadıkları söylenebilir. Önceki araştırmalarda da pek çok öğretmen yardımcısı, eğitim ekibinin bir parçası olarak kabul edilmediklerini belirtmişlerdir (French ve Pickett, 1997; Fisher ve Pleasants, 2012; Patterson, 2006; Pickett vd., 2003; Riggs ve Mueller, 2001). Ayrıca öğretmen yardımcılarının ders sırasında ÖĞ öğrencinin öğrenmesinden tek başlarına sorumlu oldukları belirlenmiştir. Oysa öğretmen yardımcılarının sınıflarda bulunması ile ÖĞ bireylerin sınıf içinde eğitim olanaklarına daha fazla erişmeleri beklenmektedir (Wang vd., 2015). Bu bulgu, daha önce

Downing ve diğerlerinin (2000) de belirttiği gibi öğretmen yardımcılarının ve sınıf öğretmeninin rol ve sorumluluklarının tanımlanmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Üçüncü temada öğretmen yardımcılarının gereksinimleri incelenmiştir. Bulgular öğretmen yardımcılarının eğitim ve süpervizyon desteği almaya gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları, alanyazında ortaya konan gereksinimleri desteklemektedir (Carter vd., 2009; French, 1998; Passaro vd., 1994; Zobell ve Hwang, 2020).

Öğretmen yardımcılarının gereksinim belirttiği bir başka konu ise kabul ve değer görme olmuştur. Öğretmen yardımcılarının yarattığı değer takdir edilmesi başka araştırmacılar tarafından da önerilmektedir (Blalock, 1991; Giangreco, 2003; Pickett, 1999). Gereksinim temasında ortaya çıkan son bulgu istihdam, ücret ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi konuları olmuştur. Bu konu çeşitli araştırmalarda önemli bir sorun olarak belirtilmiştir (Blalock, 1991; Douglas vd., 2019; French ve Pickett, 1997).

Araştırma bulgularına göre Türkiye’de öğretmen yardımcılarının istihdamı aile tarafından sağlanmakta ve ücretler aile tarafından karşılanmaktadır. Bu bulgu Özaydın (2020) tarafından da ortaya konmuştur. Öğretmen yardımcılarının istihdamını ebeveynler üstlendiğinde eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bozulacağı açıkça görülebilir. Ayrıca ebeveynler, çoğu zaman öğretmen yardımcılarının yeterliliklerini değerlendirebilecek uzmanlığa sahip değillerdir.

Dördüncü temada öğretmen yardımcılarını genellikle iş koşullarının iyileştirilmesine yönelik öneriler getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen yardımcılarını işe alımlarda belirli kriterlerin olmasını önermişlerdir. Stewart (2019) da aynı konuyu vurgulayarak işe alım süreçlerinde özel eğitim konusunda belirli bir yeterliliğe, deneyime veya eğitime sahip olma şartlarının genellikle aranmadığını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularından çıkan en önemli sonuç, öğretmen yardımcılarının standart bir meslek tanımının olmaması ve rol ve sorumluluklarının karmaşık olmasıdır. Öğretmen yardımcılarının aileler tarafından istihdam edildiği, okulların resmi personeli olmadığı, çok çeşitli ve değişken görevler üstlendikleri, olumsuz çalışma koşullarına sahip oldukları görülmektedir. Bu sorunların giderilmesi için MEB tarafından öğretmen yardımcılarının istihdam koşulları ve okullardaki görev tanımlarını içeren bir mevzuat yayınlanması önerilebilir. Öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının sağlıklı bir şekilde belirlenebilmesi için çok sayıda araştırmaya gerek duyulmaktadır.

### 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

- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 24*(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/08856250802596741>
- Demirdağlı, Ş., & Kizir, M. (in review). Turkish parents perspectives on the roles and responsibilities of paraeducators: Framing experiences.
- Demirdağlı, Ş., & Kizir, M. (2023). Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcılarını. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 202-227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>
- Blalock, G. (1991). Paraprofessionals: Critical team members in our special education programs-how to successfully utilize the paraprofessional in the special education setting. *Intervention in School and Clinic, 26*(4), 200–215. <https://doi.org/10.1177/105345129102600404>
- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools. Final Report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project, *Institute of Education, University of London*, Available at <http://www.schoolsupportstaff.net/edtareport.pdf>.
- Bronstein, B., Breeden, N., Glover, T. A., & Reddy, L. A. (2021). Paraprofessionals’ perceptions of behavior problems in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 55*(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/0022466920961085>
- Carter, E. W., O’Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30*(6), 344–359. <https://doi.org/10.1177/0741932508324399>
- Douglas, S. N., Uitto, D. J., Reinfelds, C. L. & D’Agostino, S. (2019). A systematic review of paraprofessional training materials. *The Journal of Special Education, 52*(4), 195–207. <https://doi.org/10.1177/0022466918771707>
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education, 21*(3), 171–181. <https://doi.org/10.1177/074193250002100308>
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils’ academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review, 62*(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education, 33*(5), 287–297. <https://doi.org/10.1177/0741932510397762>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences, 10*(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education, 19*(6), 357–368. <https://doi.org/10.1177/074193259801900606>
- French, N. K., & Pickett, A. L. (1997). Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. *Teacher*



- Education and Special Education*, 20(1), 61–73. <https://doi.org/10.1177/088840649702000107>
- Giagreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50–54. [https://www.iu17.org/wp-content/uploads/2012/12/working\\_with\\_paraprofessionals\\_-\\_Ed\\_Leadership\\_october\\_2003.pdf](https://www.iu17.org/wp-content/uploads/2012/12/working_with_paraprofessionals_-_Ed_Leadership_october_2003.pdf)
- Giagreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* [Introduction to qualitative research]. Anı.
- Güleç-Aslan, Y. (2022). Experiences of Turkish paraprofessionals who support students with autism spectrum disorder. *Journal of Education*, 0 (0), <https://doi.org/10.1177/0022057422113095>
- Heigham, J., & Croker, R. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Hilton, A., & Gerlach, K. (1997). Employment, preparation and management of paraeducators: Challenges to appropriate service for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 71–76. <http://www.jstor.org/stable/23879027>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (2006). Regulations of 2006. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-iv/part-b/1462>
- Kerry, C. A., & Kerry, T. (2003). *Government policy and the effective employment and deployment of support staff in UK schools*. *International Studies in Educational Administration*, 31(1), 65–81.
- Köpfer, A., & Böing, U. (2020). *Students' perspectives on paraprofessional support in German inclusive schools: Results from an exploratory interview study with students in Northrhine Westfalia*. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 70–92.
- Lin, C. S. (2013). Revealing the “essence” of things: Using phenomenology in LIS research. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 2 (4), 469–478. <https://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/123/123>
- Mason, R. A., Gunersel, A. B., Irvin, D. W., Wills, H. P., Gregori, E., An, Z. G., & Ingram, P. B. (2021). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), 97–116. <https://doi.org/10.1177/0888406419896627>
- Merriam, S. B. (1997). *Qualitative research and case study application in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- MoNe. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation] Available at <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- MoNE (Ministry of National Education). (2013). Secondary education institutions regulation. [pdf] Ankara: Ministry of National Education. Available at <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması [Stakeholders' views on the tasks of teaching assistants in inclusive education: A mixed method study]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561–587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.563242>
- Passaro, P. D., Pickett, A. L., Latham, G., & Hongbo, W. (1994). The training and support needs of paraprofessionals in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 13(4), 3–9. <https://doi.org/10.1177/875687059401300402>
- Patterson, K. B. (2006). Roles and responsibilities of paraprofessionals: In their own words. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5), n5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ967108>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Pickett, A. L. (1986). *Paraprofessionals in special education: The state of the art*. National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services, Center for Advanced Study in Education, City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 276 209)
- Pickett, A. L. (1999). *Strengthening and supporting teacher/provider/paraeducator teams: Guidelines for paraeducator roles, supervision, and preparation*. National Resource Center for Paraprofessionals, City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440 506)
- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The employment and preparation of paraeducators: The state of the art. National Resource Center for Paraprofessionals*, City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 424 398)
- Reddy, L. A., Alperin, A., & Glover, T. A. (2020). A critical review of the professional development literature for paraprofessionals supporting students with externalizing behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 58(4), 742–763. <https://doi.org/10.1002/pits.22381>
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35(1), 54–62. <https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.902122>
- Stewart, E. M. (2019). Reducing ambiguity: Tools to define and communicate paraprofessional roles and responsibilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 52–57. <https://doi.org/10.1177/1053451218782431>
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: A research note. *Qualitative Research*, 4(1), 107–118. <https://doi.org/10.1177/146879410404111>
- United States Department of Education (U.S. DOE). (2021). *42nd annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2020/parts-b-c/42nd-arc-for-idea.pdf>
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644–659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study.” *European Journal of*

- Special Needs Education*, 28(4), 463-479. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820459>
- Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>
- Zobell, E., & Hwang, J. (2020). An examination of the current status of paraprofessionals through their lens: Role, training, and supervision. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(1), n1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241843>
- Education*, 10(4), 1507-1534. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.873357>



## Determining The Relationship Between Teachers' Competency Perceptions And Emotions, Attitudes And Concerns In Vocational High Schools Implementing Mainstreaming Education

Hasan Feriŝat Taŝlibeyaz<sup>1,a,\*</sup>, Feyat Kaya<sup>1,b</sup>

<sup>1</sup>Hakkari University, Faculty of Education, Hakkari University, Hakkari, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 01/08/2023

Accepted: 22/02/2024



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 the study is to determine the competencies of vocational high school teachers in mainstreaming and their attitudes towards mainstreaming and to reveal the relationship between the same teachers' competencies and attitudes towards mainstreaming. The study group of the research, which adopted the relational survey model, consisted of 165 teachers from two different vocational high schools. A demographic information form prepared to obtain personal information, the "Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices Scale-TEIP" and "Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education-SACIE" were used to collect the data. Descriptive statistics, ANOVA, T-Test, correlation and multiple linear regression analyses were applied for answering the research questions of the study. One-way analysis of variance (ANOVA), T-Test for unrelated samples, correlation and multiple linear regression analyses were applied. According to the findings of the study, it was revealed that the relationship between the total scores of the teachers on the TEIP and the total scores on the SACIE was low and negative. Finally, it was found that teachers' feelings, attitudes and concerns related to mainstreaming predicted their competencies in mainstreaming education.

**Keywords:** Mainstreaming competence, vocational high school teacher, anxiety, attitude, sentiment

## Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Meslek Liselerindeki Öğretmenlerin Yeterlik Algılarıyla Duygu, Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

\*Sorumlu yazar

#### Sreç

Geliş: 01/08/2023

Kabul: 22/02/2024

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

Araştırmanın amacı meslek lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek ve aynı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu iki farklı meslek lisesinde görev yapan farklı branşlardaki toplam 165 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgilerin elde etmek amacıyla hazırlanan demografik bilgi formu, "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği-KUÖYÖ" ve "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği-KEİDTKÖ" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular için betimsel istatistikler (frekans, yüzde hesaplama), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkisiz örneklemeler için T-Testi, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkisiz örneklemeler için T-Testi, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin KUÖYÖ ve KEİDTKÖ toplam puanları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve negatif olduğu ortaya konmuŝ. Son olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygılarının birlikte kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma yeterliği, meslek lisesi öğretmeni, kaygı, tutum, duygu

<sup>a</sup> [fersattaslibeyaz@hakkari.edu.tr](mailto:fersattaslibeyaz@hakkari.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7598-3919>

<sup>b</sup> [feyatkaya@hakkari.edu.tr](mailto:feyatkaya@hakkari.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-1784-5996>

**How to Cite:** Taŝlibeyaz, H. F., & Kaya, F. (2024). Kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek liselerindeki öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 465-477.

## Giriş

Eğitim hakkı, hem uluslararası hem de ulusal yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkına ilişkin eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapan ilk uluslararası belge 1948 yılındaki İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Bu bildirmede herkesin eğitim hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise Anayasanın 42. Maddesi kapsamında "kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz" ibaresi ile tüm bireylerin eğitime erişim hakkı olduğu vurgulanmış ve güvence altına alınmıştır. Bu bildirme ve yasa maddeleri göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimi olan öğrencilerin de tipik gelişim gösteren akranları gibi eşit eğitim hakkına sahip olduğunu söylemek mümkündür (Ismailos vd., 2022). Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaları dünya çapında uzun süre tartışma konusu olmuştur (De Boer vd., 2010; Savolainen vd., 2012). Önceleri özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarının gerçekçi olmadığı düşünülürken (Pijl, 1997) günümüzde bu algı neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Kaynaştırma eğitimi, Birleşmiş Milletler olmak üzere birçok kurum ve kuruluşun eğitim politikaları ve standartları arasında yer aldığı için özel gereksinimli öğrenciler ve onlarla ilişkili diğer bireyler açısından oldukça gözde bir konudur (Florian, 1998). Birleşmiş Milletler tarafından 1994 yılında 92 ülke ve 25 kuruluş tarafından kabul edilen Salamanca Bildirisi, uluslararası alanda kaynaştırma eğitimine ilişkin önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir (Ainscow ve César, 2006; UNESCO, 1994). Bu bildiri sonucunda kaynaştırma eğitiminin birçok ülkede ulusal eğitim sistemindeki hedefler arasına alındığını söylemek mümkündür (Vaz vd., 2015; Yada vd., 2018). Ülkemizde ise özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almasına ilişkin ilk yasal düzenlemeler 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası" ile başlamıştır. Devamında 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile kaynaştırma eğitimine ilişkin ayrıntılar verilmiş ve ilk kez bireysel eğitim planlarının hazırlanması, özel eğitim desteğinin sunulması ve bunların kimler tarafından sağlanacağına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir (Karasu, 2019). 2000 yılında çıkarılan "Özel Eğitim Yönetmeliği" ile kaynaştırma eğitimine ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırmaya ilişkin birçok tanım yapıldığı belirtilmiştir (Florian, 2014). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin her tür ve kademedeki destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması şartıyla tipik gelişim gösteren akranlarıyla en az kısıtlayıcı eğitim ortamında tam ya da yarı zamanlı olarak eğitim almasıdır (Batu, 2000; Rodriguez ve Garro-Gil, 2015). Kaynaştırma eğitiminin başarıyla ulaşmasını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci, tipik gelişim gösteren akranlar, aileler, ortamın uygunluğu, sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin niteliği, bireysel eğitim programları ve öğretmen tutumları bu etmenlerin başında gelmektedir (Allen ve Cowdery, 2015; Ewing, vd., 2018;

Lewis ve Doorlag, 2011; San Martin vd., 2021; Tempel, 2022). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflarına dahil olmasına ilişkin tutumları farklılık göstermektedir (Song vd., 2019). Bazı öğretmenler kendilerine yeterli düzeyde destek sunulduğunda ve sınıfın fiziki koşullarında iyileştirme yapıldığı takdirde kaynaştırma eğitimine olumlu bakarken bazıları bu öğrencilerin sınıfın geri kalanına olumsuz etki edeceğini ve kendileri için tasarlanmış okullarda eğitim almalarının daha faydalı olacağını belirtmektedirler (Grieve, 2009). Dolayısıyla bu öğretmenler, kaynaştırma ortamının yetersizliklerinden kaynaklı öğrencileri sınıflarına kabul etmeye sıcak bakmamaktadırlar (Ewing, vd., 2018). Öğretmenler, kaynaştırmanın özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler için yararlı olduğuna ikna olmadıklarında, özel gereksinimli öğrenciler için en uygun koşulları sağlayamayabilirler veya bu öğrencilerle öğretim yapmayı kabul etmeyebilirler (Tempel, 2022). Dolayısıyla bir eğitimci olarak öğretmen, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit rol oynamakta olup (Hofman ve Kilimo, 2014) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olması oldukça önemlidir (Moberg vd., 2019; Schwab, 2018)

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yapı taşı olmasının yanı sıra bu öğrencilerin yetersizlikten etkilenme derecesini en alt düzeye indiren ve eğitim ortamından en üst düzeyde yararlandığı bir ortamı gerektirmektedir (Ahmetoğlu vd., 2016). Kaynaştırma eğitimi verilen okullarda sadece fiziksel olarak düzenleme yapmak yeterli olamamakla birlikte, kaynaştırma eğitimi okulun ve okuldaki eğitimcilerin ortak misyonu haline getirilmiş olmalıdır (Yada ve Savolainen, 2017). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumu ve öz yeterlik duygusu kilit rol oynamaktadır (Emam ve Mohamed, 2011; Karasu, 2019; Romi ve Leyser, 2006). Alanyazında gerçekleştirilen birçok çalışma, kaynaştırma eğitiminin başarısının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliklerine ve tutumlarına bağlı olduğunu göstermektedir (Ewing vd., 2018; Romi ve Leyser, 2006; Salend, 2005; Van-Reusen vd., 2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde başarılı olmaları tutum, yeterlik ve kaygı gibi birçok etmene bağlıdır (Frumos, 2018). Bu bağlamda tutum, yeterlik ve kaygı kavramlarının açıklanması yerinde olacaktır. Tutum, "bir olgu ya da duruma karşı takınılan zihinsel konum, duygu ya da tavır" olarak tanımlar (Obiakor vd., 2012). Tutum, davranışa yönelik tercihler olarak da tanımlanabilir. Başka bir deyişle, bir kişinin bir şey hakkındaki tutumu veya inancının, o kişinin davranışlarını ve eylemlerini etkileme durumu olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul personelinin kaynaştırmaya ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yeteneklerine yönelik tutum ve inançları, okul öğrenme ortamlarını ve tüm öğrenciler için adil eğitim fırsatlarının varlığını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Emmers vd., 2020). Öğretmenlerin mesleğin

ilk yıllarında olması ya da daha önce özel eğitimle ilgili ders almış olması kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Song vd., 2019) Öğretmen yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenmesini ve derse katılımını etkileyen bir yetenektir (Romi ve Leyser, 2006; Woolfolk ve Shaughnessy, 2004). Birçok çalışma öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarının kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Ahsan vd., 2012; Savolainen vd., 2022; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Türk Dil Kurumu kaygı kavramını “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” sözcükleriyle eş anlamlı olarak vermektedir. Kaygı, güçlü bir şekilde arzulanan bir durumun ya da isteğin gerçekleşmeyecek gibi gözüktüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici duygu” olarak tanımlanır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları ile duygu, tutum ve kaygılarının ayrı ayrı (Akbulut ve Aküzüm, 2021; Bayar ve Üstün, 2017; Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016; Kandemir vd., 2021; Özokcu, 2018; Şenol ve Can-Yaşar, 2020; Toy ve Duru, 2016; Yavuz, 2017) ele alındığı ya da bu değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çeşitli çalışmalar olsa da özellikle meslek liselerinde ve branş öğretmenleriyle yapılmış çalışma sayısının (Bektaş, 2022; Eşkil vd., 2022; Filiz, 2021; Karasu, 2019; Öz ve Gelenbe-Öztürk, 2021) sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun okul öncesi ya da ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin ortaya konmasına yönelik bir boşluk olduğunu ve bu öğretmen grubuna yönelik alanyazında yeni çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Belirtilen gereksinim doğrultusunda meslek lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek

ve aynı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma planlanmıştır.

## Yöntem

Değişkenler arasındaki ilişki ve bağları irdeleyen bilimsel araştırmalar genellikle ilişkisel araştırma olarak isimlendirilir (Büyüköztürk vd., 2014). Özel gereksinimi olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek liselerindeki öğretmenlerin yeterlik algılarıyla duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla araştırma modeli olarak nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre en az iki veya daha fazla değişkenin bir arada değişimi veya bu değişimin derecesi tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2014).

## Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil olan katılımcılar kaynaştırma eğitimi uygulanan iki meslek lisesinde görev yapan 165 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesi ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre a) kaynaştırma eğitimi uygulanan meslek lisesinde çalışıyor olmak ve b) kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda eğitim veriyor olmak bu araştırmanın iki ölçütü olarak belirlenmiştir. Bilimsel bir çalışmada yer alan katılımcılar belirli niteliklere sahip bireyler, olaylar ve nesnelere ise ölçüt örnekleme kullanılır. Ölçüt örneklemede, araştırmacılar tarafından belirlenen koşulları sağlayan kişi, olay veya durumlar belirlenir ve bunları karşılayanlar araştırmaya dahil edilirler (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken	F	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	74	43
Erkek	91	57
<b>Yaş</b>		
24-34	44	27
35-44	67	41
44+	54	33
<b>Özel Eğitim</b>		
Evet	43	26
Hayır	122	74
<b>Kaynaştırma</b>		
Evet	46	28
Hayır	119	72
<b>Eğitim</b>		
Lisans	138	84
Lisansüstü	27	16
<b>Tecrübe</b>		
Evet	79	48
Hayır	86	52
<b>Toplam</b>	165	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında bir demografik bilgi formu ve iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlara ilişkin detaylı açıklama alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

#### Demografik bilgi formu

Katılımcılar hakkında belirli değişkenler hakkında bilgi edinmek üzere kullanılan demografik bilgi formuyla öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi, kaynaştırma ve özel eğitim dersi alma, özel eğitim ile ilgili eğitim/kurs alma, özel gereksinimi olan bireylere ilişkin mevzuat ve politikalar hakkında bilgi, özel gereksinimi olan birey yakını olma, özel gereksinimi olan öğrencilere ders verme konusunda özgüven, özel gereksinimi olan öğrenciye eğitim verme tecrübesi hakkında bilgi toplanmıştır.

#### Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Araştırmada KUÖYÖ ile birlikte, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarını ölçmeye yönelik Forlin, Loreman ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)" kullanılmıştır. Elektronik postayla yazarlardan izin alınan ölçek 3 alt boyut, 15 madde ve 4'lü Likert yapıdan oluşmaktadır. 15 ile 60 arasında puanlanan ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan hesaplamada iç tutarlık katsayısı .88; duygu alt boyutu .86, tutum alt boyutu .88 ve kaygı alt boyutu ise .85 şeklinde bulunmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Kaynaştırma uygulaması uygulanan meslek lisesi öğretmenlerinin dahil oldukları bir çalışma kapsamında yürüttükleri bilimsel toplantılarda verdikleri yarım saatlik ve bir saatlik aralarda araştırmacı, öğretmenlerle yüz yüze görüşerek çalışmanın amacı ve alanyazına yapacakları katkılar hakkında kısaca bilgilendirme yapmıştır. Ardından gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere doldurmaları için önceden çoğaltılmış demografik bilgi formları, KUÖYÖ ve KEİDTKÖ ölçeklerini vermiştir. Ortalama 7 dakikada doldurulan tüm formlar araştırmacı tarafından tekrar toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık(kurtosis), çarpıklık(skewness) katsayıları ve normal dağılım (histogram) grafiği ile belirlenmiştir. Buna göre veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygulanmıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorusu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının düzeylerini belirlemek için KUÖYÖ ve KEİDTKÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması

hesaplanmıştır. Üçüncü araştırma sorusunu "Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri cinsiyetlerine, yaşlarına, özgüvenlerine, deneyimlerine, kaynaştırma-özel eğitim dersi alma durumlarına, tecrübe ve mevzuata ilişkin bilgilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" yanıtlamak üzere iki kategorili yanıtları olan değişkenler (cinsiyet, kaynaştırma dersi, özel eğitim dersi alıp almama, mevzuatı hakim olup olmama, tecrübesi olup olmama) için ilişkisiz örneklem T-Testi, ikiden fazla kategorili olan yaş, özgüven ve tecrübe değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Dördüncü araştırma sorusunu "Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygıları ölçeğinden aldıkları puan cinsiyetlerine, yaşlarına, özgüvenlerine, deneyimlerine ve özel eğitime ihtiyacı olan akrabalarının olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" cevaplamak için cinsiyet ve akraba değişkenleri için ilişkisiz örneklem T-Testi, yaş, deneyim ve özgüven değişkenleri için ANOVA uygulanmıştır. Beşinci araştırma sorusunun cevabı için KUÖYÖ ölçeğinden alınan puan ve KEİDTKÖ ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların korelasyonu hesaplanmıştır. Son araştırma sorusu "Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygılarının birlikte kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini yordama gücü nedir?" için de çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

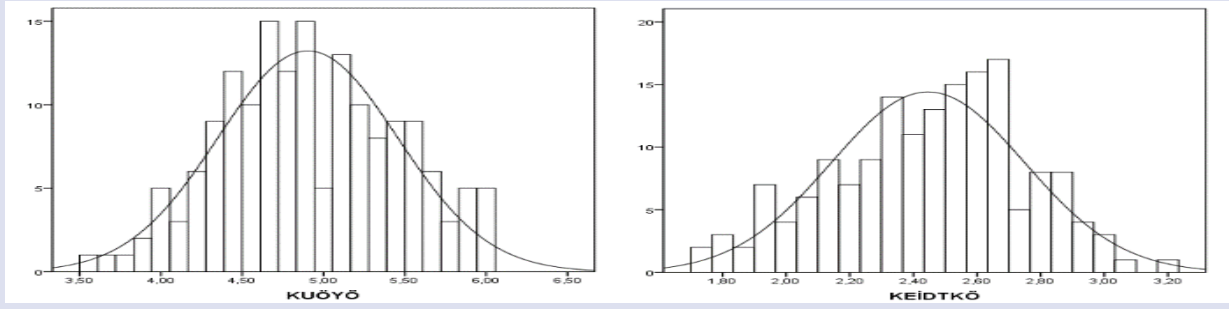
### Bulgular

Tabachnick ve Fidell (2014) verilerin  $\pm 1.5$  aralığında olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin tek değişkenli normalliği sağladığını belirtmektedir. Sırasıyla basıklık, çarpıklık değerleri KUÖYÖ ve KEİDTKÖ için (-.003; -.513) ve (-.227; -.415); ayrıca normal dağılım eğrisi de Resim 1.'de verilmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri (KUÖYÖ) ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin (KEİDTKÖ) araştırıldığı birinci ve ikinci araştırma soruları için ölçeklerden alınan toplam puanlar Çizelge 2'de verilmiştir.

KUÖYÖ ölçeğinden alınabilecek 18-108 puanları düşündüğünde Çizelge 2'de belirtildiği üzere öğretmenlerin yeterlik algılarının ortalama 88 olduğu; KEİDTKÖ ölçeğinden ise (15-60 puan alınabilir) öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin ortalama 37 puan olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarını belirlemede kullanılan KUÖYÖ ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde Çizelge 3'e göre sadece cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık olmadığı ( $p > .05$ ) buna karşın diğer değişkenlerle sırasıyla kaynaştırma dersi alma, özel eğitim dersi alma, yasal mevzuat hakkında bilgi sahibi olma ve özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi değişkenleriyle anlamlı fark olduğu ( $p < .05$ ) bulunmuştur.



Resim 1. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların normal dağılım grafiği

Çizelge 2. İki ölçekten alınan en az, en çok ve toplam puanlar

Ölçek	En az	En çok	Σ
KUÖYÖ	64	108	88
KEİDTKÖ	26	48	37

Çizelge 3. Öğretmenlerin değişkenlere göre KUÖYÖ puanlarının T-tesisi sonuçları

	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	71	89	9.17	163	.639	.524
Erkek	94	88	10.53			
<b>Kaynaştırma Dersi</b>						
Evet	46	93	10.07		3.58	.000*
Hayır	119	87	9.43			
<b>Özel Eğitim Dersi</b>						
Evet	43	92	10.64		2.63	.009*
Hayır	122	87	9.46			
<b>Mevzuat</b>						
Evet	55	93	9.55		5.06	.000*
Hayır	110	86	9.14			
<b>Tecrübe</b>						
Evet	79	91	10.48		2.89	.004*
Hayır	86	86	9			

\*p&lt;.05

Kaynaştırma dersi alanların (Ort.=93, S.=10.07) yeterli algıları bu dersi almayanlara (Ort.=87, S.=9.43); özel eğitim dersi alanların (Ort.=92, S.=10.64) bu dersi almayanlara (Ort.=87, S.=9.46); özel gereksinimli bireylerle ilgili yasal mevzuata hâkim olanların (Ort.=93, S.=9.55) olmayanlara (Ort.=86, S.=9.14); özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi olanların (Ort.=91, S.=10.48) olmayanlara (Ort.=86, S.=9) kıyasla kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterli algılarının yaş, özgüven ve mesleki deneyim değişkenleriyle olan ilişkisi Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli algılarının yaş ve mesleki deneyim değişkeniyle anlamlı farklılaşmadığı ( $p>.05$ ) ancak özel gereksinimli bireylere eğitim verme noktasında

özgüven yeterli algılarının anlamlı derecede ( $p<.05$ ) farklılaştığı belirlenmiştir. Hochberg's Post Hoc Testi sonuçlarına göre özgüveni çok yüksek olanların özgüveni yüksek, orta, düşük ve çok düşük olana kıyasla kaynaştırma uygulamalarındaki yeterli algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin KEİDTKÖ puanlarının cinsiyet, yaş, özgüven, mesleki deneyim ve özel eğitime muhtaç yakınlarının olma durumlarına göre anlamlı farkların olup olmadığını araştırıldığı dördüncü araştırma sorusu için T-Testi ve Anova sonuçları Çizelge 5 ve Çizelge 6'te verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının hem cinsiyet hem de özel eğitime muhtaç bir yakınlarının olması değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir.

Çizelge 4. Öğretmenlerin değişkenlere göre KUÖYÖ puanlarının Anova sonuçları

	n	$\bar{X}$	SD	F	p
<b>Yaş</b>					
24-34	44	89	9.3		
35-44	67	87	10.1	.783	.459
45+	54	89	10.3		
<b>Deneyim</b>					
0-10	58	89	9.1		
11-20	55	88	10.7	.035	.966
21+	52	88	10.2		
<b>Özgüven</b>					
Çok düşük (e)**	4	83	9.5		
Düşük (d)**	19	83	10.5		
Orta (c)**	91	85	8.3	16.04	.000*
Yüksek (b)**	32	94	8.2		
Çok yüksek (a)**	19	99	7.6		

\* $p < .05$  \*\*Hochberg's Post Hoc Testi'ne ( $< .05$ ) göre  $a > b$ ,  $a > c$ ,  $a > d$ ,  $a > e$

Çizelge 5. Öğretmenlerin değişkenlere göre KEİDTKÖ puanlarının T-tesisi sonuçları

	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	71	36	4.58			
Erkek	94	37	4.57		-.62	.536
<b>Yakını Olma</b>				163		
Evet	42	36	4.31			
Hayır	123	37	4.61		-1.69	.093

Çizelge 6. Öğretmenlerin değişkenlere göre KEİDTKÖ puanlarının Anova sonuçları

	n	$\bar{X}$	SD	F	p
<b>Yaş</b>					
24-34	44	37	4.74		
35-44	67	37	4.51	.012	.988
45+	54	37	4.58		
<b>Deneyim</b>					
0-10	58	37	4.40		
11-20	55	36	4.51	.723	.487
21+	52	37	4.83		
<b>Özgüven</b>					
Çok düşük	4	40	3.65		
Düşük (b)**	19	38	5.50		
Orta	91	36	4.22	3.172	.015*
Yüksek	32	38	4.70		
Çok yüksek (a)**	19	34	4.07		

\* $p < .05$  \*\* Hochberg's Post Hoc Testi'ne ( $< .05$ ) göre  $a > b$

Anova sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin KEİDTKÖ puanları ile yaş ve mesleki deneyimleri arasında anlamlı fark olmadığı ( $p > .05$ ) fakat özel gereksinimli bireylere eğitim vermede özgüvenleri arasında anlamlı fark olduğu ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Bu farkın hangi alt boyutlarda olduğunu belirlemek üzere ölçeğin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarıyla özgüven değişkeni

arasındaki anlamlı farkların olup olmadığı Çizelge 7'de verilen Anova ve Hochberg's Post Hoc Testleri sonuçlarına göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutum ve kaygılarının özel gereksinimli bireylere eğitim verme konusundaki özgüvenleriyle anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) gösterdiği belirlenmiştir.



Çizelge 7. Duygu, tutum, kaygı alt boyutlarının özgüven değişkenine göre Anova sonuçları

ÖZGÜVEN		n	$\bar{X}$	SD	F	p
DUYGU	Çok düşük	4	13	3.59	2.573	.040*
	Düşük	19	12	2.40		
	Orta	91	11	2.16		
	Yüksek	32	10	2.33		
	Çok yüksek	19	10	2.72		
TUTUM	Çok düşük	4	13	3.11	4.221	.003*
	Düşük	19	13	3.29		
	Orta (b)**	91	14	2.26		
	Yüksek (a)**	32	15	2.90		
	Çok yüksek	19	15	3.60		
KAYGI	Çok düşük (a)**	4	15	1.71	9.335	.000*
	Düşük (b)**	19	13	2.12		
	Orta (c)**	91	12	2.09		
	Yüksek (d)**	32	12	2.80		
	Çok yüksek (e)**	19	9	2.34		

\*  $p < .05$  \*\* Hochberg's Post Hoc Testi'ne ( $< .05$ ) göre  $a > b$ ,  $a > c$ ,  $a > d$ ,  $a > e$

Çizelge 8. KUÖYÖ ile duygu, tutum ve kaygı arasındaki korelasyon sonuçları

	n	$\bar{X}$	SD	1	2	3	4
1. KUÖYÖ		88	9.95	1	-.34*	.22*	-.33*
2. Duygu	165	11	2.31		1	-.13	.45*
3. Tutum		14	2.82			1	-.15
4. Kaygı		12	2.49				1

\*  $p < .01$

Bununla birlikte, duygu alt boyutu ve özgüven arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına ( $p = .04$ ) karşın bu değer  $.05$  anlamlılık düzeyine göre sınırda oluşu ve duygu alt boyutunun olumsuz ifadeler içermesi (örneğin ölçeğin 9. maddesi; ... kendimi kötü hissedirdim.) Post Hoc Testi'nde anlamlı sonuç vermemiştir. Hochberg's Post Hoc Testi'ne göre özgüveni yüksek olan öğretmenlerin özgüveni orta düzeyde olanlara kıyasla kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Kaygı düzeylerine ilişkin ise özgüveni çok yüksek olan öğretmenlerin özgüveni yüksek, orta, düşük ve çok düşük olanlara kıyasla kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları kaygının düzeyi daha az bulunmuştur. Analizlerde yer alan gruplar arası varyansların homojen dağılması ( $p > .05$ ) ancak örneklem büyüklüklerinin birbirinden farklı olması ( $n_{\text{çokdüşük}}=4$ ;  $n_{\text{düşük}}=19$ ;  $n_{\text{orta}}=91$ ;  $n_{\text{yüksek}}=32$ ;  $n_{\text{çokyüksek}}=19$ ) Hochberg's Post Hoc Testi kullanılmasıındaki temel gerekçedir (Field, 2013).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algıları ile duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkinin yanıtının arandığı beşinci araştırma sorusu için korelasyon sonucu Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yeterlik algı puanlarıyla kaygı düzeyleri ( $r = -.33$ ,  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu;

duygu alt boyutunun maddeleri ters kodlandığından duygu ( $r = -.34$ ,  $p < .01$ ) ve tutum ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) arasında ise sırasıyla orta ve düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu ve kaygı arasında ( $r = .45$ ,  $p < .01$ ) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Son araştırma sorusu olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygılarının birlikte yeterlik algılarını yordama gücünün hesaplanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9'da görüldüğü gibi anlamlı bir regresyon modeli  $F_{(3,161)} = 11.928$ ,  $p < .05$  bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik algısının (bağımlı değişken) %17'sini ( $R^2_{\text{adjusted}} = .167$ ) duygu, tutum ve kaygı bağımsız değişkenleri tarafından açıkladığı bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde duygu değişkeninin ters kodlandığı dikkate alındığında öğretmenlerin yeterlik algısını olumlu yönde ve anlamlı  $\beta = -.23$ ,  $t(161) = -2.85$ ,  $pr^2 = .05$  yordamaktadır. Tutum değişkeni de yeterlik algısını olumlu yönde ve anlamlı  $\beta = .17$ ,  $t(161) = 2.16$ ,  $pr^2 = .03$  yordamaktadır. Kaygı değişkeni ise öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz yönde ve anlamlı  $\beta = -.21$ ,  $t(161) = -2.63$ ,  $pr^2 = .04$  yordamaktadır.

Çizelge 9. Yeterlik algısının yordanmasına ilişkin Regresyon analizi sonuçları

Model	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	F <sub>(3, 161)</sub>
Sabit	5.62	.32		17.37	.000		
Duygu	-.272	.10	-.23	-2.85	.005*	.17	11.928
Tutum	.153	.07	.17	2.16	.032*		
Kaygı	-.233	.09	-.21	-2.63	.010*		

\*p&lt;.05

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı meslek liselerinde görev yapan branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterlik algıları ile duygu, tutum ve kaygıları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin KUÖYÖ ölçeğinden aldıkları ortalama puanın yüksek olması kaynaştırmaya yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucun alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir. Öz ve Gelenbe-Öztürk (2021) meslek liselerinde 9. Sınıf branş öğretmenlerinin, Şenol ve Can-Yaşar (2020) öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların, Yavuz (2017) 142 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Uluslararası alanyazında da benzer bulgulara rastlanmaktadır; ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Frumos, 2018). Ayrıca 1326 öğretmenle yapılmış boylamsal bir çalışmada öğretmen yeterliklerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını yordadığı ortaya koyulmuştur (Savolainen vd., 2022). Birçok çalışmada ve bu çalışmada da öğretmen yeterlik algılarının yüksek bulunmasının temel sebebinin aslında yeterliğin algı olarak ölçülmesinden kaynaklandığı yani katılımcıların ölçek maddelerini doldururken fikirlerini subjektif biçimde yansıtmalarından kaynaklı olarak yeterlik algısının yüksek çıkma sebebi olabileceği düşünülmektedir. Eğer bu çalışmada kullanılan KUÖYÖ ölçeği yerine alanyazında kaynaştırma uygulamalarını ölçen bir bilgi veya başarı testi olsaydı ve bu çalışmada kullanılsaydı sonuçların daha farklı çıkacağını ifade etmek gerekir.

Araştırmada öğretmenlerin yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna karşın alanyazında farklı sonuçlar vardır. Toy ve Duru (2016) 340 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmada kadınların erkeklere göre daha yeterli olduklarını belirlemiştir. Karasu (2019) ise 264 öğretmenin yer aldığı çalışmada, Filiz (2021) 109 öğretmenle yürüttüğü tez çalışmada yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Farklı sonuçların çıkmasında çalışmalarda kullanılan ölçeklerin ve dolayısıyla bu ölçek maddelerinin birbirinden farklı olmasının yanı sıra katılımcıların farklı branşlarda öğretmenlik yapmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim dersi alma durumları, özel gereksinimli

çocuklara ilişkin mevzuata hakim olma ve bu çocuklara daha önceden eğitim verme tecrübesi, bunlara sahip olmayanlara göre anlamlı fark oluşturmuştur. Bu sonuç, Öz ve Gelenbe-Öztürk (2021)'ün özel eğitim konusunda ders almanın kaynaştırma uygulamalarıyla öğretmenlerin yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulamamasıyla çelişmektedir. Fakat aynı çalışmada öğretmenlerin mevzuata hakim olma ve özel gereksinimli çocuklara eğitim verme tecrübelerinin yeterlik algısıyla arasında anlamlı bir fark bulunduğu rapor edilmiştir ki bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Karasu (2019) çalışmasında öğretmenlerin lisans eğitiminde kaynaştırma dersi almalarıyla yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu ancak özel eğitim dersi almalarıyla anlamlı bir fark bulunmadığı belirtmiştir. Ancak aynı çalışmanın diğer bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mevzuat hakkında bilgi sahibi olmaları ile yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunurken özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme ile yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulunmadığı görülecektir. Toy ve Duru (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özel eğitimle ilgili ders, seminer, kurs almalarıyla yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Burada dikkat çeken nokta, bu araştırma sonuçlarının tamamında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yasal düzenlemeye hakim olma durumuyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algıları arasında anlamlı derecede fark bulunmasıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim derslerinin yeterlik algısıyla anlamlı fark çıkmayışının sebebi ise bu dersin içerik olarak kaynaştırma dersiyle birebir aynı içeriğe sahip olmayışı gösterilebilir. Bu sonuçlar arasında mesleki tecrübe değişkeninin öğretmenlerin yeterlik algısıyla anlamlı farklılığa sahip olması öngörülen bir sonuçtu ve öyle bulundu fakat Karasu'nun (2019) çalışmasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan meslek lisesi öğretmenlerinin yeterlik algılarıyla yaş ve mesleki tecrübe değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken özgüvenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki diğer çalışmalarda desteklenmektedir ve benzerlik göstermektedir. Yavuz (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeterlik algılarının yaşla olan ilişkisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öz ve Gelenbe-Öztürk (2021) öğretmenlerin yaş değişkeni ile yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmadığını ifade etmiştir. Toy ve Duru (2016) öğretmenlerin mesleki deneyimiyle yeterlik algıları arasında anlamlı fark

olmadığını belirlemiştir. Özcan ve Karaoğlu (2021) öğretmenlerin hem yaş hem de mesleki deneyimleriyle yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Frumos (2018) araştırmasında genç ilkökul öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Hofman ve Kilimo (2014) kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki deneyimin kaynaştırmaya yönelik tutumlarda anlamlı ve olumlu yönde ilişkisi olduğunu ve düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. 359 Japon ve 872 Finli öğretmenle yapılan bir çalışmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri konusunda olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur (Yada vd., 2018). Bu çalışmada özgüveni çok yüksek olan öğretmenlerin yeterlik algısının da yüksek olduğu bulunmuştur fakat Karasu (2019) yaptığı çalışmada özgüvenle yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulunmadığını rapor etmiştir. Bunun, örneklem grubunun farklı branş öğretmenlerinden olması ve sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Meslek lisesi öğretmenlerinin cinsiyet ve özel gereksinimli yakını olma değişkenleriyle kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında bununla hem benzer hem de çelişen çalışmalara rastlanmaktadır. Akbulut ve Aküzüm (2021) 415 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada cinsiyet ile ailede özel gereksinimli yakını olmayla öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. 74 öğretmenin katıldığı farklı bir çalışmada ise kaynaştırma uygulamalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Vaz vd., 2015). Diğer taraftan farklı iki çalışmada özel gereksinimli yakını olmanın duygu alt boyutuyla arasında anlamlı fark bulunmuş ve yakını olanların puanı olmayanlardan daha düşük çıkmıştır (Filiz, 2021; Özcan ve Karaoğlu, 2021). Yakını olanların duygu alt boyutunun düşük çıkması anket maddelerinin olumsuz ifade içermesi yani ters kodlanması gösterilebilir. Örneğin ölçekte yer alan "*Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım.*" maddesi özel gereksinimli yakını olmayanlar tarafından daha yüksek puanlanmış olabilir. Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Bektaş, 2022; Filiz, 2021; Kandemir vd., 2021; Karasu, 2019). 502 sınıf ve farklı branş öğretmenleriyle yapılan çalışmada cinsiyetin duygu ve tutumla anlamlı farklılaşmadığı ancak kaygı ile anlamlı farklılaştığı ve kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bayar ve Üstün, 2017). Eşkil ve arkadaşlarının (2022) toplam 414 ortaokul ve lise öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleriyle duygu ve tutumları arasında anlamlı fark bulunmazken kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyim değişkenleriyle duygu, tutum ve kaygıları

arasında anlamlı bir fark bulunmadığı buna karşın özgüven değişkeniyle anlamlı fark bulunduğu ve özgüveni yüksek olanların tutumlarının yüksek ve kaygılarının ise daha az olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusu, alanyazında yaş ve mesleki deneyim değişkeninin duygu, tutum ve davranışla arasında farkın araştırıldığı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Buna göre Bektaş (2022) ile Özcan ve Karaoğlu (2021) öğretmenlerin yaşının ve mesleki deneyim yıllarıyla onların kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmamışlardır. Farklı çalışmalarda, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarla mesleki deneyim arasında da anlamlı fark bulunmamıştır (Filiz, 2021; Kandemir vd., 2021). Bayar ve Üstün (2017) yaş değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada özgüvenle duygu, tutum ve kaygı arasında anlamlı fark bulunmasına karşın Karasu (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin özgüvenleriyle kaynaştırma uygulamalarında duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uluslararası alanyazında yapılan bir çalışmaya göre 55 yaş ve üzeri öğretmenlerin 35-55 yaş öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik daha olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur (Vaz vd., 2015). Ayrıca mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin az olanlara kıyasla daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ifade edilmiştir (Emam ve Mohamed, 2011).

Korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin duygu ve tutumları arttıkça yeterlik algıları da artmakta buna karşın kaygı düzeyleri arttıkça yeterlik algıları azalmaktadır. Elde edilen bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre Özcan ve Karaoğlu (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygularıyla yeterlik algıları arasında olumlu; tutum ve kaygı alt boyutlarıyla yeterlik algısı arasında ise olumsuz ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin duyguları olumlu şekilde arttıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algıları da artacak aynı zamanda kaygı düzeylerinin azalmasıyla da yeterlik algılarının artacağını söylemek mümkündür. Filiz (2021) araştırmasında öğretmenlerin tutumları ile yeterlik algıları arasında ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Son olarak duygu, tutum ve kaygının birlikte öğretmenlerin yeterlik algılarını ne düzeyde açıklayabildiğini belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre meslek lisesi öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygıları bu öğretmenlerin yeterlik algısını olumlu yönde açıklayabildiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle olumlu duygu ve tutuma sahip ve aynı zamanda düşük kaygı düzeyine sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarının da olumlu olabileceğini belirtmek mümkündür. Özokçu (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarıyla öz yeterlikleri arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırma meslek liselerinde görev yapan branş öğretmenleriyle yürütülmüştür. Farklı öğretim kademelerinde ve farklı örneklem gruplarından öğretmenlerle bir araştırma planlanabilir. Başarılı bir

kaynaştırma uygulaması için sadece öğretmenlerle değil kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli bireylerin aileleri ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla da farklı araştırmalar yürütülebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında hangi bölüm olduğuna bakılmaksızın tüm öğretmen adaylarına özel eğitim dersi ve yanı sıra kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerekirse uygulamalı eğitim verilebilir. Bu sayede meslek hayatına dahil olan öğretmenler bu konuda tecrübe sahibi olabilirler. Öğretmenlere meslek hayatlarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için belirli aralıklarla kesitsel olarak farklı şekillerde (tiyatro, sinema, drama gibi) yaşantılar aktarılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının temel aktörü olan özel gereksinimli bireylere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve bunu devam ettirmeleri sağlanabilir.

## Extended Abstract

### Introduction

Mainstreaming is the fulltime education or part-time study of students with special needs in the least restrictive educational environment with their typically developing peers, provided that support special education services are provided at all types and levels (Batu, 2000; Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Many factors affect the success of mainstreaming education. The students with special needs, peers with typical development, families, the suitability of the environment, the quality of the support special education services, individual education programs and teacher attitudes are the leading factors among these factors (Allen & Cowdery, 2015; Ewing, et al., 2018; Lewis & Doorlag, 2011; San Martin et al., 2021; Tempel, 2022). Teachers' attitudes and sense of self-efficacy towards students with special needs play a key role in the success of mainstreaming (Emam & Mohamed, 2011; Karasu, 2019; Romi & Leyser, 2006). The success of students with special needs in mainstreaming depends on many factors such as attitude, competence and concern (Frumos, 2018).

In this study, it was aimed to determine the competencies of vocational high school teachers and their attitudes towards mainstreaming practices and to reveal the relationship between the same teachers' competencies and attitudes towards mainstreaming.

### Method

In this study, the relational survey model was used as the research model to determine the relationship between teachers' perceptions of efficacy and their feelings, attitudes and concerns in vocational high schools where mainstreaming is implemented for children with special needs.

The participants of the study consisted of 165 branch teachers working in two vocational high schools where mainstreaming is implemented. Within the scope of the study, a demographic information form and two different scales, namely, the TEIP and the SACIE were used. The

research data were collected by the first author. Before starting the analysis of the data collected within the scope of the research, it was determined whether the data were normally distributed or not by kurtosis, skewness coefficients and normal distribution (histogram) graph. Accordingly, since the data showed normal distribution, parametric tests were applied. In the analysis of the research data, unrelated samples T-Test, ANOVA and multiple regression analysis were performed.

### Results

In this study, the kurtosis and skewness values were (-.003; -.513) and (-.227; -.415) for the TEIP and the SACIE, respectively. When the relationship between the scores of the teachers obtained from the TEIP scale and various variables were examined, it was found that there was no significant difference with the gender variable ( $p>.05$ ), whereas there was a significant difference with other variables ( $p<.05$ ).

It was determined that teachers' perceptions of efficacy regarding mainstreaming did not differ significantly ( $p>.05$ ) in terms of the variables of age and professional experience, but their perceptions of self-confidence efficacy in teaching individuals with special needs differed significantly ( $p<.05$ ). When the ANOVA results were examined, it was found that there was no significant difference ( $p>.05$ ) between the teachers' scores on the SACIE and their age and professional experience, but there was a significant difference ( $p<.05$ ) between their self-confidence and teaching individuals with special needs. Furthermore, teachers' attitudes and concerns about mainstream practices showed a significant difference ( $p<.05$ ) with their self-confidence in teaching individuals with special needs.

There was a moderate, negative and significant relationship between teachers' efficacy perception scores and concern levels ( $r=-.33$ ,  $p<.01$ ), and there was a positive and significant relationship between feeling and concern about mainstream practices ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ). Finally, a significant regression model  $F(3, 161) = 11.928$ ,  $p<.05$  was found.

### Discussion

Within the scope of this study, the high mean score of the teachers on the scale of the TEIP revealed that their perceptions of efficacy for mainstreaming were high. In the study, it was found that teachers' perceptions of efficacy did not differ according to gender. However, there are different results in the literature. Toy and Duru (2016) conducted a study with 340 classroom teachers and found that women were more efficacious than men.

The teachers included in the study, having taken inclusion and special education lessons, their knowledge of the legislation regarding children with special needs, and their previous experience in teaching these children created a significant difference between the participants of the study. This result differs from the findings of Öz and Gelenbe-Öztürk (2021).

While there was no significant difference between the perceptions of efficacy of vocational high school teachers participating in the study and the variables of age and professional experience, a significant difference was found between self-confidence. The findings of this study are supported by other studies in the literature and show similarities. It was determined that there was no significant difference between the age and professional experience variables of the teachers participating in the study and their feelings, attitudes and concerns, but there was a significant difference with the self-confidence variable, and those with higher self-confidence had higher attitudes and less concern. According to the results of the correlation analysis, as teachers' feelings and attitudes increase, their perceptions of efficacy increase, whereas as their concern levels increase, their perceptions of efficacy decrease. This finding is similar to other research findings in the literature (Özcan & Karaoğlu, 2021).

Finally, according to the results of the multiple regression analysis conducted to determine the extent to which feeling, attitude and concern together can explain teachers' perceptions of efficacy, it was determined that the feelings, attitudes and concerns of vocational high school teachers can positively explain their perceptions of efficacy. In other words, it is possible to state that teachers with positive feelings and attitudes and low concern levels may also have positive perceptions of efficacy in mainstream practices (Özokçu, 2018).

### **Pedagogical Implications**

A study can be planned with teachers from different levels of education and different sample groups. For teachers to develop positive attitudes towards mainstream practices in their professional lives, cross-sectional experiences in different ways (such as theatre, cinema and drama) can be transferred to teachers at certain intervals.

### **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 İzin Bilgileri**

Bu araştırma Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 09.11.2022 tarih ve 2022/97 sayılı etik kurul onayı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Kaynaklar**

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/24152/256288>
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). "Inclusive education ten years after salamanca: Setting the agenda." *European Journal of Psychology of Education* 21(3), 231-238.
- Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/63324/900179>
- Allen, K. E. & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000050](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050)
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Dolapçı, S., & Yıldız-Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baedb/issue/31813/349090>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Eşkil, R., Akbulut, M. K., Eşkil, K. G., & İlhan, E. L. (2022). Beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(1), 13-30. <https://doi.org/10.54152/asujshr.1081353>

- Ewing, D. L., Mosen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publication.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how?. In *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Routledge.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x>
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>
- Kandemir, M. A., Kurt, K., & Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/63331/874182>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522. <https://doi.org/10.28949/bilimname.557699>
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Pearson.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Öz, S., & Gelenbe-Öztürk, E. (2021). Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 122-145. <https://doi.org/10.47793/hp.852028>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Pijl, Y. J. (1997). *Twintig jaar groei van het speciaal onderwijs*. Academisch Boeken Centrum.
- Rodríguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (5th ed.). Upper Saddle River.
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Waxmann Verlag.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Şenol, F. B., & Can-Yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/58726/707049>
- Tempel, T. (2022). Asking about inclusion: Question order and social desirability influence measures of attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2162666>
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World*

- Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO.*
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. <https://www.jstor.org/stable/40364402>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Woolfolk, A., & Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176. <https://www.jstor.org/stable/23363838>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 401-415. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40052/476431>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>



## The Relationship Between Prospective Preschool Teachers' 21st Century Skills and Self-Regulation Skills

Cansu Tutkun<sup>a,\*</sup>

Faculty of Education, Bayburt University, Bayburt, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 05/08/2023

Accepted: 01/03/2024



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

University-based teacher training programs need to train skilled and competent prospective teachers for the needs of the 21st century. The purpose of this study was to examine the relationship between prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills. The study group of the research, in which the relational model was adopted, consisted of 119 prospective preschool teachers. In the research, in order to evaluate the 21st century skills of prospective teachers and their self-regulation skills, "21. Century Skills Scale" and "Self-Regulation Scale" were used. As a result of the research, it was found that prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills were high, 21st century skills did not differ according to grade level, but self-regulation skills differed according to grade level. In addition, gender was effective in terms of 21st century skills and female prospective preschool teachers had higher 21st century skills than males, but gender did not have any effect on self-regulation skills. The study also concluded that there was a relationship between 21st century skills and self-regulation skills, and that self-regulation is a significant predictor of 21st century skills.

**Keywords:** Preschool, 21st century skills, self-regulation, prospective teachers.

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 05/08/2023

Kabul: 01/03/2024

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

Üniversite temelli öğretmen yetiştirme programlarının, 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun becerilere sahip ve yetkin öğretmen adayları yetiştirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 119 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini değerlendirmek amacıyla "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği", öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde ise "Öz-Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, cinsiyetin 21. yüzyıl becerileri açısından etkili olduğu ve kadın okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin erkeklerden yüksek olduğu ancak cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu ve öz düzenlemenin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, 21. yüzyıl becerileri, öz düzenleme, öğretmen adayları.

<sup>a</sup> [cansututkun06@hotmail.com](mailto:cansututkun06@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2722-2274>



## Giriş

Gelişen ve çok hızlı bir şekilde değişen dünya koşulları hem eğitim hem de iş ve yaşam alanlarında inovasyonları gerekli kılmaktadır. Bu nedenle 21. yy. becerileri ve bu becerilerin eğitim yoluyla kazandırılması, son dönemde üzerinde sıklıkla durulan konulardan biridir. Bunun temel nedenleri arasında günümüzde üretken, eleştirel düşünebilen, problem çözme, işbirliği, girişimcilik, esneklik, uyum, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yy. becerilerine sahip bireylere ve eğitimcilere ihtiyaç duyulmasıdır (Çiftçi, Yayla ve Sağlam, 2021; Güngör, 2021; Hamlı vd., 2020; Öztürk, 2023a; Öztürk, 2023b; Tuğluk ve Özkan, 2019). Üst düzey düşünebilme ve öğrendiklerini performansla dönüştürmeyi içeren 21. yy. becerileri (Anagün vd., 2016; Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2021), yaratıcılık, yenilik, problem çözme, esneklik, eleştirel düşünme, işbirliği, uyarlanabilirlik, iletişim, girişim, öz düzenleme, sosyal ve kültürler arası beceriler, sorumluluk, üretkenlik, liderlik, verimlilik becerileri olmak üzere öğrenme ve yenilik becerileri (4C: eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim), yaşam ve kariyer becerileri ayrıca bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kapsamaktadır (P21-A Network of Battelle for Kids, 2019).

21. yüzyıl becerilerinin gelişimi çocuklar 18 aylık olduğundan itibaren başlamaktadır (Benner ve Hatch, 2010; P21-A Network of Battelle for Kids, 2019; Ross, 2017). Dolayısıyla okul öncesi dönem eğitim ortamları, çocukların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri, ilkökula başarılı bir şekilde geçiş yapmaları ve temel alanlarında başarı göstermeleri için gerekli temel becerilerini geliştirir (Parette, Quesenberry ve Blum, 2010). Nitekim çocukların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek, onların yetişkinliğe geçişleri ve daha sonra üretim ekonomisine dahil oldukları için toplumsal refaha anlamlı katkıları için çok önemlidir (Tandika, 2022). Bu nedenle bu becerilerin okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması ve eğitim programlarına dahil edilmesi de önemli bir odak noktasıdır.

21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemine dahil edilmesi, okul öncesi eğitim sistemi de dahil olmak üzere tüm bileşenlerinin niteliksel olarak yenilenmesine bağlıdır. İnsan hayatının ilk altı yılını kapsayan okul öncesi eğitimin önemini eşsiz olduğu bilinen bir gerçektir. Bu dönemde bir çocuğun geleceği, davranışları, yetenekleri, dünya görüşü, birçok yönden çocukluğun ve eğitimin nasıl olduğuna bağlıdır. Bütün bunlar, okul öncesi eğitimin yeri doldurulamaz önemini, uyumlu bir şekilde gelişmiş bir kişiliğin oluşumundaki özel rolünü vurgular ve okul öncesi dönemden itibaren eğitim kalitesini artırma ve 21. yüzyıl becerilerini destekleme konusunu, eğitim politikasının önceliği haline getirir (Gaffarovna, 2020; Tandika, 2022). Bu açıdan okul öncesi öğretmenleri, gerek eğitimin kalitesini gerekse de çocuklarla çalışırken, çocukların eleştirel düşünme, iletişim becerileri geliştirme, işbirlikçi çabalara girme ve yaratıcılığı keşfetmelerine yardımcı olacak (Benner ve Hatch, 2010), çocukların 21. yüzyıl becerilerini desteklenmesini ve başarısını etkileyebilecek en önemli faktörlerden biridir.

Eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan öğretmenler, çocuk merkezli bir yaklaşım içerisinde kolaylaştırıcı, rehber ve yol gösterici olarak, 21. yüzyıl becerilerini çocuklara öğretmek için bilgi, deneyim ve becerilere sahip olmalıdır (Cretu, 2017; Tan, 2017; Tandika, 2022). Öğretmenler, çocukların öğrenimini, gelişimini kolaylaştırırken ve desteklerken, uygun öğrenme deneyimlerini planlamalı, çocukların gerekli bilgi, beceri ve eğilimleri edinmeleri için öğrenme ortamını düzenlemeli, amaçlı oyun ve kaliteli etkileşimler yoluyla çocukları gerçek öğrenmeyle meşgul etmeli, değerlendirme için gözlemler yapmalıdır (Gaffarovna, 2020; Ljubicic, 2012; Siraj, 2017; Tandika, 2022). Ancak okul öncesi öğretmenleri, çocukların bu becerilerini destekleme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Örneğin okul öncesi öğretmenlerinin çocukların 21. yüzyıl becerilerini desteklemelerine yönelik bir araştırmada öğretmenlerin, okul öncesi sınıflarda öğretme ve öğrenmede öğretim malzemelerinin yararlılığına ilişkin, çocuğun öğrenilen içeriği akılda tutmasını desteklediği (%66,7) ancak eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik etmede yetersiz kaldığı (%16,7) saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla, bir çocuğun öğrenilen deneyimi hatırlama (hafızada tutma) yeteneğinin kapsamı üzerinde etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirmeye odaklandıkları, otantik öğrenme deneyimlerine (eleştirel düşünme veya yaratıcılık) daha az vurgu yaptıkları ayrıca okul öncesi öğretmenlerin yeterliliğinin sınırlı olması konusunda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Tandika, 2022). Buradaki en önemli nokta ise, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bir parçası olan yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi becerilerini desteklemesi ve geliştirmesinin sağlanması için, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının bu becerileri öğrenmeleri, geliştirmeleri ve uygulamaları için onlara birçok fırsat sunmasıdır.

Öğretmen adaylarının mezun olmadan önce daha fazla pratik yapmaları, onların 21. yüzyıl mesleki becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Cretu, 2017). Michaels vd. (2015) tarafından geliştirilen öğretmen eğitimi programları için 21. yüzyıl beceri geliştirme modeli üç aşamayı kapsamaktadır. Bu aşamalar (a) kişisel gelişim (öğretmen adaylarının bu becerileri eğitim ortamlarıyla sınırlı olmamak üzere birden fazla bağlamda anlama ve uygulama kapasitesi), (b) uygulamalı gelişim (öğretmen adayları olarak bireysel kapasiteyi geliştirmeye devam ederken, saha çalışması sırasında çocuklarda beceri gelişimi) ve (c) mesleki gelişim (hizmet içi öğretmen olarak öğrenciler, meslektaşlar, veliler ve yöneticilerle bu becerilerin sürekli gelişimi). Nitekim okul öncesi ve ilkököl öğretmenleri için bir hizmet öncesi üniversite eğitim programında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliğini geliştirme ve desteklemeyi amaçlayan bir araştırmada, öğretmen adaylarının dört beceriyle ilgili öğretme ve öğrenme etkinliklerine ilişkin önemli katkılar

sağladığı belirlenmiştir (Cretu, 2017). Bu açıdan üniversite temelli okul öncesi eğitim programları, okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerini destekleme, 21. yüzyıl öğrenme çıktılarını belirleme, uygulama, elde etme ve sürdürme sorumluluğu yüklemektedir (Al Kandari ve Al Qattan, 2020). Nitekim 21. yüzyıl becerileri açısından, yenilikçi öğretmen hazırlığına duyulan ihtiyaçla ilgili olarak üniversite temelli erken çocukluk eğitimi bir kat daha önem kazanmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde 21. yüzyıl gerekliliklerine uygun şekilde becerilerini daha geniş bir çerçevede genişletme ihtiyacı bulunmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu (Anagün vd., 2016; Berkant ve Varki, 2022; Dağhan vd., 2017; Donmuş Kaya ve Akpunar, 2018; Erten, 2020; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Hamlı vd., 2020; Kağıthaneli Akın, 2022; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Orhan Göksün ve Aşkı Kurt, 2017); bazı araştırmalarda öğretmen yada öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği (Dağhan vd., 2017; Karacaoğlu, 2022) ancak okul öncesi öğretmen adayları yapılan çalışmaların (Akcanca, 2020; Alkoç, 2020; Arslan, 2022) çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Nitekim 2000-2020 yılları arasında yapılan araştırmaların genel eğilimlerinin incelendiği bir çalışmada da, çalışmaların örnekleminde çoğunlukla öğretmen adaylarının yer aldığı, ayrıca öğretmen adayları içerisinde de en çok sınıf öğretmeni adaylarıyla çalışıldığı belirlenmiştir (Kalemkuş ve Bulut Özek, 2021). Bu açıdan okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, onların 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalarda, 21. yüzyıl becerilerinin, kariyer farkındalığı (Aydoğan, Karatepe ve Yelken, 2022), fen eğitimi (Öztürk, 2023b); yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kozikoğlu ve Altunova, 2018), eğitim inançları (Gökbulut, 2020), meslek öncesi öğretmen kimliği (Eğmir ve Erdem, 2021); teknoloji kullanma bilgi düzeyi (Aktaş, 2022) gibi becerilerle doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak, kişinin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol etme veya yönlendirme (McClelland ve Cameron, 2011), kendine hedefler koyma ve bilişsel süreçlerle meşgul olma (Ormrod, Anderman ve Anderman, 2017), eğilim ve isteklerin bastırılarak, doğumun ertelenmesi, duygu, düşünce ve davranışların ortam koşullarına göre düzenlenmesi (Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner, 2016) olarak tanımlanan öz düzenleme becerileri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ulaşılamamasının önemli bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan öz düzenleme becerisi ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin ve cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlerin bu beceriler üzerinde etkili olup olmadığının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerilerinin dağılımları nasıldır?
- 2) Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri öz düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar ile iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki, istatistiksel yöntemlerle belirlenebilmekte ve değişkenlerin varyansın ne kadarını açıkladığı ortaya konulabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Karakaya, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'deki bir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 119 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi olmayan bu örnekleme yönteminde araştırmacılar, kendileri için ulaşılması kolay ve elverişli çalışma grubunu seçmektedir (Büyüköztürk, 2019). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının 86'sı (%72.3) kadın, 33'ü (%27.7) erkektir. Katılımcıların 29'u (%24.4) birinci sınıf, 30'u (25.2) ikinci sınıf, 36'sı (30.3) üçüncü sınıf ve 24'ü (20.2) dördüncü sınıf öğrencisidir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesinde "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği", öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde ise "Öz-Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır.

#### 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Kelley vd. (2019) tarafından geliştirilen "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin" Türk kültürüne uyarlanması Gür vd. (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında ölçeğin faktör yükleri .45 ile .81 arasında 25 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. "İletişim" alt boyutu 7 maddeden oluşmakta ve "Gerektiğinde başkalarına işleri için yardım teklif etmede kendime güveniyorum." gibi maddeler yer almaktadır. "Eleştirel Düşünme" alt boyutu 10 maddeden oluşmakta ve "Eleştirel düşünmeye yol açan soruları anlamada kendime güveniyorum." gibi maddeler

yer almaktadır. “Yaratıcılık” alt boyutu 5 maddeden oluşmakta ve “Bilgi ve anlayışın diğer koşullara ve bağlamlara nasıl dönüştürüleceğini kavramada kendime güveniyorum.”, ayrıca “İş birliği” 3 maddeden oluşmakta ve “Zamanı kullanma ve toplantıları verimli bir şekilde yönetmede kendime güveniyorum.” gibi maddeler yer almaktadır.

Ölçek, kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında değerlendirilmekte ve 5’li likert tipindedir. 21. yy becerileri ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa değeri incelenmiş ve iletişim .905; eleştirel düşünme .871; yaratıcılık .844; iş birliği .789 ve ölçeğin tamamının ise .940 olduğu belirlenmiştir. “21.yy becerileri ölçeği” madde toplam korelasyonu ve madde ayırt edicilik değerleri açısından iletişim -6,353 ile -9,671; eleştirel düşünme 6,292 ile -8,814; yaratıcılık -9,375 ile -11.141 ve işbirliği -8,298 ile -11.100 arasındadır. Ölçeğin DFA analizinde standardize edilmiş faktör yüklerinin .80’ın üzerinde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

### **Öz-Düzenleme Ölçeği**

Araştırmada, Aydın, Özer-Keskin ve Yel (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. 591 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında açılımlı faktör analizi sonucunda üç faktörlü 51 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. “Öz-pekiştirme” alt boyutu 29 maddeden oluşmakta ve “Kendim için koyduğum hedefleri gerçekleştirebilirim.”; “Öz-izleme” alt boyutu 18 maddeden oluşmakta ve “Planlarımdan kolaylıkla uzaklaşıyorum.”; “Öz-değerlendirme” alt boyutu ise 4 maddeden oluşmakta ve “Davranışlarım, arkadaşlarımdan benzer.” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında değerlendirilmekte ve 5’li likert tipindedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için hesaplanan iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa değeri .87; öz-pekiştirme .88; öz-izleme .87 ve öz-değerlendirme .60 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasında öncelikle Etik Kurulu’ndan 25.04.2023 tarihinde E-82795991-020-127775 sayılı izin alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme araçlarını doldurmaları için çevrimiçi ortamda formlar hazırlanmış ve öğretmen adayları çalışma hakkında bilgilendirilerek gönüllülük esası doğrultusunda formları doldurmaları istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi, Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi

kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark çıkması durumunda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey HSD Post hoc çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır.

Kullanılan testlerin normallik varsayımları için Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). 21. Yy Becerileri Ölçeği çarpıklık değeri .167; basıklık değeri ise -.414’dür. Öz-Düzenleme Ölçeği çarpıklık değeri .250; basıklık değeri ise .326’dır. Verilerin çarpıklık basıklık değerleri +1.5 ve -1.5 aralığında (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2013) ve Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) ortaya koyulduğundan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır.

Ölçeklere yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının düzeyleri, standart sapma ve aritmetik ortalama puanlarına göre değerlendirilmiştir. Beşli likert tipi ölçeklerde “1.0 - 1.80” arası çok düşük, “1.81 - 2.60” arası düşük, “2.61 - 3.40” arası orta, “3.41 - 4.20” arası yüksek, “4.21 - 5.0” arası çok yüksek olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2019).

### **Bulgular**

#### **Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl ve öz düzenleme beceri düzeylerine ilişkin bulgular**

Çizelge 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde 3.04 ile 5.00 aralığında puanlar alındığı ve ortalama puanları 4.10 ( $ss=.446$ ) olarak hesaplanmıştır. Öz Düzenleme ölçeğinden alınan toplam puanlar değerlendirildiğinde ise katılımcıların 2.94 ile 4.55 aralığında puan aldıkları ve öz düzenleme puanlarının ortalamalarının 3.73 ( $ss=.322$ ) olduğu saptanmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının genel olarak 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### **Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular**

Çizelge 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ( $p<.01$ ). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinde cinsiyete göre ortalama puanlarına bakıldığında kadınların ortalama puanları ( $\bar{x}=4.17$ ) erkeklerin ortalama puanlarından ( $\bar{x}= 3.93$ ) daha yüksek bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre cinsiyetin 21. yüzyıl becerileri açısından etkili olduğu ve kadın okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin erkeklerden yüksek olduğu ancak cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çizelge 1. Okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	86	72.3
	Erkek	33	27.7
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	29	24.4
	2.Sınıf	30	25.2
	3.Sınıf	36	30.3
	4.Sınıf	24	20.2

Çizelge 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl ile öz düzenleme beceri düzeylerinin dağılımları

Ölçme Aracı	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	ss
21. Yüzyıl Becerileri	119	3.04	5.00	4.10	.446
Öz Düzenleme Becerileri	119	2.94	4.55	3.73	.322

Çizelge 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Ölçme Aracı	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
21. Yüzyıl Becerileri	Kadın	86	4.17	.435	2.672	.009**
	Erkek	33	3.93	.435	2.673	
Öz Düzenleme Becerileri	Kadın	86	3.76	.341	1.885	.062
	Erkek	33	3.64	.249	2.162	

\*\*p&lt;.01

### **Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular**

Çizelge 4'de 21. Yüzyıl becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde en düşük ortalama 3. Sınıflara aitken en yüksek ortalama 2. Sınıflara aittir. Öz düzenleme düzeylerine bakıldığında ise en düşük ortalamaya 1. Sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalama 2. Sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Öz düzenleme becerilerinde sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post hoc analiz yöntemlerinden Tukey HSD testinin sonuçları çizelge 5'de yer almaktadır.

Çizelge 5'de yer alan bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $p<.05$ ). 21. Öz düzenleme düzeylerinde 1. Sınıflar ( $\bar{x}= 4.06$ ) ve ikinci ( $\bar{x}= 4.25$ ) sınıflar arasında 2. sınıfların lehine, 2. Sınıflar ( $\bar{x}= 4.25$ ) ile 3.

Sınıflar ( $\bar{x} = 3.96$ ) arasında ise 2. Sınıfların lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Buna göre 2. sınıf düzeyindeki okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin 1 ve 3. sınıftakilere göre yüksek olduğu söylenebilir.

### **Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin öz düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin regresyon analizine ilişkin bulgular**

Çizelge 6'da yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R=.670$ ,  $R^2=.449$ ,  $p<.001$ ). Öz düzenleme değişkenine ait  $R^2$  değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendirdeki % 44.9'luk değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle 21. yüzyıl becerilerindeki değişimin %44.9'unun öz düzenleme değişkeni tarafından yordandığı söylenebilir. Tablodaki F değeri incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin, öz düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $F= 95.236$ ,  $p<001$ ). Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz düzenleme becerilerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Çizelge 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Ölçme Aracı	Sınıfı	N	$\bar{x}$	ss	F	p
21. Yüzyıl Becerileri	Birinci Sınıf	29	4.06	.472	2.606	.055
	İkinci Sınıf	30	4.25	.452		
	Üçüncü Sınıf	36	3.96	.431		
	Dördüncü Sınıf	24	4.16	.382		
Öz Düzenleme Becerileri	Birinci Sınıf	29	3.64	.354	3.220	.025*
	İkinci Sınıf	30	3.87	.308		
	Üçüncü Sınıf	36	3.67	.289		
	Dördüncü Sınıf	24	3.76	.304		

\* $p < .05$ 

Çizelge 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin hangi sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine ilişkin bulgular

Ölçme Aracı	Sınıf Düzeyi A	Sınıf Düzeyi B	Ort. Arası Fark (A-B)	p
Öz Düzenleme Becerileri	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	-.224	.035*
		Üçüncü Sınıf	-.022	.992
		Dördüncü Sınıf	-.111	.574
	İkinci Sınıf	Birinci Sınıf	.224	.035*
		Üçüncü Sınıf	.213	.040*
		Dördüncü Sınıf	.113	.554
	Üçüncü Sınıf	Birinci Sınıf	.022	.992
		İkinci Sınıf	-.213	.040*
		Dördüncü Sınıf	-.089	.706
	Dördüncü Sınıf	Birinci Sınıf	.111	.574
		İkinci Sınıf	-.113	.554
		Üçüncü Sınıf	.089	.706

\* $p < .05$ 

Çizelge 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin öz düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin regresyon analizine ilişkin bulgular

	$\beta$	Standart Hata	R	R <sup>2</sup>	Standardize Edilmiş $\beta$	t	F	p
21. Yüzyıl Becerileri	.928	.095	.670	.449	.670	9.759	95.236	.000***
Öz Düzenleme Becerileri								

N=119 \*\*\* $p < .001$ 

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri incelenmiş ve 21. yüzyıl becerilerinin ile öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı, 21. yüzyıl ile öz düzenleme beceri düzeyleri ve cinsiyetleri ile sınıf düzeylerinin 21. yüzyıl ile öz düzenleme beceri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen farklı araştırmalarda da öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin (Aktaş, 2022; Aydoğan vd., 2022; Eğmir ve Erdem, 2021; Engin ve Korucuk, 2021; Erdoğan ve Eker, 2020; Güler ve Tuncel, 2022; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Valtonen vd., 2017) ve öz düzenleme becerilerinin (Çelik ve Gündoğdu, 2020; Güler, Gül ve Konyaoğlu, 2019) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Eğmir ve Erdem (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenliği

bölümünün, Türkçe ve matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Erdoğan ve Eker (2020)'de Türkçe öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak gerek 21. yüzyıl becerilerine gerekse de öz düzenleme becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin, bu becerileri çocuklara kazandırması ve çocukları desteklemesinin çok mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bu becerilerinin yüksek olması önemli bir avantajdır. Değişen ve gelişen dünya koşullarına ayak uydurabilen bir neslin 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması önemli bir unsurdur. Bu açıdan lisans eğitiminde öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilecekleri seçmeli dersler programlara dahil edilerek öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlanabilir.

Mevcut bulgular, cinsiyetin 21. yüzyıl becerileri açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç kadın okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin erkeklerden yüksek olduğunu ancak öz düzenleme becerileri açısından cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Öz düzenleme becerisinin cinsiyet üzerinde etkili olmadığına ilişkin kanıtlar (Aybek ve Aslan, 2017; Tezel Şahin, 2015) bulunmakla birlikte erkek üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek (Çelik ve Gündoğdu, 2020) buna karşın kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden daha yüksek (Gürer vd., 2019) olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Diğer taraftan 21. yüzyıl becerileri açısından bu çalışma sonucuyla benzer şekilde cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş, 2022; Aydoğan vd., 2022; Demir, 2022; Engin ve Korucuk, 2021; Erdoğan ve Eker, 2020). Örneğin Aydoğan vd. (2022) kadın öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin erkeklere göre; Aktaş (2022) ise 21. yüzyıl becerilerinden girişimcilik ve inovasyonda erkek öğretmen adaylarının, kariyer bilinci becerisinde ise kadın öğretmen adayları daha yüksek olduğunu saptamıştır. Engin ve Korucuk (2021) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğrencilerin sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin kadın öğrencilere göre yüksekken; kariyer bilinci becerisinin kadın öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demir (2022) ise mühendislik fakültesindeki kadın öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Eğmir ve Erdem, 2021; Güler ve Tuncel, 2022; Gökbulut, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018).

Elde edilen bir diğer sonuç da 21. yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, 2. sınıf düzeyindeki okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin 1 ve 3. sınıftakilere göre yüksek olduğu yönündedir. Öz düzenleme becerileri açısından sınıf düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkilediğine ilişkin farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır (Aybek ve Aslan, 2017; Çelik ve Gündoğdu, 2020). 21. Yüzyıl becerileri açısından ise mevcut araştırmayla benzer şekilde sınıf düzeyinin üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Erdoğan ve Eker, 2020; Güler ve Tuncel, 2022; Gökbulut, 2020). Diğer taraftan Demir (2022) tarafından yapılan araştırmada da 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç öğretmen yetiştirme programlarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri açısından gerekli değişiklik ve düzenlemelerin yapılarak eğitim içeriklerinin güncellenmesi açısından önemlidir. Nitekim genel eğilim, eğitim düzeyinde yaşanan artışın zaman içerisinde

öğrencilerin 21. yüzyıl ve öz düzenleme becerilerini artıracak yöndedir. Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini boylamsal olarak inceleyen bir araştırmada, öğretmen eğitimi sırasında 21. yüzyıl becerilerinin zaman içerisinde arttığını ortaya koymuştur (Valtonen vd., 2021). Ancak mevcut araştırmadan elde edilen kanıtlar bu durumu desteklememektedir. Başka bir ifadeyle zaman içerisinde üniversite öğrencilerinin aldıkları eğitime paralel olarak sınıf düzeyindeki artışla birlikte 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri doğrusal bir şekilde artış göstermemektedir. Tutkun (2023) tarafından belirtildiği gibi eğitim programlarına 21. yüzyıl becerilerini dahil etme, üst düzey düşünme becerilerini kazandırma, okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma, işbirlikçi öğrenmenin desteklenmesi, öğretmen ve aile eğitimleri gibi en etkili stratejilerin kullanılması hayati önem taşımaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin desteklenmesinde hem kalite hem de sürdürülebilirlik için Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki ve yükseköğretim kurumlarındaki paydaşlar bu süreçleri dikkatle planlamalı ve uygulamalıdır.

Araştırma bulgularının dikkate değer bir yönü de, 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunması ve öz düzenlemenin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri arttıkça 21. yüzyıl becerileri de artmaktadır. Diğer taraftan ülkemizde yapılan araştırmalarda 21. yüzyıl becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği (Eğmir ve Erdem, 2021); teknoloji kullanma bilgi düzeyi (Aktaş, 2022); kariyer farkındalığı (Aydoğan vd., 2022); yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kozikoğlu ve Altunova, 2018); eğitim inançları (Gökbulut, 2020) arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgilerini çocuklar için öğrenme etkinliklerine uygulama konusunda rehberliğe ve çeşitli eğitim bağlamlarında bunu nasıl yapacaklarına dair desteğe ihtiyaçları vardır (Darling-Hammond, 2006). Nitekim Urbani vd. (2017) tarafından hizmet öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini olumlu yönde desteklediği ortaya konmuştur. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yükseköğretim kurumlarındaki eğitimcilerinin 21. yüzyıl becerilerinin eşzamanlı entegrasyonu için güçlü modeller kullanarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik adımlar atmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda lisans programlarının 21. yüzyıl becerilerini öğretmen adaylarında tutarlı bir şekilde geliştirmek, modellemek ve değerlendirmek esastır (Gibson, 2010). Öğretmen adaylarının bu becerilerini geliştirerek onları geleceğe hazırlamak, hizmet içi öğretime daha sorunsuz bir geçiş sağlayarak 21. yüzyıl toplumunda kendine güvenen ve etkili eğitimcilerden oluşan bir kadro yaratır (Urbani vd., 2017). Özellikle bugünün okul öncesi çocuklarının, 2040 yılı civarında işgücüne gireceği göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini etkili modellere dayanarak hazırlanan eğitimlerle desteklemek büyük bir önem kazanmaktadır.

Özetle araştırmada, 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu ve öz düzenlemenin 21. yüzyıl becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, cinsiyetin 21. yüzyıl becerilerini etkilerken, öz düzenleme becerileri açısından herhangi bir etkisinin olmadığı, 21. yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak öz düzenleme becerilerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan mevcut çalışmanın bir takım sınırlamalarını göz önünde bulundurmak önemlidir. İlk olarak, önemli bir sınırlama, analiz için yalnızca bir üniversitede öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının yer almasıdır. Bu nedenle diğer öğretmen adaylarına genelleme yaparken dikkatli olunması gerektiğidir. Ancak mevcut araştırma yine de bu konuyla ilgili gelecekteki araştırmalara faydalı bir şekilde bilgi verebilir. İkincisi bu çalışma ilişkisel olduğu için, nedensel çıkarımlar yapmak mümkün değildir. Gelecek araştırmalarda 21. yüzyıl becerileri ile öz düzenleme becerilerinin yanı sıra üst bilişsel beceriler, sosyal beceriler gibi konuların da incelenmesi, daha geniş bir anlayış kazandıracaktır. Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler ve okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyılın gereksinimlerini karşılamak için sahip olması gereken daha çeşitli pedagojik yeterlilikleri ve farklı rolleri bulunmaktadır. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun eğitim sistemlerine benzer bir eğitim sistemine sahip olunması için çağdaş bir eğitim anlayışı içerisinde üniversite temelli öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, yeni öğretim stratejilerinin işe koşulması, uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir.

## Extended Abstract

### Introduction

Developing and rapidly changing world conditions necessitate innovations in both education and business and living areas. Therefore, the 21st century skills and the acquisition of these skills through education is one of the issues that has been frequently emphasized recently. Among the main reasons for this is the need for individuals and educators who possess productivity, critical thinking, problem solving abilities, cooperation, entrepreneurship, flexibility, adaptability, media and technology literacy (Çiftçi, Yayla & Sağlam, 2021; Güngör, 2021; Hamlı vd., 2020; Tuğluk & Özkan, 2019). The inclusion of 21st century skills in the education system depends on the qualitative renewal of all its components, including the preschool education system. In this respect, preschool teachers will help children develop critical thinking, communication skills, engage in collaborative efforts and explore creativity while working with children, as well as improving the quality of education (Benner & Hatch, 2010), one of the most important factors that can affect children's 21st century skills and success. Teachers, who have an important role in the education system, should

have the knowledge, experience and skills to teach 21st century skills to children as facilitators, and guide children adopting child-centred approach (Cretu, 2017; Tan, 2017; Tandika, 2022). In order for preschool teachers to support and develop children's skills such as creativity, critical thinking, communication and cooperation, which are part of 21st century skills, teacher training programs should provide many opportunities for prospective teachers to learn, develop and apply these skills. This study, aimed to examine the relationship between prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills. For this purpose, answers to the following research questions were sought.

1) What is the distribution of prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills?

2) Do prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills differ significantly according to the gender variable?

3) Do prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills differ significantly according to the grade level variable?

4) Do prospective preschool teachers' 21st century skills predict their self-regulation skills?

### Method

In the research, relational research, which is a quantitative research method, was used to examine the relationship between prospective preschool teachers' 21st century skills and self-regulation skills. The study group of the research consisted of 119 prospective preschool teachers studying at an Education Faculty in Turkey in the spring term of the 2022-2023 academic year. Of the prospective preschool teachers included in the study, 86 (72.3%) were female and 33 (27.7%) were male. Of the participants, 29 (24.4%) were first-year, 30 (25.2%) were second-year students, 36 (30.3%) were third-year students, and 24 (20.2%) were fourth-year students. In the study, for the evaluation of 21st century skills of prospective preschool teachers, "21. Century Skills Scale" was used and "Self-Regulation Scale" was used to evaluate self-regulation skills.

### Results

As a result of the research, it was calculated that prospective preschool teachers scored between 3.04 and 5.00 on the 21st Century skills scale and their average score was 4.10 (sd=.446). When the total scores obtained from the Self-Regulation scale were evaluated, it was found that the participants scored between 2.94 and 4.55 and the average of their self-regulation scores was 3.73 (sd= .322).

Moreover, the 21st century skills of prospective preschool teachers differed statistically significantly according to the gender variable ( $p < .01$ ). When the mean scores of preschool teachers in 21st century skills by gender were examined, it was found that the mean scores of women ( $\bar{x}=4.17$ ) were higher than the mean scores of men ( $\bar{x}=3.93$ ). There was no statistically significant difference in the self-regulation skills of preschool

prospective teachers according to the gender variable ( $p>.05$ ).

It was determined that the 21st century skills of prospective preschool teachers did not differ statistically according to the grade level variable ( $p>.05$ ), while their self-regulation skills differed statistically significantly according to the grade level variable ( $p<.05$ ).

As a result of the research, a moderately significant relationship was found between 21st century skills and self-regulation skills ( $R=.670$ ,  $R^2=.449$ ,  $p<.001$ ). It was concluded that 44.9% of the change in 21st century skills was predicted by the self-regulation variable.

### Discussion

The study revealed that prospective preschool teachers had high 21st century skills and self-regulation skills. In different studies carried out with university students, it was determined that students' 21st century skills (Aktaş, 2022; Aydoğan, Karatepe and Yelken, 2022; Eğmir and Erdem, 2021; Engin and Korucuk, 2021; Erdoğan and Eker, 2020; Güler and Tuncel, 2022; Kozikoğlu and Altunova, 2018; Valtonen et al., 2017) and self-regulation skills (Çelik & Gündoğdu, 2020; Gürer, Gül & Konyaoğlu, 2019) were high.

Current findings revealed that gender was influential in terms of 21st century skills. This result showed that female prospective preschool teachers had higher 21st century skills than males, but there was no effect of gender in terms of self-regulation skills. There are similar studies showing that gender is not effective on self-regulation skills (Aybek & Aslan, 2017; Tezel Şahin, 2015). On the other hand, there are studies that conclude that gender is effective in terms of 21st century skills, similar to the results of this study (Aktaş, 2022; Aydoğan, Karatepe and Yelken, 2022; Demir, 2022; Engin and Korucuk, 2021; Erdoğan and Eker, 2020).

Another remarkable aspect of the research findings is that there is a significant relationship between 21st century skills and self-regulation skills, and self-regulation is a significant predictor of 21st century skills. Accordingly, as the self-regulation skills of prospective preschool teachers' increase, their 21st century skills also increase.

### Pedagogical Implications

Especially considering that today's preschool children will enter the workforce around 2040, it is of great importance to support the 21st century skills of prospective preschool teachers with trainings prepared based on effective models. Stakeholders in the Ministry of National Education and higher education institutions should carefully plan and implement these processes for both quality and sustainability in supporting 21st century skills.

### 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma Bayburt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 05.04.2023 tarihli ve E-82795991-020-127775 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Kaynaklar

- Akcanca, N. (2020). 21st century skills: The predictive role of attitudes regarding STEM education and problem-based learning. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 443-458. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.27>
- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.
- Al Kandari, A. M., & Al Qattan, M. M. (2020). E-task-based learning approach to enhancing 21st-century learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 551-566. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13136a>
- Alkoç, N. (2020). *Okulöncesi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Arslan, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy beceri öz yeterlikleri ile öğrenme kavramı ve küçük çocukları yaşama hazırlamak hakkındaki görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470. <https://doi.org/10.17244/eku.331938>
- Aydın, S., Keskin, M.Ö., & Yel, M. (2013). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33.
- Aydoğan, M., Karatepe, R., & Yelken, T. Y. (2022). Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1578-1597. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1132893>
- Benner, S. M., & Hatch, J. A. (2010). From the editors: Preparing early childhood educators for 21st century children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 103-105. <https://doi.org/10.1080/10901021003781080>
- Berkant, H. G., & Varki, E. (2022). Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58), 1661-1680. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.66329>
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. bs.). Pegem Akademi.



- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örnekleme yöntemleri. 17 Temmuz 2023 tarihinde <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişildi.
- Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çelik, N., & Gündoğdu, K. (2020). Matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 101-118. <https://doi.org/10.47477/ubed.781499>
- Cretu, D. (2017). Fostering 21st century skills for future teachers. Edu World 2016 7th International Conference. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 23, 672–681. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.82>
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. Yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 215-235.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Demir, E. (2022). Mühendislik fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1255-1276. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1145753>
- Donmuş Kaya, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(4), 1-10.
- Eğmir, E., & Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. Yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968. <https://doi.org/10.24315/tred.755615>
- Engin, A. O., & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119. <https://doi.org/10.17152/gefad.875581>
- Erdoğan, D., & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 118-148.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Gaffarova, M. M. (2020). Development and preschool children psychological description of activity. *JournalNX*, 6(9), 80-83.
- Gibson, R. (2010). Points of departure: The "art" of creative teaching—implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607–613. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493349>
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164>
- Güler, Y., & Tuncel, F. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.33689/spormetre.981738>
- Güngör, D. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ile 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Günüş, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gür, H., Güler, Z., Genç, C. B., Güngör Cabbar, B. & Karamete, A. (2023). 21. yy becerileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 215-232. <https://doi.org/10.25092/baunfbed.1189613>
- Gürer, M. D., Gül, D. & Konyaoğlu, C. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 517-529. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-482589>
- Hamalı, D., Hamalı, S. & Taneri, P. O. (2020). *Temel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. A. Ceylan, İ. Durmuş ve S. Çeçen (Ed.), Current Debates on Social Sciences 4 Multidisciplinary Studies içinde (s. 94–107). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Kağıthane Akın, P. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin farklı kişisel değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2022). 21. Yüzyıl İnsanında Olması Gereken Temel Beceriler. Z. Karacağil & M. Bulut (Ed.). *Sosyal Bilimlerinde Güncel Tartışmalar 10* içinde (s. 40-53). Bilgin Yayınevi.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Ed.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Kelley, T.R., Knowles, J.G., Han, J., ve Sung, E. (2019). Creating a 21st century skills survey instrument for high school students. *American Journal of Educational Research*, 7(8), 583-590.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Ljubetic, M. (2012). New competences for the pre-school teacher: A successful response to the challenges of the 21st century. *World Journal of Education*, 2(1), 82-90. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v2n1p82>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2021). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- Michaels, R., Roshandel, S., Truesdell, E., & Urbani, J. M. (2015, Haziran). *Developing and assessing 21st-century skills across teacher education programs*. California Council on Teacher Education Newsletter, pp. 36–37
- Orhan Gökşün, D., & Aşkın Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7089>

- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: Developing learners* (9th ed.). Pearson.
- Öztürk, B. (2023a). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 204-219.
- Öztürk, B. (2023b). Relation of 21st-Century Skills with Science Education: Prospective Elementary Teachers' Evaluation. *Educational Academic Research*, (50), 126-139.
- Parette, H. P., Quesenberry, A. C., & Blum, C. (2010). Missing the boat with technology usage in early childhood settings: A 21st century view of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 335-343. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0352-x>
- P21-A Network of Battelle for Kids (2019). *21st century learning for early childhood guide*. 15 Temmuz 2023 tarihinde <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodGuide.pdf> adresinden erişildi.
- Ross, D. (2017). *Helping young children build 21st-century skills*. 15 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.gettingsmart.com/2017/09/ten-strategiesto-help-children-build-21st-century-skills/> adresinden erişildi.
- Siraj, I. (2017). *Teaching kids 21st century skills early will help prepare them for their future*. *The Conversation*. 10 Temmuz 2023 tarihinde <https://theconversation.com/teaching-kids-21st-century-skills-early-willhelp-prepare-them-for-their-future-87179> adresinden erişildi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Pearson.
- Tan, C. T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: Policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0033-y>
- Tandika, P. B. (2022). Instructional materials and the development of young children's 21st century skills: Perspectives from early educators in Ukerewe, Tanzania. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1834473>
- Tezel Şahin, F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4), 425-438.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Tutkun, C. (2023). *21st century skills in early childhood*. N. Ramo Akgün (Ed.). Education & Science 2023-II içinde (ss. 7-24). Efe Akademik Publishing
- Tutkun, C. Tezel Şahin, F. & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (ss. 459-473). Ankara: Pegem Akademi.
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27-50.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Valtonen, T., Sointu, E. T., Kukkonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Ahonen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Insights into Finnish first-year pre-service teachers' twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2055-2069. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9529-2>



## The Importance of Digital Material Design Skills for Classroom Teachers' Perceptions of Professional Competence: A Relational Study<sup>#</sup>

Eda Demircioğlu<sup>1,a,\*</sup>, Eyüp Yurt<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Teacher, Bilfen Bursa Primary School, Bursa, Türkiye

<sup>2</sup> Faculty of Education, Bursa Uludağ University, Bursa, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

<sup>#</sup> This study is derived from the first author's master's thesis.

#### History

Received: 21/08/2023

Accepted: 11/12/2023



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 examined the professional competencies of classroom teachers and the level of digital material design skills. In addition, the study investigated the effect of digital material design skills on classroom teachers' perception of professional competence. The research was carried out with 363 classroom teachers working in a province of the Marmara region in the 2022-2023 academic year. The study was conducted using the relational screening model. Personal information form, teachers' professional efficacy perception, and digital material design proficiency scales were used as data collection tools. Descriptive and multiple linear regression analyses were performed to analyze the data, and Pearson correlation coefficients were calculated. The results showed that classroom teachers' digital material design skills and professional competence perceptions were at a high level. Classroom teachers' digital material design skills had positive relationships with their professional competence perceptions. The study determined that classroom teachers' instructional technology and material design skills could potentially increase their professional competencies. Developing these skills by teachers can contribute to a more effective learning experience for students and improve teaching processes.

**Keywords:** Digital material design skills, professional competence, classroom teachers

## Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları için Dijital Materyal Tasarım Becerilerinin Önemi: İlişkisel Bir Araştırma

#### Bilgi

<sup>#</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 21/08/2023

Kabul: 11/12/2023

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 mesleki yeterlikleri ve dijital materyal tasarım becerilerinin düzeyi incelenmiştir. Ayrıca, dijital materyal tasarım becerilerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Marmara bölgesinin bir ilinde çalışmakta olan 363 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak araştırma yürütülmüştür. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı ölçeği ve dijital materyal tasarımı yeterliği ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için betimsel analiz ve çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş, Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerilerinin ve mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde bulunduğu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerileri mesleki yeterlik algıları ile pozitif yönlü ilişkilere sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin, mesleki yeterliklerini artırma potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu becerileri geliştirmesi, öğrencilerin daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamasına ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital materyal tasarımı becerileri, mesleki yeterlik, sınıf öğretmenleri

<sup>a</sup> [edademircioglu07@gmail.com](mailto:edademircioglu07@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-6169-6094>

<sup>b</sup> [eyuyurt@gmail.com](mailto:eyuyurt@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4732-6879>

**How to Cite:** Demircioğlu, E., & Yurt, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları için dijital materyal tasarım becerilerinin önemi: İlişkisel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 489-499.

## Giriş

Günümüz eğitim sistemleri, hızla gelişen teknoloji ile birlikte sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Bu değişimler, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini güncel tutmalarını ve öğretim süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerini gerektirmektedir. Özellikle öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, öğretmenlerin sınıflarında etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağlayan önemli unsurlardır. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri konusunda sınırlı düzeyde becerilere sahip olduklarını göstermektedir (Castro-Guzmán, 2021; Demirkan, 2019; Öztürk & Öztürk, 2019). Bu durum, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde desteklemelerini engelleyebilmekte ve öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkaramamalarına neden olabilmektedir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), eğitim teknolojileri ve materyal tasarımını entegre etme konusunda öğretmenlere rehberlik eden önemli bir kavramdır. TPAB, öğretmenlere sadece teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda bu araçları etkili bir pedagojik bağlamda entegre etme yeteneğini geliştirir. TPAB öğretmenlere öğretim süreçlerini zenginleştirme ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirme konusunda kılavuzluk eder (Doris, 2021). Öğretmenler, TPAB sayesinde teknolojiyi öğrenme hedeflerine uygun bir şekilde entegre edebilirler. Bu durum, sınıflarda daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yardımcı olur çünkü TPAB, teknoloji araçlarını sadece kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda bu araçları pedagojik stratejilerle bütünleştirmeyi vurgular (Harris vd., 2017). Örneğin, TPAB öğretmenlere, öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için interaktif eğitim materyalleri, çevrimiçi öğrenme platformları ve diğer teknolojik araçları nasıl kullanacaklarını öğretebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere zengin dijital kaynaklara erişim sağlamalarına yardımcı olabilir, bu da öğrencilerin daha geniş bir bilgi yelpazesine etkileşimde bulunmalarına imkân tanır. Sonuç olarak, TPAB, öğretmenlere sadece teknolojiyi kullanma becerilerini değil, aynı zamanda bu teknolojileri pedagojik hedeflerle entegre etme konusunda da yetkinlik kazandırarak sınıflarda daha etkili ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olur.

Öğretmenler, teknoloji entegrasyonunda yaşadıkları güçlükler nedeniyle öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerine belli bir düzeyde sahip olabilmektedir (Gündüzalp, 2021). Teknolojinin hızla gelişmesi ve sürekli olarak yenilenen araçların ortaya çıkması, öğretmenlerin bu değişimleri takip etme ve uyum sağlama becerisini gerektirmektedir. Bu da öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini ve yeni teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmelerini gerektirmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin zaman ve kaynak sınırlılıkları, öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır (Gultom vd., 2022). Öğretmenlerin yoğun çalışma

programları, müfredat gereksinimleri ve sınıf yönetimi gibi çeşitli görevlerle meşgul olmaları, teknoloji entegrasyonu için gerekli zamanı ayırma ve kaynakları sağlama konusunda zorluklar yaratmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyle ilgili eğitimlere ve kaynaklara erişimlerini kısıtlamakta ve bu becerileri geliştirmelerini engellemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerine sahip olma düzeyleri, öğretmenler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasının yanında teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilme yetisine sahipken, diğerleri bu konuda eksiklikler yaşamaktadır. (Adıgüzel, 2010; Gündüzalp, 2021; Sarı & Akbaba-Altun, 2015). Bu durum, öğretmenlerin sınıflarında eşit ve adaletli bir öğrenme ortamı sağlamak zorlanmalarına ve öğrencilerin eğitimine etkili bir şekilde katkıda bulunamamalarına neden olmaktadır. Bu problem durumu, sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerilerinin mesleki yeterlik düzeylerine olan etkisini anlamak için araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeylerini belirlemek, var olan zorlukları ve sınırlılıkları anlamak ve öğretim süreçlerini geliştirmek için stratejiler geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, öğretmen eğitimi programlarına rehberlik edeceği, okul yöneticilerine teknoloji entegrasyonunu teşvik etme ve öğretmenlerin bu alandaki becerilerini geliştirme konusunda destek sağlayacağı düşünülmektedir.

### Mesleki Yeterlik Algısı

Kavramsal olarak yeterlik algısı "bir kişinin bireysel olarak bir işi yapabilme düzeyine yönelik inancı" şeklinde açıklanmaktadır (Kurbanoğlu, 2004, s. 137). Diğer bir ifadeyle yeterlik algısı "kişilerin sergiledikleri tutumlar ile bekledikleri sonuçlara erişme ve çevrelerini etkileme seviyelerine ilişkin inanç" şeklinde tanımlanmaktadır (Çolak vd., 2017, s. 21). İnsanların kendilerine güvenleri ve yetenek algıları var olan potansiyelin farkında olmaları ile ilişkilidir. Yeterlik algısı ise bireyin var olan potansiyelini performans ya da davranışa dönüştürebileceği/ dönüştüremeyeceğine ilişkin bir kavram olarak belirtilmektedir (İpek & Bayraktar, 2009, s. 68). Yeterlik algısı ile ilgili yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğu zaman, yeterlik algısının temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Kişinin belli bir performans sergilemesi potansiyeline ilişkin inançtır.
- Kişinin sahip olduğu beceri algısına yönelik inançtır.
- Yeterlik inancı kişisel düzeyde oluşan bir tutumdur.
- Yeterlik inancı bireyin belirli bir görevi gerçekleştirebilme becerisine yönelik inancıdır.
- Yeterlik inancı bireyin var olan kişisel algılarından oluşmaktadır.
- Yeterlik inancı bireyin kendi performansına ilişkin algılarıyla direkt olarak ilişkilidir (Kurt, 2012, s. 204).

Mesleki yeterlik ise bireyin sahip olduğu mesleki niteliklerin düzeyini ifade etmektedir. Dolayısıyla mesleki yeterlik düzeyinin yüksek olması bireyin mesleki niteliklerinin de yüksek olmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleği açısından mesleki yeterlik algısı, öğretmenin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendisine güven duymasına ilişkin inancı olarak ifade edilebilir (Guskey & Passaro, 1994). Bu algı, öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarına ulaştırma kapasitesi veya yeteneği ile ilişkilidir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Öğretmen adaylarının eğitim hayatları boyunca mesleki yeterlik inançlarının geliştirilmesi, sonraki dönemlerde öğretmenlerin mesleki niteliklerinin yükselmesine, ayrıca eğitimin kalitesinin artmasına zemin hazırlayabilir. Mesleki yeterlik düzeyinin yüksek olabilmesi bireyin yapmakta olduğu meslekten tatmin olması gerekmektedir (Yıldırım, 2011).

Mesleki yeterlik algısı, yeterlik inancı ile yakından ilişkilidir. Bireyin mesleğinin gerektirdiği becerilere sahip olması, verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlaması ve olumlu geri bildirimler alması mesleğine ilişkin yeterlik inancını artırabilir. Bu durum, bireyin mesleki yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarılı olabilmesi mesleki yeterlik inançlarına bağlıdır (Chong & Kong, 2012; Schwarzer & Hallum, 2008). Bununla birlikte meslek yaşamının ilk yıllarında edinilen deneyim ve bilgi birikimleri meslek hayatındaki yeterlik inancının gelişmesini sağlamaktadır (Hoy & Spero, 2005).

Mesleki yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı oldukları, derse yönelik ilgilerinin, tutumlarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Mahler vd., 2018; Mojavezi & Tamiz, 2012). Öğretmenlerin sınıfta etkin bir rol üstlenmelerinin mesleki yeterlik algısı ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Pendergast vd., 2011). Mesleki yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha hoşgörülü davrandığı ve öğrencilerin derste hedeflerine ulaşmalarını desteklediği belirtilmektedir. Buna karşın yeterlik algısı düşük düzeyde olan öğretmenlerin öğretim sürecindeki karşılaştıkları problemleri çözmede zorlandığı ve öğrencilerin kazanımlara ulaşması konusunda etkisiz kaldığı ifade edilmiştir (Özdemir, 2008).

### **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**

Eğitimde materyal kullanımı, dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırmakta, öğrencilerin ders motivasyonlarını, akademik başarı düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Orhan & Durak-Men, 2018; Özerbaş & Öztürk, 2017; Partovi & Razavi, 2019; Şimşek, 2017; Turan, 2015; Turner vd., 2018). Teknoloji temelli ders materyallerinden faydalanılmasının öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı, bunun yanında birçok kavramın somutlaştırılarak öğrenciye aktarılmasını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Çopur, 2022). Ancak eğitimde materyal kullanımının öğrencilere fayda sağlayabilmesi için kullanılan materyallerin öğrenme amaçlarına uygun tasarlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, materyal tasarımı yapan bireylerin gerekli

teknik donanımına sahip olmaları ve materyal kullanımı sırasında ortaya çıkacak sorunları çözmeleri gerekmektedir (Karaduman, 2019).

Eğitimde materyal kullanımının öğrenciler üzerindeki faydalarının yanında öğretmenler açısından da birçok avantajı beraberinde getirdiği bilinmektedir. Materyal tasarımı sayesinde öğretmenlerin dersleri daha kolay, eğlenceli ve verimli işledikleri, bu durumun da öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını artırdıkları belirtilmiştir. Buna ek olarak, teknolojik ders materyalinden faydalanılmasının sınıf iklimini de olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır (Çay vd., 2020). Ayrıca, dijital ders materyal ve yöntemlerinden yararlanılmasının öğrenci dikkatini çekmeye destek olduğu, bu durumun ders işleme sürecini verimli hale getirdiği tespit edilmiştir (Çopur, 2022).

### **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerisinin Mesleki Yeterlik Algısı ile İlişkisi**

Bilgi temelli toplum adına gereken yeni beceri ve yetkinlikler, eğitim uygulamalarının devamlı olarak değişmesini gerektirmektedir. Dijital çağda büyümüş olan öğrencilerin bilgiyi önceki nesillerden daha hızlı işleyebilecek düzeyde yetenekli ve deneyimli olduğu bilinmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitim modelinden ziyade öğrencilerin kendisinin keşfettiği, iletişimsel ve yapıcı etkinliklere öncelik verilmesi gerekmektedir (Zamfir, 2008). Bunun sağlanabilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki yeterlik ve materyal tasarım becerilerinin yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin hem materyal tasarım becerileri hem de mesleki yeterlik düzeyleri meslek yaşamı öncesinde alınan eğitim ile şekillenmektedir. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerisini arttırmaya yönelik eğitimin meslek yaşamı öncesinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirdiği bulunmuştur (Uzunöz vd., 2017).

Mesleki yeterlik düzeyinin yüksek olmasına paralel olarak öğretmenlerin materyal tasarımı konusundaki becerileri de gelişmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin hem bireysel hem de mesleki gelişime katkı sağladığı tespit edilmiştir (Utkugün, 2021). Yüksek mesleki öz yeterliğe sahip öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha etkili ders materyalleri geliştireceği belirtilmiştir (Bakaç & Özen, 2015).

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Gökbulut vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterliklerinin seviyeleri değerlendirilmiştir. Akademisyenlerin yüksek, öğretmenlerin ise orta düzeyde dijital materyal tasarım yeterliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bazında erkek akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterliklerinin kadın akademisyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş; öğretmenler arasında ise cinsiyete göre farklılık görülmemiştir. Şen (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki

yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonu ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik düzeylerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı şekilde tahmin ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterliklerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile özel alan yeterlikleri arasında arabulucu bir rol oynadığı belirtilmiştir. Çınar (2020) ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin materyal tasarımı öz yeterlik algılarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, materyal tasarlama tecrübesine sahip öğretmenlerin üç boyutlu materyal tasarlama yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin üç boyutlu materyal tasarlama yönelik yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu raporlanmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri, materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri becerileri de araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin STEM (Science Technology Engineering and Mathematics) eğitimine yönelik mesleki yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin STEM eğitime yönelik mesleki yeterlik inancı taşıdıkları ve STEM eğitime yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bakaç ve Özen (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz yeterlik inanç düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ile yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğülmüş (2014) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve özel eğitim alan mezunu olan öğretmenlerin mesleki yeterlik ve alan bilgisi düzeylerinin diğer alanlardan mezun olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bakaç ve Özen (2016) ise öğretmen adaylarında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile ilgili yaratıcı düşünme becerisi, öz-yeterlik inancı ve tutum arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının materyal tasarımı konusundaki öz yeterlik inançları ile yaratıcılık algıları arasında düşük seviyede anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının materyal tasarımı konusundaki öz yeterlik inançları arttıkça yaratıcılık algılarının da artma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların, eğitim alanında mesleki yeterlik, materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri ile ilgili birçok konuyu ele almasına rağmen bazı boşlukları da içerdiği görülmektedir. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı ve teknoloji kullanımı becerileri ile mesleki yeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine etkili ve öğretici materyaller sunma becerilerinin, modern teknoloji ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu ve bu becerilerin öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarına nasıl yansıdığı önemli bir araştırma

konusudur. Bu doğrultuda bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerilerinin mesleki yeterliklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerileri, öğrenci odaklı ve etkili öğrenme deneyimlerini desteklemeye yardımcı olabilir. Bu beceriler, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyaller tasarlamalarını ve öğrenme çıktılarını artırmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda, dijital materyal tasarımı becerileri, öğretmenlerin kendine olan güvenini artırabilir ve mesleki yeterlik algısını olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle, dijital materyal tasarımı becerileri ile mesleki yeterlik algısı arasındaki ilişkinin detaylı bir şekilde incelenmesi, öğretmen eğitimi ve öğretim pratiği için önemli bir yol haritası sunabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve dijital materyal tasarım becerileri incelenmiştir. Dijital materyal tasarım becerilerinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1) Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarım becerileri ve mesleki yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ile dijital materyal tasarım becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarım becerileri mesleki yeterlik algılarını yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmiş ve mevcut durumların var olduğu şekliyle betimlenmesi tarama modellerinin temel amaçlarından biridir. İlişkisel araştırma yöntemi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesini sağlar (Creswell, 2005). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerileri ile mesleki yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Marmara bölgesinin bir ilinde çalışmakta olan 363 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenleri araştırmaya dâhil etmek için sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve maliyet ve erişilebilirlik avantajları sunar (Muijs, 2004). Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kayıplarını azaltmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmacı, gerekli örnekleme büyüklüğüne ulaşmak için en erişilebilir ve ekonomik birimler üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulması, araştırma sürecindeki pratik zorlukları azaltmış ve sınırlı kaynakların verimli kullanılmasını

sağlamıştır. Veri toplama araçları Google Forms üzerinden öğretmenlere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılımı sağlanan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklere göre dağılımı Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %76’sının kadın, %24’ünün erkek olduğu, %26,4’ünün evli, %71,9’unun bekâr olduğu, %1,7’sinin medeni durumunun diğer olduğu görülmektedir. Katılımcıların %75,2’sinin 30 ve altı, %17,9’unun 31-40, %5,2’sinin 41-50, %1,7’sinin 51 ve üzeri yaşında olduğu, %70’inin 0-5 yıl, %14,6’sının 6-11 yıl, %9,4’ünün 12-17 yıl, %6,1’inin 18 yıl ve üzeri mesleki kıdemine olduğu görülmektedir. Katılımcıların %60,1’inin devlet okulunda, %39,9’unun ise özel okulda eğitim verdiği anlaşılmaktadır.

### **Kullanılan Ölçme Araçları**

#### **Kişisel bilgi formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri elde edilmiştir. Bilgi formunda cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul türüyle ilgili çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir.

#### **Öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı ölçeği (ÖMYAÖ)**

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısını ölçmek için Gülebağlan (2003) tarafından uyarlanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. 9 maddeden oluşan ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek 4’lü likert tipindedir ve hiç doğru değil (1), biraz doğru (2), kısmen doğru (3), tamamen doğru (4) kategorilerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeğinin yapı geçerliği test edilmiştir. Analiz sonuçları tek faktörlü modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir [ $\chi^2/df=3.38$ ,  $p<.001$ ,  $CFI=.98$ ,  $RMSEA=.03$ ,  $NFI=.97$ ,  $RMR=.02$ ,  $SRMR=.03$ ]. Ölçek için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,94’tür. Ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### **Dijital materyal tasarımı yeterliği ölçeği (DMTYÖ)**

Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı yönelik yeterlik algılarını belirlemek için Göçen Kabaran ve Uşun (2021) tarafından geliştirilen Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. 31 maddeden oluşan ölçek, tasarım ve geliştirme yeteneği, teknik yeterlik, teknopedagojik yeterlik ve uygulama ve değerlendirme yeterliği olmak üzere dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek 5’li likert tipindedir ve kesinlikle yetersizim (1), yetersizim (2), kısmen yeterliyim (3), yeterliyim (4) ve kesinlikle yeterliyim (5) kategorilerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar dijital materyal tasarımı yönelik yeterlik algısının yüksek olduğunu işaret etmektedir. Bu araştırmada kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak Dijital Materyal Tasarımı Yeterliği Ölçeğinin yapı geçerliği test edilmiştir. Analiz sonuçları dört faktörlü modelin uyum değerlerinin

kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir [ $\chi^2/df=3.13$ ,  $p<.001$ ,  $CFI=.95$ ,  $RMSEA=.08$ ,  $NFI=.92$ ,  $RMR=.04$ ,  $SRMR=.03$ ]. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına göre tasarım ve geliştirme yeteneği ( $\alpha=0,98$ ), teknik yeterlik ( $\alpha=0,96$ ), teknopedagojik yeterlik ( $\alpha=0,96$ ) ve uygulama ile değerlendirme yeterliliği ( $\alpha=0,97$ ) faktörlerinin güvenilirlik değerleri yüksek düzeyde bulunmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı ve dijital materyal tasarımı yeterliği ölçeklerinden elde ettikleri puanları incelemek için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçeklerden alınan puanların dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Çizelge 2). Bu katsayıların -2 ile +2 arasında yer aldığı ve normal dağılım varsayımının karşılandığı gözlenmiştir (George & Mallery, 2010).

Mesleki yeterlik algısı ve dijital materyal tasarımı yeterliği puanları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanarak Dijital materyal tasarımı yeterliği bileşenlerinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki yordayıcı etkisi gözlenmiştir. Regresyon analizi uygulamasında hataların bağımsızlığı varsayımını test etmek için Durbin-Watson test istatistiği kullanılmıştır. Hataların bağımsızlığı varsayımını karşılamak için elde edilen değerlerin 1,5 ile 2,5 arasında olması gerekir (Kalaycı, 2017). Test değeri 2,13 olarak hesaplanmış ve hataların bağımsızlığı varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin arasındaki çoklu doğrusal bağlantının kontrolü için VIF (Variance Inflation Factor) değeri kullanılmaktadır. VIF değerinin 5’ten düşük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. VIF değerleri 2,01 – 3,76 arasında bulunmuştur. Bu değerler çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını ifade etmektedir. SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” bağlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

#### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi-Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24/02/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-02-10

### **Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı ve dijital materyal tasarımı yeterliği ölçeklerinden elde ettikleri puanları incelemek için betimsel analizler

gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde, katılımcıların tasarım ve geliştirme yeteneği, teknik yeterlik, teknopedagojik yeterlik, uygulama ve değerlendirme yeterliği ve dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve DMTYÖ toplam puan ortalamalarının sırasıyla 3,71 (Ss=1,09), 3,48 (Ss=1,05), 3,56 (Ss=1,05), 3,76 (Ss=1,08) ve 3,62 (Ss=1,02) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere göre sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmaktadır. Mesleki yeterlik algısı puan ortalaması 3,34 (Ss=0,69) olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları yüksek düzeydedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı ile dijital materyal tasarımı yeterliği puanları arasındaki ilişkileri hesaplamak için Pearson korelasyon katsayıları

hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde, mesleki yeterlik algısı puanları ile tasarım ve geliştirme yeteneği ( $r=0,532$ ;  $p<0,01$ ), teknik yeterlik ( $r=0,485$ ;  $p<0,01$ ), teknopedagojik yeterlik ( $r=0,509$ ;  $p<0,01$ ), uygulama ve değerlendirme yeterliği ( $r=0,506$ ;  $p<0,01$ ) ve dijital materyal tasarımı yeterlikleri toplam ( $r=0,532$ ;  $p<0,01$ ) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımına yönelik yeterlik algısı arttıkça mesleki yeterlik algısı da artmaktadır.

Dijital materyal tasarımı yeterliği bileşenlerinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tanılayıcı özelliklere göre dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	276	76
	Erkek	87	24
Medeni durum	Evli	96	26,4
	Bekar	261	71,9
	Diğer	6	1,7
Yaş	30 ve altı	273	75,2
	31-40	65	17,9
	41-50	19	5,2
Eğitim durumu	51 ve üzeri	6	1,7
	Ön lisans	120	33,1
	Lisans	220	60,6
	Lisansüstü	23	6,3
Mesleki kıdem	0-5 yıl	254	70
	6-11 yıl	53	14,6
	12-17 yıl	34	9,4
Eğitim verdiği okul türü	18 yıl ve üzeri	22	6,1
	Devlet okulu	218	60,1
	Özel okul	145	39,9

Çizelge 2. Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Tasarım ve geliştirme yeteneği	-0,92	0,06
Teknik yeterlik	-0,67	-0,16
Teknopedagojik yeterlik	-0,80	-0,07
Uygulama ve değerlendirme yeterliği	-0,95	0,08
Dijital materyal tasarımı yeterlikleri toplam	-0,91	0,16
Mesleki yeterlik algısı	-1,32	1,50

Çizelge 3. Dijital materyal tasarımı yeterliliği ve mesleki yeterlik algısı ölçeklerinden elde edilen puanlara ait betimsel değerler

Alt boyut	Puan aralığı	Ort	Ss
Tasarım ve geliştirme yeteneği	1-5	3,71	1,09
Teknik yeterlik	1-5	3,48	1,05
Teknopedagojik yeterlik	1-5	3,56	1,05
Uygulama ve değerlendirme yeterliği	1-5	3,76	1,08
DMTYÖ toplam puan	1-5	3,62	1,02
Mesleki yeterlik algısı	1-4	3,34	0,69



Çizelge 4. Dijital materyal tasarım yeterliliği ile mesleki yeterlik algısı puanları arasındaki ilişkilere ait Pearson korelasyon katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Tasarım ve geliştirme yeteneği	-					
2. Teknik yeterlik	0,875**	-				
3. Teknopedagojik yeterlik	0,924**	0,889**	-			
4. Uygulama ve değerlendirme yeterliği	0,933**	0,822**	0,879**	-		
5. DMTYÖ toplam puan	0,977**	0,939**	0,966**	0,944**	-	
6. Mesleki yeterlik algısı	0,532**	0,485**	0,509**	0,506**	0,532**	-

\*\* $p < 0,01$ ;  $N=363$ 

Çizelge 5. Dijital materyal tasarımı yeterliliği bileşenlerinin mesleki yeterlik algısı üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2,041	0,115		17,724	0,000
Tasarım ve geliştirme yeteneği	0,226	0,102	0,354	2,207	0,028*
Teknik yeterlik	0,035	0,068	0,052	0,507	0,612
Teknopedagojik yeterlik	0,055	0,086	0,084	0,640	0,523
Uygulama ve değerlendirme yeterliği	0,038	0,080	0,059	0,475	0,635

$R=0,535$ ;  $R^2=0,286$ ;  $F(4;358)=35,906$ ;  $p < 0,001$

\* $p < 0,05$ ; Bağımlı değişken= Mesleki yeterlik algısı

Çizelge 5 incelendiğinde, dijital materyal tasarımı bileşenlerinin birlikte mesleki yeterlik algısı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır ( $R=0,535$ ;  $F(4;358)=35,906$ ;  $p < 0,001$ ). Dijital materyal tasarımı bileşenleri mesleki yeterlik algısındaki değişimin %29'unu açıklamaktadır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde sadece tasarım ve geliştirme yeteneğinin mesleki yeterlik algısının anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ( $\beta=,354$ ;  $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı ile ilgili tasarım ve geliştirme yetenekleri mesleki yeterlik algılarını pozitif yönde yordamaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerileri ve mesleki yeterlik algıları incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerileri ile mesleki yeterlik algıları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerileri ve mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Dijital materyal tasarımı becerileri ile mesleki yeterlik algısı arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu gözlenmiştir. Tasarım becerilerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı için oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerileri yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer birçok çalışmayı destekleyici kanıtlar sunmaktadır (Bakaç & Özen, 2017; Çınar, 2020; Gökbulut vd., 2021). Dijital materyal

tasarımı tasarım ve geliştirme yeteneği, teknik yeterlik, teknopedagojik yeterlik, uygulama ve değerlendirme yeterliği gibi birçok beceriyi kapsamaktadır (Göçen Kabaran & Uşun, 2021). Tasarım ve geliştirme yeteneği, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ders içeriğine uygun dijital materyalleri oluşturabilme yeteneğini içerir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin materyal tasarımında öğrenci odaklı ve etkili bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Teknik yeterlik, öğretmenlerin farklı dijital araçları ve platformları kullanma becerisini ifade eder. Sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak öğrenme deneyimini zenginleştirdiği anlaşılmıştır. Teknopedagojik yeterlik, teknolojiyi pedagojik prensiplerle entegre etme becerisini içerir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin dijital materyalleri sadece teknik olarak değil, aynı zamanda pedagojik amaçlar doğrultusunda tasarladıkları anlaşılmaktadır. Uygulama ve değerlendirme yeterliği, öğretmenlerin tasarladıkları dijital materyalleri sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanma ve öğrenci başarısını değerlendirme yeteneğini içerir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin materyal tasarımının sadece teorik düzeyde kalmadığını, aynı zamanda gerçek sınıf deneyimlerine dönüştürüldüğünü işaret etmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı konusundaki becerilerinin oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Bu beceriler, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının desteklenmesi ve modern öğretim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılması açısından önemlidir.

Alan yazında bazı araştırmalar yaş ve mesleki deneyim faktörlerinin öğretmenlerin dijital materyal tasarımı

becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir (Ağaç & Korkmaz, 2022; Cesur Özkara vd., 2018; Özdemir & Erduran, 2019). Genç öğretmenlerin dijital materyal tasarım becerilerinin daha yüksek olduğu, teknolojik gelişimlere daha kolay uyum sağladıkları ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada incelenen sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü "30 yaş ve altı" yaş grubunda yer almaktadır. Bu husus, öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerilerinin neden yüksek bir seviyede olduğunu açıklayıcı bir etken olarak görülebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğudur. Bu sonuç, alan yazında yapılan araştırmaların sonuçları ile tutarlıdır (Bakaç & Özen, 2016; Öğülmüş, 2014; Şahin, 2019). Mesleki yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler; ders konularını en zor öğrencilere bile başarılı bir şekilde öğretebilir, öğrenci ihtiyaçlarına farklı yöntemler kullanarak cevap verebilir, öğrenci velileri ile olumlu ilişkiler kurabilir ve bu ilişkileri sürdürebilir, zor durumlarda soğukkanlılığını koruyarak eğitim vermeye devam edebilir (Gülebağlan, 2003). Diğer yandan, öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları yüksek olmasına rağmen eğitim çıktıları ve öğrenci başarısı istenen düzeyde değildir (Martin vd., 2020; MEB, 2020). Bu çelişki, araştırmada kullanılan öz bildirim esaslı ölçeğin sonuçlar üzerindeki etkileri göz önüne alındığında açıklığa kavuşabilir. Öz bildirim esaslı ölçeklerde, bireylerin kendi yeterliklerini nispeten yüksek bir şekilde değerlendirme eğilimi bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendi becerilerini abartılı bir şekilde yansıtarak, gerçekte olduklarından daha olumlu göstermelerine neden olmuş olabilir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının yüksek olduğunu gösterse de, bu yeterliklerin eğitim sonuçlarına yansımalarının beklenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumun öz bildirim esaslı ölçek kullanımından kaynaklanabilecek etkileri göz önünde bulundurularak, gelecekteki araştırmalarda daha çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması tavsiye edilebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerilerinin mesleki yeterlik algıları ile pozitif yönlü ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Dijital materyal tasarımı becerilerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Dijital materyal tasarımı becerileri, günümüzde teknoloji odaklı öğrenmenin ve öğretmenlik pratiğinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Dijital materyal tasarımı, öğrencilere daha etkili ve çeşitli öğrenme deneyimleri sunmanın yanı sıra öğretmenlerin de ders içeriklerini daha etkili bir şekilde iletebilmesini sağlar (Choo vd., 2020). Öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerileri, öğrencilere uygun içerikleri ve öğrenme materyallerini oluşturabilmelerine yardımcı olur (Arulchelvan vd., 2019). Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde, çeşitli dijital materyaller öğrenci merkezli bir yaklaşımın desteklenmesine olanak tanır. Bu durum, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini

ve anlamalarını sağlayabilir. Ayrıca, dijital materyal tasarımı becerileri, öğretmenlerin öğrencilere daha ilgi çekici ve etkileyici dersler sunmalarını sağlar (Donlan vd., 2019). Görsel ve interaktif materyaller öğrencilerin dikkatini çekme ve motivasyonlarını artırma konusunda etkili olabilir. Bu da öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme becerilerine sahip olmasının, öğretim hizmetinin niteliğini artıracığı ve mesleki yeterliklerine olumlu yönde katkı sunacağı oldukça açıktır.

Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal tasarımı becerilerinin ve mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde bulunduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları yüksek olmasına rağmen eğitim çıktıları ve öğrenci başarısı istenen düzeyde değildir (Martin vd., 2020; MEB, 2020). Bu çelişkili durum, yapılacak araştırmaların odak noktasını oluşturabilir. Öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerilerinin yeterli olmasına rağmen öğrenci başarısının beklenen düzeyde olmamasının altında yatan nedenler farklı yöntem ve teknikler kullanılarak araştırılabilir. Öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerilerinin sınıf içindeki uygulamalara yansıma düzeyini görmek için daha fazla saha araştırmasına ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, tasarım becerilerinin gerçek sınıf deneyimlerine nasıl yansıdığını ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerinin, mesleki yeterliklerini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu becerileri geliştirmesi, öğrencilerin daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamasına ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu sonuçlar aynı zamanda eğitim sistemlerinin, öğretmenlere bu becerileri geliştirme imkânları sunması gerektiğini de vurgulamaktadır. Öğretmenlere yönelik teknoloji tabanlı eğitimler, atölyeler ve kaynaklar sağlanarak, onların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı becerilerini güçlendirmeleri desteklenebilir. Ayrıca, okul yöneticileri ve eğitim politika yapıcıları da bu konuya önem vererek, öğretmenlerin bu becerileri kullanabilecekleri uygun teknolojik altyapıyı ve kaynakları sağlamalıdır.

## Extended Abstract

### Introduction

Today's education systems have a constantly changing structure with rapidly developing technology. These changes require teachers to keep their professional competencies up-to-date and effectively manage their teaching processes. Especially instructional technologies and material design are essential elements that enable teachers to create an effective classroom learning environment. However, current research shows that classroom teachers have limited skills in instructional technologies and material design skills (Castro-Guzmán, 2021; Demirkan, 2019; Öztürk & Öztürk, 2019). This

situation can prevent teachers from supporting their learning processes effectively and cause students not to realize their full potential.

Teachers may have a certain level of instructional technology and material design skills due to the difficulties they experience in technology integration (Gündüzalp, 2021). The rapid development of technology and the emergence of constantly renewed tools require teachers' ability to follow and adapt to these changes. This needs teachers to update their knowledge and skills regarding technology continually and to be able to use new technologies effectively. However, teachers' time and resource limitations make it challenging to develop their instructional technology and material design skills (Gultom et al., 2022). Teachers' busy schedules, curriculum requirements, and preoccupation with various tasks, such as classroom management, create challenges in allocating time and providing resources for technology integration. This limits teachers' access to technology-related training and resources and prevents them from developing these skills. In addition, teachers' levels of teaching technology and material design skills vary significantly among teachers. While some teachers have these skills and the ability to use technology effectively, others have deficiencies. (Adıgüzel, 2010; Gündüzalp, 2021; Sarı & Akbaba-Altun, 2015). This situation causes teachers to have difficulties in providing an equal and fair learning environment in their classrooms and not be able to contribute effectively to the education of students. This problem reveals the necessity of research to understand the effect of classroom teachers' instructional technologies and material design skills on their professional competence levels. This study was carried out to determine the level of teachers' possession of these skills, to understand the existing difficulties and limitations, and to develop strategies to improve teaching processes. The research results would guide teacher education programs and support school administrators in promoting technology integration and improving teachers' skills in this area.

### Method

The research was carried out with 363 classroom teachers working in a province of the Marmara region in the 2022-2023 academic year. The research was conducted using the relational screening model. The study group was formed by using the appropriate sampling method. Personal information form, teachers' professional efficacy perception, and digital material design proficiency scales were used as data collection tools. To analyze the data collected within the scope of the research, descriptive analysis and multiple linear regression analysis were performed, and Pearson correlation coefficients were calculated.

### Results

A descriptive analysis was carried out, and the scores of the classroom teachers from the scales were examined. According to the values obtained, classroom teachers'

digital material design skills and professional competence perceptions were high. The Pearson correlation coefficients revealed that each digital material design skill score had a moderately positive and significant relationship with the professional competence perception scores.

The results of the regression analysis indicated that the digital material design components together had a significant relationship with the perception of professional competence ( $R=0.535$ ;  $F(4;358)=35,906$ ;  $p<0,001$ ). Digital material design components explained 29% of the change in the perception of professional competence. Only design and development ability was a significant predictor of professional competence perception ( $\beta=0,354$ ;  $p<0,05$ ). Classroom teachers' design and development abilities related to digital material design positively predicted their professional competence perceptions.

### Discussion

According to the results obtained in the research, the digital material design skills of classroom teachers were at a high level. These results provide supporting evidence for many other studies in the literature (e.g., Bakaç & Özen, 2017; Çınar, 2020; Gökbulut et al., 2021; Sezer et al., 2022). The digital material design includes many skills, such as design and development ability, technical competence, techno-pedagogical competence, and application and evaluation competence (Göçen Kabaran & Uşun, 2021). As a result, it shows that classroom teachers' skills in digital material design are pretty strong.

Another result obtained in the study was that the professional competence perceptions of classroom teachers were high. This result is consistent with the results of studies conducted in the literature (e.g., Bakaç & Özen, 2016; Öğümüş, 2014). Teachers with a high perception of professional competence can successfully teach even the most challenging students, respond to student needs using different methods, establish and maintain positive relationships with the parents of the students, and continue to teach by keeping their cool in difficult situations (Gülebağlan, 2003). On the other hand, although teachers' perceptions of professional competence are high, educational outcomes and student achievement are not at the desired level (Martin et al., 2020; MEB, 2020). This contradiction can be clarified when the effects of the self-report scale used in the study on the results are considered.

The results obtained in this study showed that classroom teachers' digital material design skills had positive relationships with their perceptions of professional competence. The study determined that digital material design skills significantly affected the professional competence perceptions of classroom teachers. Digital material design skills have become indispensable to technology-oriented learning and teaching practice today. Digital material design provides students with more effective and diverse learning experiences and enables teachers to communicate course

content more effectively (Choo et al., 2020). Teachers' digital material design skills help them create content and learning materials suitable for students (Arulchelvan et al., 2019). Considering that students have different learning styles and needs, various digital materials allow a student-centered approach to be supported. This can enable students to learn and understand more effectively.

### Pedagogical Implications

The findings of this study show that classroom teachers' instructional technology and material design skills have the potential to increase their professional competence. Developing these skills by teachers can contribute to a more effective learning experience for students and improve teaching processes. These results also emphasize that education systems should provide teachers opportunities to develop these skills. By providing teachers with technology-based training, workshops, and resources, they can be supported to strengthen their instructional technology and material design skills.

### 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

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-17.
- Ağaç, H. B., & Korkmaz, Ö. (2022). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz yeterlilikleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 308-328.
- Arulchelvan, P., Veramuthu, P., Singh, P. K. P., & Yunus, M. M. (2019). iGen digital learners: Let's Collaborate via Coggle. *Creative Education*, 10(1), 178-189. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.101014>
- Bakaç, E., & Özen, R. (2015). Materyal tasarımı öz-yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 461-476.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 41-61.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin teknolojik pedagojik alan yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 613-632.

- Castro-Guzmán, W. (2021). Challenges of professional development for technology integration in higher education. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 82-99. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3090>
- Cesur Özkara, E., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Nawi, A. M. (2020). Digital storytelling vs. oral storytelling: An analysis of the art of telling stories now and then. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5A), 46-50. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081907>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Education, Inc.
- Çay, E., Yıkmaş, A., & Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 629-648. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.9m>
- Çinar, H. (2020). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin materyal tasarımı öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Çopur, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen matematik derslerinde materyal kullanımı hakkındaki görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(1), 100-116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6274825>
- Demirkan, O. (2019). Pre-Service Teachers' Views about Digital Teaching Materials. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 40-60. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.186.3>
- Donlan, A. E., Loughlin, S., & Byrne, V. L. (2019). The fearless teaching framework: A model to synthesize foundational education research for university instructors. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 38(1), 33-49. <https://doi.org/10.1002/tia2.20087>
- Doris, K. N. A. B. K. (2021). Technology Use and Student Engagement During COVID-19: The Case of Online EFL Classes. *Journal of Asia TEFL*, 18(4), 1413-1422. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.4.21.1413>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Gökbulut, B., Keserci, G., & Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 11-24. <https://doi.org/10.53047/josse.917536>
- Gultom, S., Endriani, D., & Harahap, A. S. (2022). Less emotion but more fatigue: social-emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the COVID-19 pandemic. *Kinestetik: Jurnal Ilmiah Pendidikan Jasmani*, 6(1), 146-158. <https://doi.org/10.33369/jk.v6i1.21034>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri*

- ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gündüzalp, S. (2021). digital technologies and teachers in educational processes: A research in the context of teachers born before the 1980's. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 579-591. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.017>
- Harris, J. B., Phillips, M., Koehler, M. J., & Rosenberg, J. M. (2017). Editorial 33 (3): TPCK/TPACK research and development: Past, present, and future directions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 1-8. <https://doi.org/10.14742/ajet.3907>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- İpek, C., & Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Kabaran, G. G., & Uşun, S. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ölçeği (DMTYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 281-307. <https://doi.org/10.17943/etku.864296>
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Baskı), Asil Yayın Dağıtım.
- Karaduman, Ç. C. (2019). *İlköğretim kurumlarına yönelik hazırlanan dijital eğitim materyallerinin arayüz tasarımlarında etkileşim sorunlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 193-227.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter?—The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PloS one*, 13(11), e0207252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252>
- Martin, M.O., von Davier, M., & Mullis, I.V. S. (2020). *Methods and procedures: TIMSS 2019 technical report*. T. P. I. S. Center.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 10.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491. <https://doi.org/10.4304/tppls.2.3.483-491>
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- Orhan, A. T., & Durak-Men, D. D. (2018). Web tabanlı öğretimin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 245-284.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özdemir, N., & Erduran, A. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-46.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Öztürk, G., & Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1921-1934.
- Partovi, T., & Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68, 101592. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592>
- Sarı, M. H., & Akbaba Altun, S. (2015). A qualitative research on classroom teachers' technology use in mathematics teaching. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 24-49.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sezer, A., Şanlı, C., Pınar, A. & Kara, H. (2022). The effect of technology integration training on geography teachers' perceptions of technology integration self-efficacy and technology acceptance. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 45, 67-75. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1033111>
- Şahin, E. (2019). *Öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 112-124.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Turner, P. E., Johnston, E., Kebritchi, M., Evans, S., & Heflich, D. A. (2018). Influence of online computer games on the academic achievement of nontraditional undergraduate students. *Cogent Education*, 5(1), 1437671. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437671>
- Utkugün, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi uygulamaları ve geri bildirimler hakkında görüş ve deneyimleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6(2), 76-93.
- Uzunöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 317-339. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s14m>
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.Zamfir, A. (2008, April). Impact of using computer applications in education on teaching-learning process. In WSEAS International Conference. Proceedings. Mathematics and Computers in Science and Engineering (No. 7). *World Scientific and Engineering Academy and Society*



## Assessment of Computational Thinking within the Scope of Literacy<sup>#</sup>

Barış Şaybak<sup>1,a,\*</sup>, Salih Birişçi<sup>1,b</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Bursa Uludağ University, Bursa, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 08/10/2023

Accepted: 07/02/2024



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 fact that modern life is technology-oriented and complex leads to the emergence of complex problems. One of the most important 21<sup>st</sup> century skills to deal with and overcome these challenges is computational thinking. This study investigated the points on which the theory of computational literacy proposed by Andrea diSessa is based on and examined its relationship with computational thinking. When the literature is analysed, it is seen that the boundaries between the concepts of computational thinking and computational literacy are not clearly drawn. For this reason, within the scope of the study, firstly, the development of the concept of computational thinking was given and its sub-dimensions were elaborated within the approaches of various researchers. Then, the boundaries between computational thinking and computational literacy were emphasised and the similarities and differences between them were explained in terms of their characteristics. Finally, the main outlines of the theory of computational literacy were discussed and the studies in the literature of the last 5 years based on this theory were analysed. As a result, the study discussed whether computational thinking can be accepted as a literacy.

**Keywords:** Computational literacy, computational thinking, literacy, diSessa's computational literacy.

## Bilgi İşlemsel Düşünmenin Okuryazarlık Kapsamında Değerlendirilmesi

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 08/10/2023

Kabul: 07/02/2024

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

Modern yaşamın teknoloji odaklı ve kompleks bir yapıda olması, taşıdığı problemlerin de karmaşık biçimlerde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu zorluklarla başa çıkmak ve bunların üstesinden gelebilmek için işe koşulacak en önemli 21. Yüzyıl becerilerinden biri de bilgi işlemsel düşünmedir. Bu çalışmada, Andrea diSessa tarafından ortaya atılan bilgi işlemsel okuryazarlık teorisinin dayandığı noktalar mercek altına alınarak bilgi işlemsel düşünmeyle olan ilişkisi incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bilgi işlemsel düşünme ve bilgi işlemsel okuryazarlık kavramları arasındaki sınırların net bir şekilde çizilmediği görülmektedir. Bu gereğleyle, çalışma kapsamında öncelikle bilgi işlemsel düşünme kavramının gelişimine yer verilmiş ve alt boyutları çeşitli araştırmacıların yaklaşımları dahilinde detaylandırılmıştır. Ardından bilgi işlemsel düşünme ile bilgi işlemsel okuryazarlık arasındaki sınırlar üzerinde durularak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar sahip olduğu özellikler dahilinde açıklanmıştır. Son olarak, bilgi işlemsel okuryazarlık teorisinin ana hatları ele alınmış ve bu teoriye dayanan son 5 yıla ait literatürde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Sonuç olarak, bilgi işlemsel düşünmenin bir okuryazarlık olarak kabul edilip edilemeyeceği hakkında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi işlemsel okuryazarlık, bilgi işlemsel düşünme, okuryazarlık, diSessa bilgi işlemsel okuryazarlık, kompüsyonel okuryazarlık.

## Giriş

Günümüz eğitim ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma evrilmesiyle birlikte, öğrenmeler noktasında öğrencilerin birtakım becerilere sahip olma gerekliliği önemli bir durum olarak kendini göstermektedir. Özellikle içinde yer alınan 21.yüzyıl kapsamında düşünüldüğünde, problem çözme ve üst düzey düşünme şeklindeki becerilerin bu noktada kayda değer pay sahibi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bilgi işlemsel düşünme (BİD), problemi tanımlamaya, anlamaya ve çözmeye yönelik stratejiler geliştirmek için bilgi işlemsel kavramları kullanma becerisidir (Martins vd., 2023). Ele alınan düşünme süreci, bilişsel süreçlerin kullanımını içermekte ve problemleri çözmek için bilgi ve becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu durum, evrensel bir yetkinlik olarak değerlendirildiğinde BİD'in 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul edilmesindeki önemini ortaya koymaktadır.

BİD becerilerini bir okuryazarlık olarak ele alan teorilerin varlığı bilinmektedir (diSessa, 2000; Guzdial, 2019; Kafai, Proctor ve Lui, 2019; Vakil, 2018). Okuryazarlıkların gelişimi göz önüne alındığında, orta çağlarda, yalnızca seçilmiş bir grubun okuma yazma bilmesi onları diğer insanlara göre güçlü kılmış ve dünya değiştikçe diğer insanlar için de okuma-yazma bir ihtiyaç haline gelmeye başlamıştır. Dijital okuryazar olmanın sıradan bir hale geldiği günümüzde, dijital okuryazarlık becerileri bile çağımız toplumunun bazı ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilmektedir. Yeni okuryazarlıkların kapısının aralanmaya başlandığı modern hayatın geldiği noktada, bilgi işlemsel okuryazarlığın (diSessa, 2000, 2018), birçok disipline ait olayları modellemek ya da simüle etmek amacıyla bir araç olarak kullanımı önem kazanmaktadır. Bununla birlikte söz konusu düşünme biçimi okullar kapsamında yer verilmekle birlikte Fransa, Finlandiya ve Kanada gibi eğitim yönünden gelişmiş bazı ülkelerde bilgi işlemsel düşünme bir okuryazarlık olarak matematik eğitim programlarına entegre edilmeye başlamıştır.

Andrea diSessa (2000), BİD becerisini, potansiyel olarak tüm STEM disiplinlerini özünde etkileyecek, öğrenme açısından yeni, derin ve son derece etkili bir okuryazarlık türü olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Blinkstein, 2018). diSessa'ya (2000) göre bilgi işlemsel okuryazarlık (BİO), yeni bir beceri veya problem çözme stratejileri sınıfında yer almamakla birlikte, yeni düşünme ve öğrenme yolları üreten bir dizi maddi, bilişsel ve sosyal unsur olarak gösterilmektedir. Buna göre BİO, yeni tür zihinsel işlemlere ve bilgi temsillerine olanak tanıyan, literatür yaratan, insanların kendilerini yeni yollarla ifade etmelerini mümkün kılan ve insanların bilişsel görevleri yerine getirme biçimlerini değiştiren bir okuryazarlık olarak ele alınmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde, BİD ile BİO kavramları arasındaki sınırların net olarak çizilemediği görülmekte olup yapılan tanımsal ifadelerin bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Grover (Akt., Blikstein, 2018) yeni bilgi işlemsel

düşünme tanımlarının çoğunlukla BİO ile ilişkilendirilen yaratıcılık ve iş birliğini içerecek şekilde geliştiğini iddia etmektedir. Guzdial (Akt., Blikstein, 2018) de bu görüşe benzer olarak, yeni BİD tanımlarının çok genişlediğinden duyduğu endişeyi dile getirmektedir. Bu görüşlerin aksine Resnick (Akt., Blikstein, 2018), alandaki BİD tanımlarının hala Wing'in 2006 tarihli makalesinde belirtilen orijinal tanımla çok bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Yaşanan tanımsal karmaşıklıktan hareketle bu çalışmanın amacı, diSessa'nın (2000) ortaya attığı gelişmekte olan BİO teorisinin dayandığı noktaları açıklayarak literatürdeki çalışmalardan hareketle BİD ile olan ilişkisini ortaya koymak ve okuryazarlık kapsamında ele alınma durumunu tartışmaktır.

### Bilgi İşlemsel Düşünme

1940'lı yıllarda John von Neumann, bilgisayarların sadece hesaplama yapmak için değil aynı zamanda bilimsel keşif amaçlı da kullanılabileceğini savunmuştur. Neumann'a göre bilgisayarlar, insanların yapamayacakları kadar karmaşık hesaplamaları kullanarak yeni keşifler yapabilirlerdi (Aspray, 1990). Bu keşifler, bilgisayar bilimleri sayesinde sistematik olarak genişlemeye başlamıştır. Denning'e (2009) göre, bilgisayar bilimlerinde oldukça uzun bir geçmişe sahip olan bilgi işlemsel düşünme, 1950 ve 1960'lı yıllar arasında algoritmik düşünme (AD) olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde AD, birçok soyutlama seviyesiyle düşünmeyi, matematik kullanmayı ve bir çözümün farklı boyutlardaki problemler arasında ne kadar iyi ölçeklendiğini incelemeyi içerecek şekilde genişletilmiştir. O yıllardaki tanımına dönecek olursak AD, bir sorunu çözmek için gerekli adımların sistematik bir şekilde tasarlanması ve bu adımların bir algoritma olarak ifade edilmesidir (Denning, 2009). AD'nin merkezinde bilgisayar bilimi ve üzerine yoğunlaşılacak problemi çözme hedefiyle bir algoritmanın oluşturulması, düzenlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bir dizi yetkinlik içeren bilgisayar programlama üzerine odaklanılmaktadır (Futschek, 2006).

Fizik alanında Nobel ödülü bulunan Ken Wilson, fiziksel problemlerin çözümü için sayısal simülasyonlar oluşturarak fiziksel sistemlerin davranışını anlamaya çalışan Monte Carlo yöntemini ilk uygulayan kişilerden biri olmuştur. Wilson, 1975 yılında teorik fizikte simülasyonların gerçekleştirilmesi ve sayısal hesaplamaların yapılması için bilgisayarların kullanımını benimseyerek, malzemelerdeki faz geçişleri hakkında yeni bir anlayış oluşturmak için bilgi işlemsel modeller geliştirmiştir.

1980 yılında Seymour Papert ve ekibi, çocuklara bilgi işlemsel kavramları öğretmek adına "LOGO" adı verilen basit metin tabanlı bir programlama dilini ve bu dili kullanarak "Sibernetik Kaplumbağa" aracını geliştirmişlerdir. Sibernetik kaplumbağa, bir robotik kaplumbağa figürünün kâğıt üzerinde çizgi izleyerek hareket etmesini sağlar. Çocuklar, kaplumbağaya geometrik şekiller çizdirmek için LOGO dilini kullanarak

komutlar yazabilirler. Bu sayede çocuklar, programlama becerilerini geliştirmekle birlikte matematiksel ve mantıksal düşünme becerilerini kullanarak kaplumbağanın hareketlerini kontrol edebilmektedir (Papert, 1980). Siberetik kaplumbağa aracında görüldüğü gibi o yıllardaki çalışmalar, tamamıyla algoritma ve matematik öğretimi üzerine odaklanmıştır. Papert'e (1996) göre BİD, öğrenme sürecinde düşünmeye yardım eden bir temsil olarak öğrenenler tarafından bilgisayarın aktif bir şekilde kullanılmasıdır.

2006 yılında BİD kavramını popüler hale getiren Jeannette M. Wing'in, bu kavramı taşıdığı önem açısından okuma, yazma ve aritmetik gibi temel beceri setlerinin yanına konumlandırılmış olması dikkat çekicidir. AD'nin bir türü olarak tanımlanan BİD, yalnızca bilgisayar bilimi ile ilgilenen insanların değil aynı zamanda gündelik yaşamda yapılan okuma, yazma ve hesap yapma gibi her bireyin taşıması gereken temel bir beceri olarak görülmektedir (Wing, 2008). Wing'e (2006) göre, bilgi işlemsel biyoloji biyologların, bilgi işlemsel oyun teorisi ekonomistlerin, nano bilgi işleme kimyacıların, kuantum bilgi işleme ise fizikçilerin düşünme biçimlerini değiştirmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde BİD'in odak noktası, mekanik bilgisayarlar gibi düşünmenin yanı sıra bilgi işlemsel kavramları kullanarak farklı bilim dallarına ait problemleri çözmek olarak ele alınmalıdır (Wing, 2006). Wing tarafınca gerçekleştirilen bu tanımsal ifadeler meslektaşları tarafından pek kabul görmemiş olup özellikle bilgisayar bilimi dışına çıkan ifadelere yer verilmesi bunda büyük etken olmuştur (Denning, 2017). Bu bağlamda Wing tarafınca yapılan tanımlarda birtakım güncellemelerin yaşanmış olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda Wing BİD'i, kompleks problemlerin üstesinden gelebilme, problemlerin ve çözümlerin formüle edilmesini sağlama ve önerilen çözümlerin bir hesaplama ajanı tarafından uygulanabilir bir biçimde temsiline öz yaklaşımları içeren bir düşünme süreci olarak ifade etmiştir (Wing, 2011). En son olarak BİD ile bilgi işlemsel bir çözümü kabul etmek için bir problemi formüle etmedeki zihinsel aktiviteyi tanımladığını, çözümün ise insan ve makine kombinasyonları tarafından gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Wing, 2023a). BİD hakkında yapılan tanımsal ifadelerin bu denli değişiklik göstermesinin ana nedeni birçok disiplini etkilemesinden dolayı oldukça geniş bir etki alanına sahip olmasıdır. Çeşitli bilim insanları ve uzmanlar BİD'i farklı şekillerde açıklayabilmektedir. Örneğin, bazıları zihinsel süreçlere odaklanırken, diğerleri ise algoritma veya hesaplama odaklı bir bakış açısına sahip olabilmektedir.

Birçok araştırmacı BİD'in tanımına katkıda bulunmak amacıyla araştırmalarını bu yönde yoğunlaştırırsa da alanyazında halen kesin tanım için görüş birliği bulunmamaktadır (Grover ve Pea, 2013; Román-González, 2015; Zhang ve Nouri, 2019). Nitekim Denning (2009), BİD'in 1950 ve 1960'lı yıllardan beri AD biçimi olarak ele alındığını, özellikle problemleri çözmek için sistematik bir basamak dizisi ve bu işlemleri otomatikleştirmek için bilgisayar kullanımı olarak tanımlandığını ileri sürmüştür. Benzer şekilde Brennan ve Resnick'e (2012) göre BİD,

öğrencilerin programlama yapma sürecinde kademeli bir şekilde sürekli kendini yinelemesi, hatalarla karşılaştığında onları ayıklaması ve tekrar iyileştirmeler yapması, çalışma arkadaşlarıyla iş birliği yapıp onlarla iletişim ve etkileşimde bulunmasıdır. Araştırmacılarca yapılan bu tanımlarda BİD'in daha çok bilgisayar ortamında gerçekleştirilen eylemler dizisi olarak ele alındığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmacılarca gerçekleştirilmesinin yanı sıra birtakım uluslararası kuruluşlarca da BİD kapsamında tanımsal ifadelere yer verilmiş olması dikkat çekicidir. Bunlar arasında yer alan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu ve Bilgisayar Bilimi Öğretmenler Topluluğu, BİD'in problem çözme süreci kapsamındaki aşağıda maddeler halinde sıralanan işlevsellik özelliğine odaklanılmıştır (ISTE ve CSTA, 2011):

- Problemleri, çözmeye yardımcı olmak için bilgisayar ve diğer araçları kullanmamızı sağlayacak şekilde formüleştirmek,
- Verileri analiz ederek mantıksal olarak organize etmek,
- Verileri temsil etmek için modeller ve simülasyonlar (soyutlamalar) kullanmak,
- AD'yi kullanarak çözümleri otomatik hale getirmek,
- İzlenecek adımların ve kullanılacak kaynakların en üretken ve en etkili kombinasyonunu elde etmek amacıyla olası çözümleri belirlemek, analiz etmek ve işe koşmak,
- Problem çözme prosedürünü çeşitli problemlere aktararak genelleştirmek.

Alanyazında yapılan diğer tanımlara bakıldığında, BİD üzerine yapılan geçerli tanımların düşünme kavramını yeniden tanımlama ya da bu düşünme türüne yeni bir bakış açısı kazandırmaktan ziyade, problem çözüm yöntemlerine odaklanma üzerinde farklılaştıkları ifade edilebilir. Riley ve Hunt'a (2014) göre BİD, bilgisayar bilimi uzmanı gibi düşünebilme ve onların gibi sorgulama yapabilmektir. Yadav vd. (2014) BİD'i, yalnızca bilgisayar bilimleri için değil aynı zamanda tüm bilimler için elzem olan temel bir beceri olarak görmektedir. Selby ve Woollard (2013) BİD'i soyutlama, ayrıştırma, algoritmik tasarım, değerlendirme ve genelleme boyutlarından yararlanan düşünce süreçlerini içeren, problem çözmeye odaklanmış bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Tüm bu tanımları göz önüne alarak BİD'i; bizi şekillendiren dünyadaki bilginin işlenmesinin alt boyutlarını tanımayı, doğal ve yapay sistemleri, bunlara ait süreçleri anlamayı ve bilgisayar biliminin sunduğu olanakları uygulama sürecinde kullanarak mantık yürütmeyi içeren üst düzey bir düşünme becerisi olarak tanımlamak mümkündür.

### **Bilgi İşlemsel Düşünmenin Alt Boyutları**

Alanyazında BİD ile ilgili farklı tanımların bulunması hiç kuşkusuz BİD'in alt boyutlarının da farklılaşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, farklı araştırmacı ve topluluk dahilinde BİD'e ait alt boyutlardaki farklılaşma durumu Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Temelde soyutlama, bir problemi anlamayı kolaylaştırmak ve çözmek için önemsiz ayrıntıları filtrelemek ya da yok saymaktır. Soyutlamayı karmaşık bir



sistemin özünü damıtma olarak gören Shute vd. (2017), soyutlamanın üç alt kategoriye ayrılabilceğini ileri sürmektedir: Çizelge 1’de yer verilen BİD’e ait alt boyutlar ele alındığında ayrıştırma, soyutlama, algoritma geliştirme, hataları ayıklama, iteratif tasarım ve genelleme olmak üzere altı farklı bileşenin ortak kabul gördüğü tespit edilmiştir (Günbatar, 2019; Román-González, 2018; Shute vd., 2017). Ayrıştırma, kompleks bir problemi veya sistemi daha basit ve yönetilebilir parçalara ayırma işlemidir (Wing, 2006, 2023b). Çoğu zaman problemdeki örüntüyü yakalamanın bir yolu da problemi ayrıştırmaktan geçmektedir. Bu nedenle büyük ölçekli problemler, kompleks sistemler veya karmaşık görevlerle başa çıkmada ayrıştırma işlemi oldukça önemlidir (Selby ve Woollard, 2013). Ancak alanyazında yapılan BİD tanımlarının çoğu ayrıştırma bileşenini içerdiği görülse de çok azı ayrıştırma sürecini temel bir tanımın ötesine taşımaktadır (Rich vd., 2019). Bunun nedeninin, BİD ölçümünde ayrıştırma boyutunun ölçülmesinin zorluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Etkili bir BİD ölçütüne sahip olmak için ayrıştırma sürecini ölçecek deneysel bir araca ihtiyaç duyulmaktadır (Rich vd., 2019; Rowe vd., 2018). Alan yazındaki bu boşluğun farkına varan Rich vd., ayrıştırma sürecini daha iyi anlamak için, ayrıştırma sürecine ilişkin çeşitli disiplinlere ait araştırma sonuçlarını analiz ederek BİD kapsamında ayrıştırma için bir çerçeve sunmuşlardır.

BİD’in bir diğer alt boyutu olan soyutlama, problemin çözümü için gerekli olmayan bilgiyi kapsam dışında bırakarak, gerekli olan bilgiye odaklanma ve tanımlama olarak ele alınmaktadır (Kalelioğlu vd., 2016). Wing’e (2008) göre BİD’in özünü oluşturan soyutlama, problemin çözümü için gerekli olmayan detayları görmezden gelmenin bir yoludur. Soyutlama kavramının yok sayma, bilgiyi gizleme, seviyelere veya katmanlara ayırma gibi kavramlarla ilişkili olduğu söylenebilir.

1. *Veri biriktirme ve analizi*: Birçok kaynaktan en uygun ve önemli bilgilerin toplanması ve çok katmanlı veri kümeleri arasındaki korelasyonların tespit edilmesi;
2. *Örüntü tanıma*: Veri DNA’sının altında yatan gizli kuralların tespit edilmesi;
3. *Model kurma*: Bir sistemin çalışma prensibini anlamak veya gelecekte nasıl olacağını tahmin etmek amacıyla modeller kurmak ya da simülasyonlar oluşturmak.

Algoritma tasarlama ya da algoritmik düşünme, BİD’in önemli bir ortak bileşeni olarak görülmektedir (Kalelioğlu vd., 2016; Selby & Woollard, 2013). Geniş kabul görmesi ve uygun tanımı nedeniyle algoritma tasarlama, BİD’in tanımına dahil edilebilmesinde önemli etken olarak görülmektedir (Selby ve Woollard, 2013). Algoritma kavramı, bilgisayar bilimleri haricinde diğer birçok disiplinde belirli görevleri gerçekleştirmek için bir dizi prosedürü takip etmek olarak düşünülebilir. Futschek (2006) AD’yi, bir şekilde algoritmaların tasarlanması ve anlamlandırılmasıyla ilişkili bir yetenekler havuzu olarak kabul etmektedir. Futschek (2006) bu yetenekleri; verilen problemleri analiz etme, bir problemin tüm parçalarını tam olarak tespit etme, probleme uygun temel müdahaleleri belirleme, bu müdahaleleri kullanarak verilen bir problem için doğru bir algoritma tasarlama, bir problemin muhtemel tüm özel ve normal durumlarını kavrama ve etkinliğini artırma olarak sıralamaktadır. Wing (2006), BİD’i tanımladığı makalesinde AD kavramı yerine sezgisel düşünme kavramını tercih etmiş olup, bir çözümü keşfetmek için sezgisel akıl yürütmeyi (planlama, çizelgeleme vb.) kullanmak olarak da tanımlamıştır. AD’ye paralel düşünme kavramının dahil edilmesiyle BİD tanımının genişletildiği görülmektedir (Wing, 2011). Shute vd.’ne (2017) göre algoritmalar, bir probleme çözüm geliştirmek için tasarlanan mantıksal ve sıralı talimatlardır. Shute vd. BİD’in tanımında bulunan algoritma bileşenini dört kategoride değerlendirmekte olup bunlar aşağıda sıralanmıştır:

Çizelge 1. Bilgi İşlemsel Düşünmenin Alt Boyutlarındaki Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Shute vd. (2017)	Grover ve Pea (2013)	Selby ve Woollard (2013)	ISTE ve CSTA (2011)	Wing (2011)	Kalelioğlu vd. (2016)
Ayrıştırma	a✓	✓	✓	✓	✓	✓
Soyutlama	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Algoritma Tasarlama	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hata Ayıklama	✓	✓				
İteratif Tasarım	✓	✓		✓		
Genelleştirme	✓	✓	✓	✓		✓
Değerlendirme			✓			
Verileri Analiz Etme				✓		✓
Otomasyon				✓	✓	✓
Simülasyon				✓		✓
Paralleleştirme				✓	✓	✓
Örüntü Tanıma					✓	✓

- (a) Algoritma tasarlama: Bir problemi çözmek için bir dizi sıralı basamak oluşturma;
- (b) Paralellik: İşe koşulacak adımların eşzamanlı olarak gerçekleştirilmesi;
- (c) Verimlilik: Bir problemi çözüme sürecinde gereksiz adımları kaldırarak en ergonomik şekilde adım tasarlama;
- (d) Otomasyon: Birbirine çok benzeyen problemleri çözmek için gerektiğinde prosedürün yürütülmesini otomatikleştirmek.

Bir algoritmanın düzgün çalışıp çalışmadığının kontrol edilmesi, problemin doğru çözümü için bir gereklilik olup bu durum BİD'e ait hata ayıklama şeklinde alt boyutunu oluşturmaktadır. Hata ayıklama, bir program ya da algoritmanın istenilen sonuçlara ulaşamadığında kullanılan, tekrarlamalı (iteratif) bilişsel bir süreçtir (Wong ve Jiang, 2018). Bu süreçte öğrencilerin, karmaşık problemlerle baş ederken hata ayıklama etkinliklerinde başarısızlıkla da karşılaşabileceklerinin farkında olmaları beklenmektedir (ISTE ve CSTA, 2011). Shute vd.'ne (2017) göre hata ayıklama, bir problemin çözümünün istenilen düzeye erişemediğinde, hataların tespit edilmesi, tanımlanması ve ardından çözülme sürecidir. Hata ayıklama boyutuna, bir problemin çözümünün değerlendirilmesinde ya da iyileştirilmesi basamağında odaklanılmaktadır (Kalelioğlu vd., 2016). Hata ayıklama boyutuna süreç açısından benzerlik gösteren ve BİD'in bir diğer alt boyutu olarak kabul edilen bileşen iterasyondur. İterasyon, en verimli ve en etkili adımların kombinasyonuna ulaşmak için muhtemel çözümlerin belirlenmesi, analiz edilmesi ve uygulanması olarak görülmektedir (Günbatar, 2019). Shute vd. (2017) iterasyon boyutunu, ideal sonuca ulaşılan kadar çözümü iyileştirmek için gerekli tasarım süreçlerini tekrarlama olarak tanımlamaktadır.

Her ne kadar alanyazında az kullanılsa da problem çözüm sürecinde en çok kullanılan BİD bileşenlerinden biri de genelleştirmedir. Genelleştirme, küçük parçaların nasıl yeniden kullanılabilirliğini veya benzer problemlere nasıl yeniden uygulanabileceğini fark etme adımdır (Selby & Woollard, 2013). Ayrıca, problemleri etkili ve verimli bir şekilde çözmek için BİD becerilerini çok çeşitli durumlara aktarılabilir olarak da ifade edilebilir (Shute vd., 2017). Daha kapsayıcı bir tanım yapılırsa genelleştirme, problem çözme sürecinin genelleştirilmesi ve çok çeşitlilik gösteren problem durumlarına aktarılmasıdır (Csizmadia vd., 2015; Günbatar, 2019; Israel vd., 2015; ISTE&CSTA, 2011; Román-González vd., 2017). Gereksiz detayları görmezden gelerek problemin karmaşıklığını azaltmada soyutlamadan faydalanılırken; genelleştirme, benzer işlevleri yerine getiren birden fazla varlığı tek bir yapıyla değiştirerek karmaşıklığı azaltmaktadır (Thalheim, 2000).

### **Bilgi İşlemsel Okuryazarlık (BİO)**

Okuryazarlık; filoloji, psikoloji, sosyoloji, tarih, antropoloji, eğitim, iletişim ve teknoloji gibi birçok disiplin tarafından incelenmektedir. Okuryazarlık kavramı, ilk defa 1958 yılında UNESCO tarafından eğitim ile ilgili bir metinde

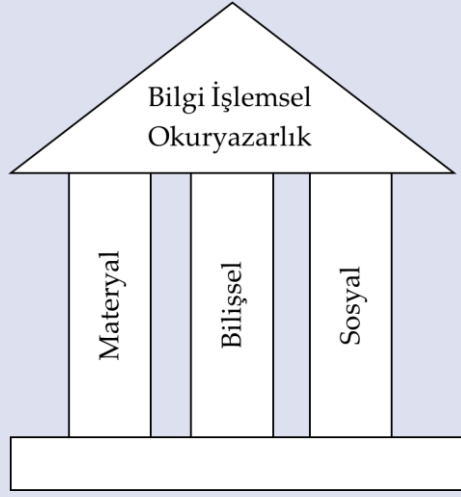
"okuryazarlık" şeklinde kullanılmaya başlanmıştır (Küslü, 2022). Metindeki okuryazarlık kavramı, "bireyin günlük hayatıyla ilgili kısa, basit bir ifadeyi anlayarak okuma ve yazma becerisi" olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2004, s.420). Ancak, toplumdaki sosyal, kültürel ve biçimsel değişiklikler farklı okuryazarlık türlerinin meydana gelmesinde etken olmuştur. Dijital çağın gerektirdiği yetkinliklere dayalı olarak ortaya çıkan teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, internet okuryazarlığı, dijital/sayısal okuryazarlık, enformasyon teknolojisi okuryazarlığı örnek olarak gösterilebilir.

diSessa (2018), okuryazarlığın iki temel prensibe sahip olduğunu ileri sürmekte olup bunlar şu şekildedir:

- (1) Okuryazarlık, bir kültür ya da medeniyetin, onlarca yıl ya da yüzyıllar boyunca yarışan birçok gücün sonunda geniş çaplı öğrenme, kullanım ve gelecekteki değerleri için belirli bir temsil biçiminde karar kıldığı büyük bir sosyal/entelektüel başarısıdır.
- (2) Bir okuryazarlığın özünde, ayırt edici ve eleştirel güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıklar ve kör noktalar da gösteren bir temsil sisteminin kitlesel olarak benimsenmesi ve dolayısıyla diğer temsil biçimleriyle olası bir tamamlayıcılık vardır.

Bu özelliklerden, bir okuryazarlığın gelişiminin oldukça karmaşık ve uzun yıllar süren sosyal ve kültürel değişimler gerektirdiği, ayrıca okuryazarlığın bir alanın düşünsel yapısını temelden değiştiren çok yönlü bir literatüre ihtiyaç duyduğu çıkarımları yapılabilir.

BİD'in bir okuryazarlık türü olarak ele alınması durumuna ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Alanyazında BİO ile ilgili farklı teorik çerçeveler bulunsada (Guzdial, 2019; Kafai, Proctor ve Lui, 2019; Vakil, 2018) BİD'in bir okuryazarlık olarak öne sürüldüğü en köklü düşünce, Andre diSessa'nın "Changing minds: Computers, learning and literacy" adlı kitabında yer almaktadır. diSessa (2000) kitabında aritmetik, okuma ve yazma kadar önemli olarak gördüğü bilgi işlemenin (hesaplamanın) hızlıca bir okuryazarlığa dönüştüğünden bahsetmekte ve bu okuryazarlık türünün BİD kavramından farklılaştığı yönleri detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Ayrıca diSessa (2000), hesaplamayı kullanma şeklimizin yazı dili ve matematiği kullanmaya benzediğini, dolayısıyla bu alanda her bir beceri setinin, kullanımı için belirli kuralları (sözdizimi, cebir, dilbilgisi) ve özel düşünsel amaçları (programlama, iletişim, hesaplama) olan belirli bir temsil sistemine (kod, yazı veya sayılar) dayandığını ileri sürmektedir. diSessa (2018), fen ve matematik gibi disiplinlerin öğretimi bağlamında "programlamayı kullanma" kavramına odaklanmaktadır. diSessa (2000), BİO'nun sadece yeni bir iş becerisi veya bilgisayar bilimlerinden esinlenen problem çözme stratejisi şablonu olmadığını, aynı zamanda yeni bir bilme, düşünme, öğrenme ve bilgiyi temsil etme biçimi oluşturan bir dizi maddesel, bilişsel ve sosyal unsur olduğunu belirtmektedir. Resim 1'de gösterildiği gibi BİO; maddesel, bilişsel ve sosyal olmak üzere üç boyuta sahiptir.



Resim 1. Bilgi İşlemsel Okuryazarlığın Üç Boyutu (diSessa, 2000)

BİO'nun maddesel boyutunu, tüm programlamanın altında yatan temel temsil sistemi olan bilgisayar koduna aşinalık ve akıcılık oluşturur. Bu aşamada bir kişinin temel ya da matematiksel okuryazar olması için harflere, sayılara veya matematiksel sembollere aşına olması gerektiği gibi, BİO için de gerekli bir etmen olarak görülmelidir. Akıcılık, akış kuramına (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002) dayalı olarak yeterlilik, yetkinlik ve okuryazarlıktan çok daha kapsamlı bir beceri setini içeren bir kavramdır. Maddesel akıcılığı kazanabilmek için değişken atama, fonksiyon tanımlama ve basit komut dosyalarını çalıştırma gibi işlemler de dahil olmak üzere en azından temel düzeyde programlamayı öğrenmek gerekmektedir. Ayrıca bir kodun yazım biçimine, hatalı kodları ayıklama yollarına ve kod kütüphaneleri gibi spesifik araçlara da aşına olmak gerekmektedir.

BİO'nun ikinci boyutu olan ve bilişsel ayak olarak adlandırılan bilişsel boyut, kişinin bilgi işlemenin temel araçlarını otantik problemlere ve durumlara uygulamanın zihinsel yollarını araması olarak vurgulanmaktadır. Bilgi işlemsel düşünmede tanımlanan ve problemleri algoritmik veya prosedürel yollarla çözmeyi amaçlayan bilişsel boyut kişinin bilişini geliştirmesine ve dünyayı farklı yollarla anlamasına olanak sağlamaktadır. BİO'nun bu yönü, bilgi işleme olmadan yapılamayacak görevleri yerine getirmek için programlamayı farklı sorunlara ve bağlamlara uygulamaya odaklanmaktadır (Odden, 2019). Yeterlilik düzeyinde bilişsel ayak, örneğin bir cismin çeşitli kuvvetler altındaki hareketini açıklamak amacıyla programlamayı kullanmayı içerirken, yetkinlik düzeyinde ise karmaşık problemleri çözebilmek adına problemi simüle etmek amacıyla programlamayı içermektedir.

Üçüncü boyut olarak adlandırılan sosyal boyut ise, gelişmiş okuryazarlıkların toplumdaki temelidir. Sosyal boyut, kişinin bir topluluk içinde bilgi işleme hakkında diğerleriyle fikir alışverişinde bulunmasına veya iletişim kurmasına odaklanmaktadır. Bir proje ekibi üyesinin, ekip arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak yazdığı kodları daha okunaklı hale getirmesi BİO'nun sosyal ayağına örnek oluşturabilir. Yeterlilik düzeyinde sosyal ayak, örneğin

kişinin bir kodun anlamını diğer kişilere açıklamayı ya da rapor olarak sunmayı içerirken, yetkinlik düzeyinde ise, yazdığı kodları veya genel anlamda bilgi işleme çalışmalarını bir topluluğa sunmasını içermektedir.

### **Bilgi İşlemsel Okuryazarlığın Dayandığı Temel İlkeler**

diSessa'ya (2018) göre BİO, dört temel ilkeye sahiptir. Bu ilkeler iyileştirme (remediation), yeniden formüle etme (reformulation), yeniden düzenleme (reorganization) ve yeniden canlandırma (revitalization) olarak sıralanabilir. BİO, kavramları yeniden formüle ederek (reformulation), matematiği yeni perspektiften gördüğümüz, bilişsel kaymaya yol açan bilişsel basitlikler sunmaktadır. Yeni bir bakış açısıyla görmek ve yeni araçlar kullanmak bir disiplinin yeniden formüle edilmesine neden olur, bu da bilişsel bir değişim yaratmakla birlikte bilişsel basitlikleri ortaya çıkarır. diSessa (2018), BİO'nun, kavramları ve ilişkileri dinamik olarak temsil etme becerisi aracılığıyla bir alana ilişkin fikirleri iyileştirdiğini (remediation) belirtmektedir. Herhangi bir alana ait kavramlar, problemler ve süreçler dinamik temsil yoluyla yeniden düzenlenebilir. BİO, bir çalışma alanının ya da bir disiplinin neyi yapabileceğini ve bunu kimlerin yapabileceğine dair entelektüel paradigmayı yeniden organize eder. diSessa'nın (2018) yeniden düzenleme (reorganization) olarak açıkladığı prensip, ilgili disiplinin kavramsal çerçevesinin yeniden düzenlenmesini sağlamaktadır. Bir çalışma alanı BİO'yu yaygın bir şekilde kullandığında, o disiplinin yeniden canlandırılmasına (revitalization), öğretmenlerin neyi nasıl öğrettiğine ve öğrencilerin nasıl öğrendiğine yol açar (diSessa, 2018).

### **Bilgi İşlemsel Düşünme ile Bilgi İşlemsel Okuryazarlık Arasındaki İlişki**

Jacob ve Warschauer (2018), bilgi işlemsel düşünme ve BİO arasındaki ilişkiyi araştırmak için Resim 2'de gösterildiği gibi üç boyutlu bir çerçeve önermektedir:

- (1) Okuryazarlık Olarak Bilgi İşlemsel Düşünme
- (2) Okuryazarlık Aracılığıyla Bilgi İşlemsel Düşünme
- (3) Bilgi İşlemsel Düşünme Aracılığıyla Okuryazarlık



Resim 2. Bilgi İşlemsel Okuryazarlık ile Bilgi İşlemsel Düşünme Arasındaki İlişki

### 1-Okuryazarlık Olarak Bilgi İşlemsel Düşünme

Alanyazındaki bazı araştırmacıların, bilgi işlemsel düşünme ile bilgi işlemsel okuryazarlık kavramlarını birbirlerinin yerine kullandıkları görülmektedir (Grover ve Pea, 2013; Jacob ve Warschauer, 2018). Yapmış olduğu tanımda diSessa BiO'nun maddi, bilişsel ve sosyal yönlerinin bulunduğunu ileri sürmekte iken, benzer şekilde Wing de BiO'ya yol açan sosyal ortamları ve problem çözmede kullanılan bilişsel yaklaşımların varlığını kabul etmektedir (Jacob ve Warschauer, 2018). Ancak belirli bir uygulamayı okuryazarlık olarak tanımlama kararı büyük ölçüde sosyal olarak inşa edilmiş bağlamlara dayanmaktadır (diSessa, 2000). Dolayısıyla BiD'i bir okuryazarlık olarak tanımlama noktasında büyük özen gösterilmelidir. Ayrıca diSessa'ya (2000) göre bir okuryazarlık, maddi bir zekânın toplumda örüntülü ve yaygın bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Jacob ve Warschauer'e (2018) göre, BiD'i bir okuryazarlık olarak tanımlamak, BiO, yeni medya okuryazarlıkları ve bilgisayar okuryazarlığı literatürlerini bütünleştirme anlamı taşımaktadır.

### 2-Okuryazarlık Aracılığıyla Bilgi İşlemsel Düşünme

BiD'i bir okuryazarlık eğitimi yoluyla kazandırmak çeşitli faydalar sunabilir. Örneğin öğretmenler, kendilerine verilen müfredat programının değişmesini beklemeden bilgisayar bilimlerini İngilizce öğretim uygulamalarına entegre edebilirler (Jacob vd., 2018). Öğrenciler, problem çözme becerilerini çeşitli teknolojik araçlar kullanarak geliştirebilirler. Bir öğrencinin, problem durumlarını gerçek koda dönüştürülecek algoritmayı yazmadan önce sözde kod (pseudocode) kullanması, bilgi işlemsel yetkinliği geliştirmeye yönelik pedagojik bir teknik olarak görülebilir (Jacob ve Warschauer, 2018). Bu sayede öğrencilerde AD, dolayısıyla BiD'in de gelişeceği öngörülmektedir. Jacob ve Warschauer'e (2018) göre, BiD'i öğretim programına entegre etmenin diğer bir yolu da öğrencilerin anlatılar (storytelling) oluşturabilmeleri için onların Scratch ve Alice gibi uygulamaları kullanmalarını sağlamaktır. Blok tabanlı kodlama

mantığına dayanan Scratch ve Alice, öğrencilerin programlama becerilerine olan özgüvenlerini arttırmaktadır (Cooper vd., 2000; Kalelioğlu ve Gülbahar, 2014).

### 3-Bilgi İşlemsel Düşünme Aracılığıyla Okuryazarlık

Grover (2015), algoritmik kontrol akışının altını çizerek; sıra, döngü yapıları ve koşullu mantık gibi kavramları, bilgi işlemsel yetkinliklerin temeli olarak gördüğünü belirtmektedir. Benzer şekilde Papert'in (1980) de belirttiği üzere, öğrenciler bu algoritmik akışı kontrol ederek hatalı kodları ayıklama veya belirli bir kod dizisinin amacına ulaşip ulaşmadığını test ederek üst anlayış geliştirirler. Öğrenciler, geleneksel dillerini de bu süreçte benzer şekilde, bir anlamı ifade etmeye çalışırken hatalarını fark ederek ders aldıkları ve değerlendirdikleri sosyal bağlamlarda geliştirirler (Jacob ve Warschauer, 2018). BiD'i okuryazarlık alanına dahil etme konusunda, eşli programlama etkinlikleri, STEM grup aktiviteleri, iş birliğine dayalı programlama etkinlikleri örnek teşkil edebilir.

### Bilgi İşlemsel Okuryazarlık Alanında Yapılan Çalışmalar

Bilgi işlemsel okuryazarlık teorisinin ortaya atılmasıyla birlikte alanyazında kısıtlı olsa da bazı araştırma sonuçlarına yer verildiği görülmektedir. Kim vd. (2019), BiO'nun her seviyedeki öğrenciye nasıl öğretileceği üzerine yapmış oldukları araştırmada, BiO teorisini analiz ederek bu teorisinin günümüz çağına uygun işlemsel tanımını yapmaya çalışmışlardır. Öte yandan BiO'nun BiD ile ilişkisini inceleyerek eğitimsel faktörler ile ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunmuşlardır. Magana vd.'nin (2016) 130 mühendislik öğrencisi üzerinde yürüttükleri durum çalışmasında, mühendislik uygulamaları kapsamında yer verilen bilgi işlemsel eğitimin, öğrencilerin öz inançlarını nasıl etkileyeceğini ve bunların öğrencilerin akademik performanslarındaki farklılıkları açıklayıp açıklayamayacağını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar, likert tipi ölçek kullanarak öğrencilerin kontrol-değer teorisine göre mühendislik BiO'suna ilişkin mevcut kontrol ve değer değerlendirmelerini, öz

inançlarını ve bunun yanı sıra bu değerlendirmelerin öğrenci akademik performansı ile nasıl ilişkili olduğunu otantik uygulamalarla destekleyerek karakterize etmeye çalışmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, bilgi işlemsel kurs eğitimlerini mühendislik derslerine entegre ederek öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinde kontrol ve değerlendirmeleri arasında genel olarak orta düzeyde korelasyon tespit etmişlerdir.

Bir başka çalışmada Odden vd. (2019), diSessa'nın (2000) bilgi işlemsel öğrenmenin materyal, bilişsel ve sosyal yönleri ayrılabilirliğini öne süren mevcut BİO teorisini, bir proje kapsamında lisans fizik dersi bağlamına uyarlamışlardır. Bu çalışmalarında araştırmacılar, "Bilgi işlemsel makale" olarak bilinen yeni geliştirdikleri bir öğretim aracını Oslo Üniversitesi Fizik Bölümü öğrencileri üzerinde uygulamışlardır. Çalışmada, lisans öğrencilerinden geçen dönem gördükleri fizik konuları hakkında programlama yaparak simülasyonlar oluşturmaları, bu simülasyonun kodlarını, çalıştıkları fizik konusunun özeti ve ilgili bir resmi gibi bilgilerini bu makalelerde belirtmeleri istenmiştir. BİO üzerine yapılan bu durum çalışmasında, diSessa'nın (2000) BİO teorisinin üç boyutu, öğrenci uygulamaları ve bilgi ve inançları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda geliştirilen çerçeve, öğrencilerin bilgi işlemsel zorluklarını teorik olarak teşhis etmek, BİO'nun maddi ve bilişsel yönlerine odaklanan eğitim yaklaşımlarını ayırt etmek ve bilgi işlemsel denemeler gibi açık uçlu projelerin öğrencilerin öğrenmesine sağladığı faydaları vurgulamak için kullanılabilirliğini ortaya koymuştur.

Bilgi işlemsel düşünmeden okuryazarlığa geçiş anlamında yürütülen diğer bir çalışmada Dickens ve Farris (2019), bilgi işlemsel modelleme ve programlamayı ilkökul sınıfındaki daha geniş bir STEM çalışması topluluğunun bir parçası olarak düşünerek, BİO bağlamında genişletmeyi ve derinleştirmeyi amaçlamışlardır. Yürütülen bu durum çalışmasında, ilkökul 3.sınıf öğrencilerden diSessa'nın (2000) BİO teorisi üzerine inşa edilmiş STEM etkinliklerini, ViMAP adlı görsel programlama ajanını kullanarak gerçekleştirmeleri ve yaptıkları modellerle ilgili not almaları istenmiştir. BİO'nun farklı boyutlarının sınıfta gelişiminin izlendiği çalışmada, aynı kodu farklı perspektiflerden görme, başkaları için kod tasarlama ve kod hakkında konuşma ve yorumlamanın öğretimsel müdahalelerle nasıl geliştirilebileceği üzerinde çıkarımlarda bulunulmuştur.

Diğer araştırmacılar farklı olarak Horn vd. (2020), müzik okuryazarlığı ile BİO'yu birleştirdikleri çoklu okuryazarlık üzerine bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Proje kapsamında, 500'den fazla ortaokul ve lisenin katkılarıyla web tabanlı olacak şekilde TunePad adlı ücretsiz bir kodlama-müzik platformu geliştirilmiştir. TunePad platformu aracılığıyla müzik notaları Python kodlarıyla manipüle edilerek çeşitli müzik eserlerinin oluşturulması sağlanmaktadır. Yürüttükleri çalışmayla Horn vd., özellikle diSessa'nın (2018) BİO teorisinde altını çizdiği programlama araçlarını kullanarak matematik ve fen bilimi öğretimi yapılabilir düşüncesinden hareketle,

programlama becerisi ile müzik okuryazarlığının da kazanılabileceğini vurgulamaktadır.

BİO ile ilgili bir başka çalışmada Droumeva ve Jenson (2020), ilköğretim 6. sınıf çağındaki 65 öğrenciyle bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Nitel ve nicel olarak desenlenen çalışmada, öğrencilerden bilgisayar oyunları oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin temel bilgi işlemsel düşünme yapılarını gözlemek ve değişken, işlem, fonksiyon ve koşullu ifadeler gibi temel kodlama becerilerinin kullanımını sağlamak amacıyla ücretsiz bir oyun tasarım programından (Game Maker Studio) yararlanılmıştır. Hem çalışmanın başlangıcında hem de 15 saatlik oyun geliştirme serüveninin bitiminde, öğrencilerden medya ve teknoloji kullanımı ile bilgisayarlara yönelik tutumlarını inceleyen bir medya kullanım anketi doldurmaları istenmiştir. Araştırmacılar, bildirilen medya/oyun kullanımı ve tutumlarında kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını ve bunların BİO eğitime hazırlığın yordayıcıları olup olmadığını incelemek için istatistiksel analizler kullanmışlardır. Çalışma sonucunda araştırmacılar, dijital yerli olarak adlandırılan günümüz gençlerinin yaygın gündelik medya kullanımını BİO için fiili bir iskele olarak kullanamayacağını ortaya koymuştur. Oyun deneyiminin, bilgisayar bilimi yeteneği için bir belirleyici olmasa da teknoloji ve medya kullanımında, oyun yapımı veya diğer BİO müfredatı tasarlanırken daha iyi anlaşılması ve hesaba katılması gereken cinsiyete dayalı farklılıkların bulunduğunu ileri sürmektedirler.

Gadanidis vd. (2022), Sümer Üçlülere (Pisagor teoremi) adlı matematik problemini diSessa'nın (2018) temel BİO ilkelerine (remediation, reformulation, reorganization, revitalization) atıfta bulunarak analiz etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin etkinliğe tepkilerini ölçmek amacıyla yürüttükleri durum çalışmasına, 9 lisans öğrencisi katılmıştır. Oluşturulan 2 saatlik online toplantı kapsamında öğrencilere yöneltilen sorulara verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Toplanan yanıtlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Çalışma, diSessa'nın (2018) BİO merceğini kullanarak bilgisayar programlamanın matematik eğitimi üzerindeki rolü ve etkisinin derinlemesine araştırılmasına olanak sağlamıştır. Yürütülen çalışma sonucunda, matematiğin yeniden formüle edilmesi, düzenlenmesi ve canlandırılmasının gerçekleşmediği sınıflarda bilgisayar programlamanın yaygın olarak kullanılabilirliği ileri sürülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Bundan yaklaşık 40 yıl önce Papert (1980), bilgi işlemsel düşünmenin öğrenme ve öğretmenin doğasını yeniden şekillendireceğini, öğrenenlere yeni fırsatlar sunacağını ve öğrenenlerin daha önce mümkün olmayan şeyleri başarmalarına olanak tanıyacağını ifade etmişti. Bu ifadeden 20 yıl sonra Andrea diSessa, BİO teorisini ortaya attığı görülmektedir. diSessa (2000), okuryazarlık kavramı ile dünyayı yarattığımız, anladığımız ve onunla iletişim kurduğumuz bir merceğe olduğunu savunmuştur. Günümüzde yavaş da olsa bu yeni okuryazarlık teorisi

hakkında farklı mercekler altında araştırmalar yapılmaya devam etmektedir.

BİD üzerine yapılan çoğu araştırmada, kod deneyimi genellikle öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında oluşturulan kodlamalarla sınırlı kalmakta olup, öğretmenlere ve öğrencilere eğitim araştırmacıları tarafından tasarlanan yolların ötesinde kodun deneyimlenmesi noktasında çok az fırsat sunulmaktadır. Bu durumun sınırlılığını fark eden çoğu araştırmacı, bilimin amaçları doğrultusunda BİO becerilerinin geliştirilmesinin en iyi, öğrencilerin çeşitli amaçlar için birçok farklı faaliyete katıldığı uzun vadeli, çok disiplinli bir yaklaşımla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Kafai ve Burke'nin (2013:603) tanımladığı gibi, "kod yazmayı öğrenmek, ağırlıklı olarak bireysel ve araç odaklı bir süreç olmaktan çıkıp, dijital medyanın yaratılması ve paylaşılmasına sosyolojik ve kültürel olarak dayanan bir sürece dönüşmüştür".

Bilgisayar bilimleri, toplumsal yaşamın neredeyse her noktasına diğer bilimlere kıyasla daha geniş bir yelpazeden nüfuz etmektedir. Bu bağlamda, bilgi işlemsel düşünmeyi ete kemiğe bürüyen bilgi işlemsel okuryazarlığın eğitime entegrasyonu, bilgi işlemsel becerilerle donatılmış öğrencilere programlama becerileri kazandırarak, onların daha fazla sosyal kaynağa ulaşmalarını sağlayacaktır. Buna paralel olarak, bu süreç aynı zamanda onların kişisel kimlik değişimlerini destekleyerek iletişim, sanatsal ifade, eğlence ve iş birlikli problem çözme gibi çeşitli sosyal davranışlar kazandırmalarına da imkân sağlayacaktır. Çünkü okuryazar olmanın aynı zamanda çeşitli uygulama topluluklarına katılımın dönüşümünü de içerdiğini unutmamak gerekmektedir.

diSessa (2018), bilim ve matematikteki kavramların bilgi işlemsel temsiller kullanılarak daha basit hale getirilebileceğini savunmaktadır. Örneğin, hız ve ivmenin algoritmik olarak anlaşılması daha basittir ancak geleneksel cebirsel gösterimler kullanılarak öğrenilmesi gereksiz derecede karmaşıktır. BİO argümanı, programlama dillerinin öğretilmesi ihtiyacının ötesine uzanmaktadır. Bunlarla birlikte diSessa (2000), temel metin okuryazarlığının yüzyıllar önce pek çok disiplinin öğretimini değiştirdiği gibi, bilgi işlemsel araçlar kullanılarak öğretilmesi halinde çeşitli disiplinlerin temelden dönüştürülebileceği iddiasını ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle, bu okuryazarlık türünün pilot çalışmalarla birlikte eğitim sistemlerine entegrasyonunun sağlanarak geliştirilmesi önerilmektedir.

Okuryazarlıklar, kültürel bağlamlar içinde nesnelere (materyallerle) etkileşime girerek çoklu bakış açılarını birbiriyle temas geçirir ve böylece gerçekliği algılama ve gerçeklikle etkileşime girme yollarımızı daraltmak yerine genişletir. Tarihin pek çok noktasında okuryazarlık ve onu destekleyen eğitim sistemleri sosyal, sınıfsal ve ekonomik güç yapılarını ve bu yapıları pekiştiren eşitsizlik sistemlerini sürdürmek için bir araç olarak kullanılmıştır (Vee, 2017). Neyin okuryazarlık olup neyin olmayacağına karar veren güç odaklarının, toplumların kültürel bilgi sistemlerini baskıladıkları örnekler de yok değildir.

Dolayısıyla, bir şeyin okuryazarlık olup olmaması aynı zamanda bazı toplulukların kuramsal çerçeveyi belirlemelerine ve ana hatları, yetkinlikleri ve yeterlilikleri açıklamalarına bağlıdır.

Okuryazarlık uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmı sosyo kültürel perspektiflerden yararlanmaktadır (Barton ve Hamilton, 1998; Gee, 2000). Dolayısıyla, bilgi işlemsel düşünmenin okuryazarlık boyutunun bir parçası olmasının; BİO ile ilgili literatürün çeşitli çalışmalarla zenginleştirilmesi ve sosyokültürel bağlamda geniş bir çerçevede toplumsal kabul görmesine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü okuryazarlık türlerinin ortaya çıkış biçimleri göz önünde bulundurulduğunda ele alındıkları kültürel ve tarihsel bağlamlara güçlü bir şekilde bağlı kaldıkları gerçeği kabul edilmelidir (Vee, 2017).

## Extended Abstract

### Introduction

Computational thinking can be seen as the ability to use computational concepts to develop strategies for identifying, comprehending and solving problems, regardless of domain (Martins et al., 2023). It is known that there are theories that treat computational thinking skills as literacy. (diSessa, 2000; Guzdial, 2019; Kafai, Proctor & Lui, 2019; Vakil, 2018). However, the most radical idea of computational thinking as a literacy is found in Andre diSessa's book "Changing minds: Computers, learning and literacy" by Andre diSessa (2000). In his book, diSessa (2000) mentions that information processing (computing), which he considers as important as arithmetic, reading and writing, is rapidly turning into a literacy and explains in detail the ways in which this type of literacy differs from the concept of computational thinking.

diSessa (2000) argues that the concept of computational literacy is not just a new job skill or a template for computer science-inspired problem-solving strategies, but a set of material, cognitive and social elements that constitute a new way of knowing, thinking, learning and representing knowledge. Furthermore, according to diSessa (2018), computational literacy has four fundamental principles. These principles can be listed as remediation, reformulation, reorganisation and revitalisation.

Jacob and Warschauer (2018) propose a three-dimensional framework for investigating the relationship between computational thinking and computational literacy: Computational thinking as literacy, computational thinking through literacy, and literacy through computational thinking. Jacob and Warschauer (2018) suggest that this framework can be used to teach computational thinking skills to students.

With the introduction of the theory of computational literacy, it is evident that some research findings have been included in the literature, albeit limited. Kim et al. (2019) conducted a study on how to teach computational literacy to students at all levels. Odden et al. (2019)

adapted diSessa's (2000) existing theory of computational literacy, which suggests that computational learning can be divided into material, cognitive and social aspects, to the context of an undergraduate physics course within a project. In another study, Dickens and Farris (2019) conducted a case study to extend and deepen computational literacy by considering computational modelling and programming as part of a broader community of STEM learning in primary school classrooms. In a different vein, Horn et al. (2020) conducted a case study on multiliteracies, combining musical literacy with computational literacy. Gadanidis et al. (2022) analysed the mathematical problem Sumerian Triads (Pythagorean Theorem) with reference to diSessa's (2018) basic principles of computational literacy (remediation, reformulation, reorganisation, revitalisation).

A review of the literature shows that the boundaries between the concepts of computational thinking and computational literacy are not clear-cut and that the definitional claims made are an important factor in creating this situation. Based on this definitional complexity, this study aims to explain the points on which the evolving theory of computational literacy proposed by diSessa (2000) is based, to show its relationship to computational thinking through studies in the literature, and to discuss its status within the framework of literacy.

### Method

In this study, scientific texts were searched in the databases Scopus, WoS, ScienceDirect, Wiley Online Library, JSTOR, ERIC, EBSCO and Google Scholar using the keywords "computational thinking" and "computational literacy". The literature review included not only academic papers, but also books and websites that would serve the purpose of the research, in order to cover all aspects of the topic. Of the studies dealing with the theory of computational literacy, only those from the last 5 years were included in the scope of the review. Studies that were written in a language other than English or Turkish were not included.

### Results and Discussion

diSessa (2000) argues that concepts in science and mathematics can be taught in a simpler way using computational representations. For example, learning about velocity and acceleration using algebraic representations is unnecessarily complex. Instead, it is simpler to teach these concepts algorithmically using a programming language but the argument for computational literacy goes beyond the need to teach programming languages. In addition, diSessa argues that just as basic textual literacy transformed the teaching of many disciplines centuries ago, it can fundamentally transform various disciplines if taught using computational tools. From this perspective, it is suggested that this type of literacy should be developed by integrating it into education systems through pilot studies such as STEM or STEAM courses.

A significant part of the research on literacy practices utilises socio-cultural perspectives (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2000). Therefore, the fact that computational thinking is a part of the literacy dimension needs to enrich the literature on computational literacy with various studies and to gain social acceptance in a wide range of sociocultural 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.

Çalışmanın derleme türü nitelik taşıması sebebiyle, 04.09.2023 tarihinde Bursa Uludağ Üniversitesi tarafından etik kurul izin gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığı beyan edilmiştir.

### Kaynaklar

- Aspray, W. (1990). John von Neumann and the origins of modern computing. Mit Press.
- Blikstein, P., & Moghadam, S. H. (2018). Pre-college computer science education: A survey of the field.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada (Vol. 1, p. 25).
- Cooper, S., Dann, W., & Pausch, R. (2000). Alice: a 3-D tool for introductory programming concepts. Journal of computing sciences in colleges, 15(5), 107-116.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking: A guide for teachers. Date of access: 09.04.2019. On the web: <http://community.computingschool.org.uk/resources/23-24>.
- Denning, P. J. (2009). The profession of IT Beyond computational thinking. Communications of the ACM, 52(6), 28-30.
- Denning, P. J. (2017). Remaining trouble spots with computational thinking. Communications of the ACM, 60(6), 33-39.
- Dickes, A. C., & Farris, A. V. (2019). Beyond isolated competencies: Computational literacy in an elementary science classroom. In Critical, transdisciplinary and embodied approaches in STEM education (pp. 131-149). Cham: Springer International Publishing.
- diSessa, A. (2000). Changing Minds: Computers, Learning and Literacy. Cambridge, MA: MIT Press.
- diSessa, A. (2018). Computational Literacy and "The Big Picture" Concerning Computers in Mathematics Education. Mathematical Thinking and Learning, 20(1), 3-31. doi:10.1080/10986065.2018.1403544
- Droumeva, M., & Jenson, J. (2020). Critical Pedagogy for the Media Generation: Youth Media Use and Computational Literacy through Game-Making. In Education for Democracy 2.0 (pp. 243-263). Brill.

- Futschek, G. (2006). Algorithmic thinking: the key for understanding computer science. In *Informatics Education–The Bridge between Using and Understanding Computers: International Conference in Informatics in Secondary Schools–Evolution and Perspectives, ISSEP 2006*, Vilnius, Lithuania, November 7-11, 2006. Proceedings (pp. 159-168). Springer Berlin Heidelberg.
- Gadanidis, G., Silva, R. S. R. da, Hughes, J., Namukasa, I., & Floyd, S. (2022). Computational Literacy & Mathematics Education. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 12(4), 1-23. <https://doi.org/10.37001/ripem.v12i4.3144>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42, 38-43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Guzdial, M. (2019). Computing Education as a Foundation for 21st Century literacy. In *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '19)*(pp. 502-503.). New York, NY: ACM.
- Günbatar, M. S. (2019). Computational thinking within the context of professional life: Change in CT skill from the viewpoint of teachers. *Education and Information Technologies*, 24(5), 2629-2652.
- Horn, M.S., Banerjee, A., & West, M. (2020). Music and Coding as an Approach to a Broad-Based Computational Literacy. In: Giannakos, M. (eds) *Non-Formal and Informal Science Learning in the ICT Era. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-6747-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-15-6747-6_5)
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2023, Mayıs 10) ISTE Standards For Students(Permitted Educational Use). <http://www.iste.org/standards>
- Israel, M., Pearson, J. N., Tapia, T., Wherefel, Q. M., & Reese, G. (2015). Supporting all learners in school-wide computational thinking: A cross-case qualitative analysis. *Computers & Education*, 82, 263–279.
- ISTE & CSTA. (2011). Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education. [https://cdn.iste.org/www-root/Computational\\_Thinking\\_Operational\\_Definition\\_ISTE.pdf?\\_ga=2.226223642.1465460610.1683620161-641442980.1681925191](https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf?_ga=2.226223642.1465460610.1683620161-641442980.1681925191)
- ISTE & CSTA. (2011). Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education. [https://cdn.iste.org/www-root/Computational\\_Thinking\\_Operational\\_Definition\\_ISTE.pdf?\\_ga=2.226223642.1465460610.1683620161-641442980.1681925191](https://cdn.iste.org/www-root/Computational_Thinking_Operational_Definition_ISTE.pdf?_ga=2.226223642.1465460610.1683620161-641442980.1681925191)
- Jacob, S., Nguyen, H., Tofel-Grehl, C., Richardson, D., & Warschauer, M. (2018). Teaching computational thinking to English learners. *NYS TESOL journal*, 5(2).
- Jacob, S. R., & Warschauer, M. (2018). Computational thinking and literacy. *Journal of Computer Science Integration*, 1(1).
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 61-65.
- Kalelioglu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective. *Informatics in education*, 13(1), 33-50.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583-596
- Kim, S., Han, S., & Kim, H. (2009, August). How Can We Teach Computational Literacy to All Levels of Students?. In *2009 Fifth International Joint Conference on INC, IMS and IDC* (pp. 1395-1400). IEEE.
- Küslü, F.(2022). Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Magana, A. J., Falk, M. L., Vieira, C., & Reese Jr, M. J. (2016). A case study of undergraduate engineering students' computational literacy and self-beliefs about computing in the context of authentic practices. *Computers in Human Behavior*, 61, 427-442.
- Martins, E. C., da Silva, L. G. Z., & de Almeida Neris, V. P. (2023). Systematic mapping of computational thinking in preschool children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 100566.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. *Handbook of positive psychology*, 89, 105.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *Int. J. Comput. Math. Learn.*, 1(1), 95-123.
- Peppler, K., Halverson, E. R., & Kafai, Y. B. (Eds.). (2016). *Makeology: Makers as Learners* (Volume 2) (Vol. 2). Routledge.
- Odden, T. O. B., Lockwood, E., & Caballero, M. D. (2019). Physics computational literacy: An exploratory case study using computational essays. *Physical Review Physics Education Research*, 15(2), 020152.
- Rich, P. J., Egan, G., & Ellsworth, J. (2019). A Framework for Decomposition in Computational Thinking. *Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education - ITiCSE '19*. doi:10.1145/3304221.3319793
- Riley, D. D., & Hunt, K. A. (2014). *Computational thinking for the modern problem solver*. CRC press.
- Román-González, M. (2015). Computational thinking test: Design guidelines and content validation. *Proceedings of EDULEARN15 Conference*, 2436-2444
- Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the computational thinking test. *Computers in Human Behavior*, 72, 678–691.
- Román-González, M., Pérez-González, J. C., Moreno-León, J., & Robles, G. (2018). Extending the nomological network of computational thinking with non-cognitive factors. *Computers in Human Behavior*, 80, 441–459.
- Rowe, E., Asbell-Clarke, J., Baker, R., Gasca, S., Bardar, E., & Scruggs, R. (2018). Labeling implicit computational thinking in pizza pass gameplay. In *Extended abstracts of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-6).
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: the developing definition. [https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby\\_Woollard\\_bg\\_soton\\_eprints.pdf](https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf)
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158.
- Thalheim, B. (2000). *Fundamentals of entity-relationship modeling*. New York, NY: Springer
- Vakil, S. (2018). Equity in computer science education. *Harvard Educational Review*, 88(1), 26-53.
- Ve, A. (2017). *Coding literacy: How computer programming is changing writing*. MIT Press.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717–3725. doi:10.1098/rsta.2008.0118



- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking— What and why. *The link magazine*, 6, 20-23.
- Wing, J. M. (2023a, Mayıs 10). Research Notebook: Computational Thinking--What and Why? <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>
- Wing, J.M. (2023b, Mayıs 16). Computational Thinking. [http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/Computational\\_Thinking.pdf](http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/Computational_Thinking.pdf)
- Wong, G. K. W., & Jiang, S. (2018). Computational Thinking Education for Children: Algorithmic Thinking and Debugging. 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE). doi:10.1109/tale.2018.8615232
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., ve Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1145/2576872>
- Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*, 141, 103607.



## Psychological Factors Associated with Online Friendship in Adolescents: A Systematic Literature Review #

İbrahim Gültekin<sup>1,a\*</sup>, Şeymanur Tapan<sup>1,b</sup>, Nilgün Öztürk<sup>1,c</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Inonu University, Malatya, Türkiye

\*Corresponding author

Compilation Article

### Acknowledgment

# This study was presented as a paper at EDUCongress 2023.

### History

Received: 27/09/2023

Accepted: 03/01/2024



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

For decades, social research has focused on exploring the fundamental characteristics and qualities of face-to-face friendships. However, many friendships also occur online today. Therefore, questions related with psychological effects of online friendships on adolescents and the reason why adolescents are turning to online friendships, are becoming increasingly important and the answers to these questions are also crucial for the mental health of adolescents. Thus, this study aimed to review the literature on psychological factors related to online friendship in adolescents. A search was conducted using the English keywords "e-friendship", "virtual friendship", "online friendship" and "online relationship" without any year limit, in seven databases, including PubMed, Sage Journals, Science Direct, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis, and Wiley Online Library. 10 studies, with participants aged between 10 and 20, met the inclusion criteria. According to the results obtained from these studies, positive attitudes towards online friendships, feeling of loneliness, and negative experiences in family and peer relationships motivated adolescents to engage in online friendships. Regarding psychological factors related to online friendship, the study observed that online friendships had both positive effects (psychological need satisfaction, life satisfaction) and negative effects (loneliness, negative emotions, jealousy, low well-being) on adolescents' mental health.

**Keywords:** Adolescence, friendship, online friendship, psychological factors, systematic review

## Ergenlerde Çevrimiçi Arkadaşlık ile İlişkili Psikolojik Faktörler: Bir Sistemantik Literatür Taraması

### Bilgi

#Bu çalışma EDUCongress 2023'te bildiri olarak sunulmuştur.

### Süreç

Geliş: 27/09/2023

Kabul: 03/01/2024

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

Onlarca yıldır araştırmalar yüz yüze arkadaşlıkların temel özelliklerini ve niteliklerini keşfetmeye odaklanmış olsa da, günümüzde pek çok arkadaşlık çevrimiçi olarak da gerçekleşmektedir. Bu nedenle çevrimiçi arkadaşlığın ergenler üzerindeki psikolojik etkilerinin neler olduğu ve ergenlerin neden çevrimiçi arkadaşlığa yöneldiği soruları giderek önem kazanmakta olup, bu soruların cevapları ergenlerin ruh sağlığı açısından da oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu araştırma, ergenlerde çevrimiçi arkadaşlıkla ilişkili psikolojik faktörlere yönelik alanyazında yapılan çalışmaları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, herhangi bir yıl sınırlaması olmaksızın "e-arkadaşlık", "sanal arkadaşlık", "çevrimiçi arkadaşlık", "çevrimiçi ilişkiler" anahtar kelimelerinin İngilizceleri yazılarak Pubmed, Sage Journals, Science Direct, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis ve Wiley Online Library olmak üzere yedi veri tabanında tarama yapılmıştır. Katılımcılarının yaş aralığı 10-20 olan toplam on çalışma dahil etme kriterlerini karşılamıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre; çevrimiçi arkadaşlığa yönelik olumlu tutum, yalnız hissetme, aile ve akran ilişkilerinde yaşanan olumsuz deneyimler ergenleri çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yöneltmektedir. Çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili psikolojik faktörlere ilişkin olarak da, çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerinde olumlu (psikolojik ihtiyaç doyumu, yaşam doyumu) ve olumsuz (yalnızlık, olumsuz duygulanım, kıskançlık, düşük iyi oluş) etkileri olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Arkadaşlık, çevrimiçi arkadaşlık, ergenlik, psikolojik faktörler, sistemantik derleme

<sup>a</sup> [ibrahim.gultekin@inonu.edu.tr](mailto:ibrahim.gultekin@inonu.edu.tr)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1902-5753>

<sup>c</sup> [seymanurtapan89@gmail.com](mailto:seymanurtapan89@gmail.com)

<sup>d</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7058-1125>

<sup>e</sup> [nilgun.ozturk@inonu.edu.tr](mailto:nilgun.ozturk@inonu.edu.tr)

<sup>f</sup> <https://orcid.org/0000-0003-2593-9076>

**How to Cite:** Gültekin, İ., Tapan, Ş., & Öztürk, N. (2024). Ergenlerde çevrimiçi arkadaşlık ile ilişkili psikolojik faktörler: Bir sistemantik literatür taraması. Cumhuriyet International Journal of Education, 13(2): 512-526.

## Giriş

Çocukluk ile yetişkinlik arasında geçiş dönemi olarak tanımlanan ergenlik; fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal anlamda pek çok değişimin yaşandığı, özellikle uzun vadeli amaçların ve bireysel isteklerin düzenlendiği bir dönemdir. Ergenler bu dönemde zorlayıcı olan değişimlere nasıl uyum sağlayacaklarını keşfetmeye çalışırlar (Crone ve Dahl, 2012). Arkadaşlık ilişkilerinin kurulması ise bu dönemin önemli bir gelişimsel görevidir (Brown ve Larson, 2009; Roisman vd., 2004) ve ergenlerin bu dönemde arkadaşlık ilişkileri kurmak ve sürdürmek için çeşitli girişimlerde buldukları bilinmektedir. Ergenler, geçmiş dönemde arkadaşlıklarını çoğunlukla yüz yüze iletişim aracılığıyla kurarken günümüzde ise internet teknolojisindeki gelişmeler sayesinde sosyal ağları da yeni arkadaşlar edinmek için sıklıkla kullanmaktadır (Raacke ve Bonds-Raacke, 2008).

### Arkadaşlık

Arkadaşlık; samimiyeti, eşitliği, ortak ilgi alanları, ortak çıkarları ve eğlenmeyi içeren gönüllü bir sosyal ilişki türüdür (Blieszner ve Roberto, 2003). Arkadaşlık, sosyal yaşam alanında mutluluk için hayati öneme sahip olduğundan (Greco vd., 2015), insanlar zaman, enerji ve duygusal kaynaklarla yatırım yaparak, arkadaşlıkların hem kurulması hem de sürdürülmesi için büyük çaba harcamaktadır (Lewis vd., 2015).

Arkadaşlık ilişkisinin çeşitli işlevlere sahip olduğu (Tokuno, 1986), arkadaşlığın ruh sağlığına katkısı ve öneminin ergenlik döneminde daha da arttığı vurgulanmaktadır (Sullivan, 1953). Buna ek olarak yakın arkadaşlık ilişkileri olmayan kişilerin ruhsal anlamda sağlık problemleri yaşama açısından da risk altında oldukları belirtilmektedir (Rutter, 1987). Ruh sağlığı çıktılarından önemli bir belirleyicisi olan arkadaşlık ilişkilerinden elde edilen doyum (Kenny vd., 2013) ve destekleyici sosyal ilişkiler ruh sağlığıyla olumlu yönde ilişkili olup (Molcho vd., 2007) ergenlik döneminde yakın arkadaşlıkların önemini ortaya koymaktadır. Olumlu niteliklere sahip bir arkadaşlık, ergenleri sosyal kaygıya karşı korurken (La Greca ve Harrison, 2005), samimiyet ve destek seviyesinin düşük algılandığı arkadaşlıklarda sosyal kaygı yaşama olasılığı daha fazladır (La Greca ve Lopez, 1998). Benzer şekilde Nolan ve diğerleri (2003) ve Ueno (2005), çalışmalarında akranları tarafından reddedilen gençlerde depresyon ve anksiyete oranlarının daha yüksek olması olasılığına dikkat çekmektedir. Arkadaş sahibi olmanın psikolojik iyi oluş ile ilişkili olduğu (Bukowski vd., 2010; Demir ve Özdemir, 2010; Demir vd., 2011), hem duygusal hem de sosyal destek sağladığı (Furman ve Bierman, 1984; Furman ve Buhrmester, 1992; Prinstein vd., 2001), stres ve zorlayıcı yaşam olaylarına adaptasyonu kolaylaştırdığı (Pellegrini vd., 1999; Prinstein vd., 2001; Wilkinson, 2004), içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının oluşmasına karşı bireyi koruduğu (Hodges vd., 1999) görülmektedir. Bu nedenle arkadaşlar, ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yau ve Reich, 2018).

### Çevrimiçi Arkadaşlık

İnternet teknolojisinin ortaya çıkışı, insan hayatında özellikle iletişim ve sosyal etkileşim konularında köklü bir değişim yaratmıştır (Kaliarnta, 2016; Mardiawan ve Helmi, 2020). İnternette bulunan çeşitli arama olanakları veya sohbet odaları gibi platformlar bireylerin çevrimiçi arkadaşlıklar kurmasına olanak sağlarken, anlık mesajlaşmayla sağlanan etkileşimse bu arkadaşlıkların sürdürülmesine imkan sağlamaktadır (Ridings ve Gefen, 2004). Bu sayede, günümüzde ergenler ve genç yetişkinler arasında internet yoluyla arkadaşlık kurma giderek yaygınlaşmakta (Greco vd., 2015; Parks ve Floyd, 1995) ve bu durum yüz yüze arkadaşlıklara bir alternatif oluşturmaktadır (Kaliarnta, 2016; Yavich ve Davidovitch, 2019).

“Çevrimiçi arkadaşlık” yalnızca iletişim teknolojileri aracılığıyla sürdürülen (örneğin, elektronik posta, cep telefonu, skype, chat vb.) ve yüz yüze gerçekleşmeyen arkadaşlık olarak tanımlanmaktadır (Bülow ve Felix, 2016; Søraker, 2012; Yavich ve Davidovitch, 2019). Bu yönüyle sosyal medya ve diğer çevrimiçi etkileşim biçimleri, fiziksel birlikteliği içermemesi yönüyle yaşamın paylaşılmasına aykırı gibi görünmektedir (Elder, 2014). Ancak ergenlerin çoğu, arkadaşlarıyla sürekli iletişim halinde olmak için sosyal ağ sitelerini kullanmakta (Valkenburg ve Peter, 2009; Wood vd., 2016) ve bu durum çevrimiçi iletişimi, ergenlerin sosyal hayatının merkezi haline getirmektedir (Valkenburg ve Peter, 2011).

Çevrimiçi arkadaşlıkların hızlı gelişimi ise araştırmacıları çevrimiçi arkadaşlıkları incelemeye yöneltmektedir (Mardiawan ve Helmi, 2020). Bazı araştırmacılar, çevrimiçi arkadaşlığın yüz yüze arkadaşlıktan daha düşük niteliğe sahip olduğunu iddia etmekte; çevrimiçi arkadaşlığın gerçek bir arkadaşlık olmadığını ve yüz yüze geliştirilen arkadaşlık ile çevrimiçi arkadaşlık arasında önemli bir fark olduğunu belirtmektedir (Cocking ve Matthews 2000; Fröding ve Peterson, 2012). Fröding ve Peterson’a (2012) göre bu fark, çevrim içi arkadaşlığın yüz yüze arkadaşlığın gerektirdiği bileşenleri içermemesidir. Yüz yüze arkadaşlıkta beğenme, onaylama ve sevginin önemi vurgulanıyorken çevrimiçi arkadaşlıkta en büyük sorun, bu durumun çoğu zaman böyle olmamasıdır. Arkadaşlıkta, her iki tarafın da ilişkinin farkında olması ve birbirlerine karşı benzer duygular beslemesi gerektiği belirtilmektedir. Çevrimiçi arkadaşlıkta sevgi ve beğenin karşılıklı olmasını sağlamak ise çoğu zaman daha zor olmaktadır. Helliwell ve Huang (2013) genel nüfus üzerinde yaptıkları çalışmada, yüz yüze arkadaşlıkların sayısı ile çevrimiçi arkadaşlıklarının sayısının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları, yalnızca yüz yüze arkadaş sayısının iyi oluş üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Lima ve diğerleri (2017), yüz yüze arkadaşlıkların bireylerin sağlık düzeyleri üzerinde çevrimiçi arkadaşlıklarından daha anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Öte yandan Briggles (2008) ise bilgisayar aracılığıyla kurulan iletişimin; güçlü arkadaşlıkları teşvik edebileceğini, söz konusu mesafenin daha derin bağları besleyebileceğini ve çevrimiçi ortamdaki yazılı alışverişin arkadaşlığın niteliğini güçlendirebileceğini savunmaktadır. Briggles'a (2008) göre yüz yüze arkadaşlıklar bireyin kendisini ve kişiliğini bir başka kişiye tam olarak ifade etmesine izin verme konusunda kısıtlayıcı ve sınırlayıcı olabilir. Benzer şekilde McKenna ve diğerleri (2002) de çevrimiçi arkadaşlıkları gerçek arkadaşlıklar olarak görmekte çünkü çevrimiçi arkadaşlıklar bireylerin çevrimdışı etkileşim ortamlarında oluşan engelleri aşmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve anlamlı yakın ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır. Sosyal kaygı, utangaçlık ve sosyal beceri eksikliği yaşayan bireyler çevrimiçi ortamda duygularını ifade edebilir, çevrimiçi tanıştıkları insanlarla yakın ve anlamlı ilişkiler kurabilir ve daha iyi hissedebilirler. Elder (2014) da tatmin edici arkadaşlıkların sosyal medya aracılığıyla ortaya çıkabileceğini, sosyal medyanın arkadaşların ayırt edici bir şekilde paylaşım yapmasına izin verdiğini ve bunların yanında konuşma ve fikir alışverişi, karşılıklı fikir geliştirme, etkinlik yapma, oyun oynama gibi arkadaşlık ihtiyaçlarını karşıladığını savunmaktadır. Chan ve Cheng (2004) tarafından yüz yüze ve çevrimiçi arkadaşlıkların niteliği üzerine yapılan araştırmada, karşı cinsler arasındaki çevrimiçi arkadaşlıkların, yüz yüze arkadaşlıklarından daha nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır.

McKenna ve diğerlerine (2002), göre internet gerçek benliği ifade etmek için bireylere daha fazla olanak sağlayabilir. Bargh ve diğerleri (2002) de çevrimiçi ortamda gerçek benliğin daha iyi ifade edildiği düşüncesini desteklemektedir. Mardiawan ve Helmi (2020), yoldaşlık, kendini açma, karşılıklı destek, gönüllülük ve yakınlık gibi özelliklerin çevrimiçi arkadaşlığın niteliğini oluşturduğunu, bu nitelikleri etkileyebilecek dört unsurun benzerlik, partnerin özellikleri, bağlılık motivasyonu ve kendini açma olduğunu belirtmektedir. Grinter ve Palen'a (2002) göre çevrimiçi iletişim, ergenlerin okul dışındaki zamanlarının çoğunu yapılandırılmış etkinliklere ayırması, ebeveynlerin ergenlerin arkadaşlarıyla geçirebilecekleri süreye ilişkin kısıtlama koyması gibi çeşitli nedenlerle gerçekleşmeyen iletişimi, ergenlerin yetişkin gözetimi olmadan günlük olayları tartışmaya devam edebilmelerine ve arkadaşlarıyla etkileşim kurabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Çevrimiçi iletişimin olumlu yönlerinin yanı sıra ergenlere tanımadıkları kişilerle etkileşime girme olanağı tanıdığı için riskli de olabilir (Reich vd., 2012). Bununla birlikte, iletişim kurmak için teknolojinin sık kullanımı internet bağımlılığı (Smahel vd., 2012), sosyal çevre ve aile üyeleriyle iletişiminin azalması (Kraut vd., 1998) ve siber zorbalık olaylarına yol açabilmektedir (Kiriakidis ve Kavoura, 2010). Ayrıca, medyada (sosyal ağlar dahil) daha fazla zaman geçiren ergenler, aynı yaşta ki akranlarına göre ruh sağlığı sorunlarını bildirmeye daha yatkındır (Twenge, 2017). Çevrimiçi arkadaşlığın depresyon, kaygı ve yalnızlık (Moreno vd., 2011; Ybarra vd., 2005) gibi psikososyal

sonuçlarının da olabileceği belirtilmektedir. Moubark'a (2016) göre ergenlerin çevrimiçi ilişkilerinden dolayı en çok karşılaştıkları riskler; ruh hali değişiklikleri, kaygı ve uyku bozuklukları, izolasyon, öz-sayıgı sorunları ve depresyondur.

Çevrimiçi arkadaşlığın cazip gelmesi ve bazı kolaylıklar sunması nedeniyle (Demirel ve Göka, 2022) ergenler tarafından sıklıkla kullanılıyor olması, bu arkadaşlık türünün ergenler üzerindeki psikolojik etkilerinin anlaşılmasını daha da önemli hale getirmektedir. Ergenlerde yüz yüze arkadaşlığın ruh sağlığı ile ilişkisini ortaya koyan birçok çalışma alanyazında mevcut olmasına rağmen çevrimiçi arkadaşlıklarla ilgili çalışmaların yaklaşık 2000'li yıllarda başladığı ve günümüzde hala sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut sistematik derleme, çevrimiçi arkadaşlık ile ilişkili psikolojik faktörlere odaklanmış araştırmalara kapsamlı bir genel bakış sunmayı amaçlamaktadır. Çevrimiçi arkadaşlıkla ilişkili psikolojik faktörlerin anlaşılmasının, ergenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine, bu ihtiyaçlara yönelik koruyucu ve önleyici rehberlik çalışmalarının planlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut sistematik derleme, aşağıdaki soruyu yanıtlamak için literatürü sentezlemeyi amaçlamıştır:

Ergenlerde çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili psikolojik faktörler nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırmada sistematik literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. Sistematik literatür taraması, bir araştırma sorusu veya ilgilenilen konu hakkında birden fazla araştırma çalışmasından elde edilen bulguları, eleştirel bir şekilde değerlendirmenin, bütünleştirmenin ve sunmanın sistematik bir yoludur (Pati ve Lorusso, 2018). Bu yöntemle yapılan çalışmalarda etik kuruldan onay alınması gerekmektedir.

## Araştırma Stratejisi

Bu çalışmada kullanılan yöntem Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 kılavuzuna dayanmaktadır. Üç araştırmacı sistematik literatür taramasının başından sonuna kadar her aşamada aktif katılım sağlamıştır.

Çalışmada sosyal bilimler alanında kapsamlı sonuçlara sahip Pubmed, Sage Journals, Science Direct, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis ve Wiley Online Library olmak üzere yedi veri tabanına ulaşılmıştır. Bu kapsamda hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmalara ulaşmak için belirtilen veri tabanlarında "e-arkadaşlık", "sanal arkadaşlık", "çevrimiçi arkadaşlık" ve "çevrimiçi ilişkiler" terimlerinin İngilizce karşılıkları ("e-friendship", "virtual friendship", "online friendship" ve "online relationship") sorgulanmıştır. Ayrıca hedeflenen araştırmaların tamamına ulaşabilmek için sorgulanan kelimelerin kök hali (örneğin "e-friend", "virtual friend" gibi) ve bunların çoğul halleri (örneğin "online friends", "online relations" gibi) de

sorgulatilmiştir. Sorgulamada herhangi bir tarih sınırlaması konulmamıştır.

Sorgulama yapılırken gelişmiş sorgulama aracı kullanılmış; arama terimleri Sage Journals, Scopus, Taylor & Francis ve Wiley Online Library veri tabanlarında "başlık" ve "anahtar kelimeler" kısmında, Pubmed veri tabanında "başlık" ve "başlık/özet" kısmında, Science Direct veri tabanında "başlık/özet/anahtar kelimeler" kısmında, Springer Link veri tabanında "başlık" kısmında yapılmıştır.

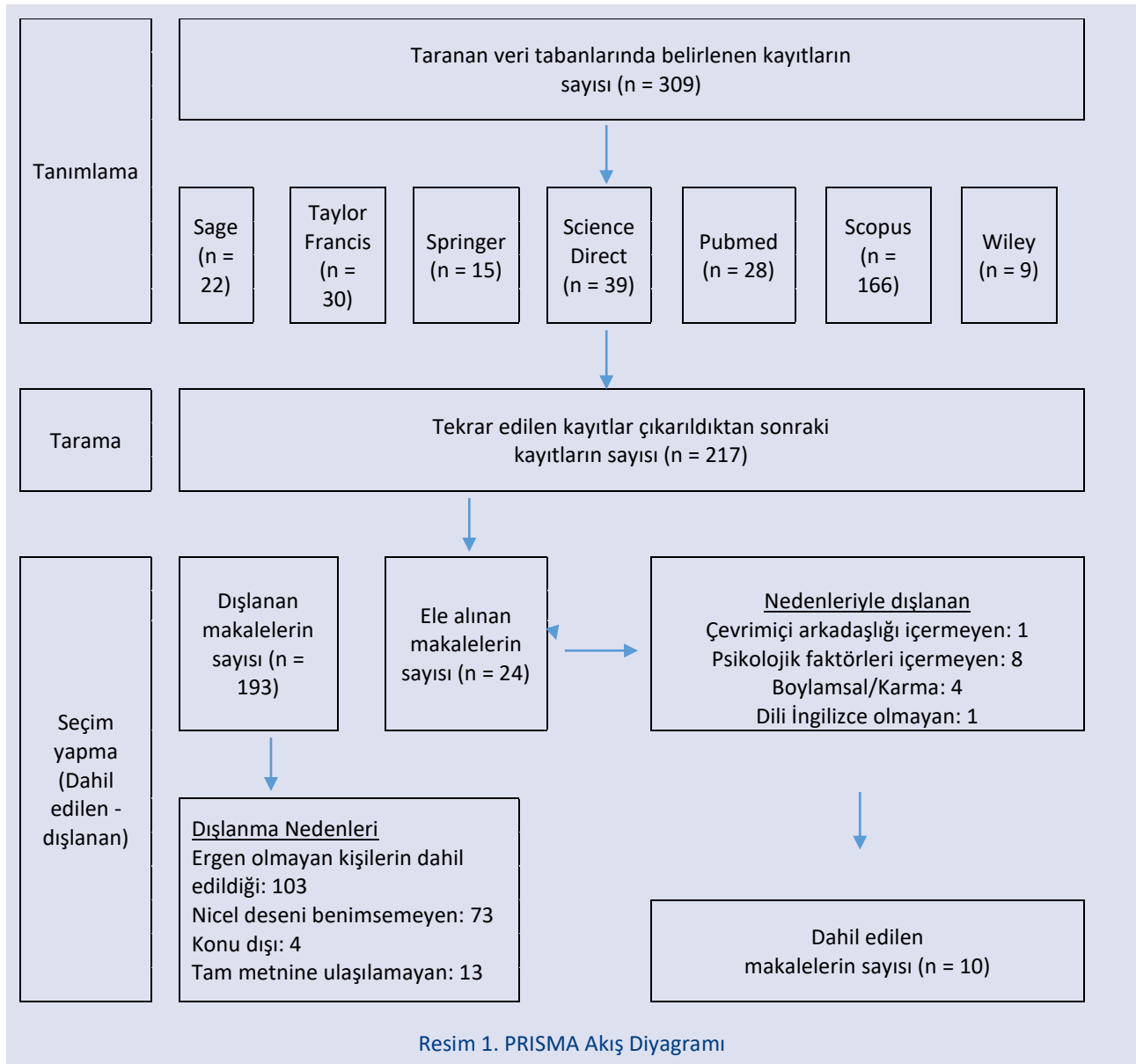
Akış diyagramında (Resim 1) görüldüğü üzere bu aşamada 309 çalışmaya ulaşılmıştır. Tekrar eden çalışmalar çıkarıldıktan sonra kalan çalışma sayısı 217'dir. Bu aşamadan sonra dahil edilme ve dışlama kriterlerine göre seçim yapılmıştır.

### Dahil edilme/Dışlama Kriterleri

Bu çalışma, ergenlerin çevrimiçi arkadaşlıklarıyla ilişkili psikolojik faktörleri incelemektedir. Ergenliğin başlangıç

ve bitiş yaşı alanyazında farklılaşsa da genellikle benzer olup Santrock'a (2015) göre bu yaşlar 10-21 yaşları arasında kapsamaktadır. Bu çalışmada ise ergenlik yaşı 10-20 arası kabul edilmiştir. Bu doğrultuda dahil edilme kriterleri a) katılımcılarının yaş aralığının 10-20 arasında olması, b) nicel desenin benimsenmiş olması, c) İngilizce dilinde yayınlanmış olması, d) çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili psikolojik faktörleri içermesidir. İncelenen değişkenin görece yeni çalışılan bir kavram olması nedeniyle herhangi bir zaman sınırlaması konulmamış olup tüm zamanlardaki çalışmalar dahil edilme kriteri olarak belirlenmiştir.

Dışlanma kriterleri ise örneklem ve araştırmanın metodolojik yönleri ile ilgili faktörlere göre belirlenmiştir. Taranan araştırmaların a) ergen olmayan kişilerin dahil edildiği, b) nicel deseni benimsemeyen (nitel, meta-analiz, derleme, ölçek geliştirme, editör notu, kitap bölümü), c) dili İngilizce olmayan ve d) psikolojik faktörleri içermeyen (örneğin çevrimiçi arkadaşlığı betimlemek için yapılan veya çevrimiçi arkadaşlık platformlarıyla ilgili değişkenleri içeren) çalışmalar dışlama kriterleri olarak belirlenmiştir.



## Seçim İşlemi

Dahil edilme ve dışlama kriterlerine göre yapılan seçim işleminde “araştırma deseni nicel olan ve örneklemin yaş grubu 10-20 yaş sınırları arasında kalan” kriterine uygunluğu kontrol etmek için tüm çalışmaların özeti, bu bilgiler özetinde yer almıyorsa tam metni gözden geçirilmiştir. Bu esnada tam metnine ulaşamayan çalışmalar ve konu dışı (çevrimiçi arkadaşlığı içermeyen) çalışmalar dışlanmıştır.

Belirtilen işlemlerden sonra geriye kalan 24 adet çalışmanın tam metni incelenmiştir. Bu çalışmaların birinin dilinin İngilizce olmaması, dördünün nicel deseni benimsememesi ve sekizinin psikolojik faktörleri içermemesi nedeniyle bu çalışmalar da dışlanmıştır. Sonuç olarak 10 çalışmanın dahil etme kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir. Çizelge 2’de bu çalışmalara ait bilgilere yer verilmiştir.

## Yanlılık Değerlendirmesi

Dahil edilen çalışmaların kalite değerlendirilmesinin yapılması sistematik derlemelerin ortaya koyduğu sonuçların gücünü göstermektedir (Karaçam, 2013). Mevcut çalışmada dahil edilen çalışmaların yöntemsel kalitesini ve yanlılığını değerlendirmek için karma yöntemler için geliştirilmiş değerlendirme aracı Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)-2018 kullanılmıştır (Hong vd., 2018). MMAT-2018 aracının tercih edilmesinde aracın ulusal ve uluslararası yayınlarda kalite değerlendirmesi için sık kullanılmış olması etkili olmuştur (Chu vd., 2020; Merdan ve Çağlar, 2022). Tüm desenler için ortak iki ve nicel desenler için beş olmak üzere toplam yedi kriter üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.

## Sonuçların Sentezi

Sonuçların incelenmesini ve tartışılmasını daha anlaşılır kılmak amacıyla araştırma sonucunda elde edilen bulgular sınıflandırılmıştır. Çalışmanın başlangıcında psikolojik faktörlere odaklanılmış olsa da araştırmalardan elde edilen bulgularda, ergenleri çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönlendiren faktörlerin de önemli ölçüde ele alındığı görülmüştür. Bu doğrultuda ilk olarak ergenlerde çevrimiçi arkadaşlığa yönelimde etkili olan faktörler; bireysel ve ailesel-çevresel olarak sınıflandırılmıştır.

Ardından da çevrimiçi arkadaşlıkla ilişkilendirilen psikolojik faktörler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya dahil edilen çalışmaların kalite ve yanlılık değerlendirmesine ilişkin bulgulara, çalışmaların yöntemsel ve istatistiksel özelliklerine, örneklemelerine ilişkin bilgilere, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ve çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili psikolojik faktörlere ilişkin elde edilen bulguların ayrıntılı sunumuna yer verilmiştir.

## Yöntemsel Kalite ve Yanlılık Değerlendirmesi

MMAT-2018’e göre dahil edilen her bir çalışma için ilgili kriter karşılanıyorsa “Evet”, karşılanıyorsa “Hayır” veya kritere dair herhangi bir çıkarımda bulunulmuyorsa “Söylenemez” şeklinde yanıt verilmektedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarına bakılarak herhangi bir çalışmanın bu noktadan sonra çıkarılmasının uygun olmadığı belirtilmektedir (Hong vd., 2018). MMAT-2018 kullanılarak gerçekleştirilen kalite ve yanlılık değerlendirmesi üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış, daha sonra farklı görüşler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Kalite ve yanlılık değerlendirmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

## Çalışmaların Özellikleri

Mevcut sistematik derlemeye dahil edilen çalışmalar 2003-2022 yıllarını kapsamaktadır. Çalışmaların tamamı, dahil edilme kriteri doğrultusunda nicel araştırma desenini benimsemiştir. Çalışmaların dördü (%40) önceki tarama (survey) sonuçlarını kullanırken altısında (%60) yeni veriler toplanmış olup; veri toplanan çalışmaların birinde rastgele örnekleme, birinde kartopu örnekleme ve dördünde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tüm çalışmalara her iki cinsiyetten katılımcılar dahil edilmiştir. Çalışmaların altısı farklı etnik kökenleri içerip örneklemin etnik yapısını verirken, dördü etnik çeşitlilik hakkında bilgi vermemiş olup bu çalışmaların tek bir etnik yapıyı yansıttığı düşünülmektedir. Veri analizinde ise ağırlıklı olarak korelasyon,

Çizelge 1. Yöntemsel kalite ve yanlılık değerlendirmesi

Makaleler	1	2	3	4	5	6	7
Ang, vd. (2015)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet
Ang (2020)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet
Anthony, vd. (2022)	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet	Evet
Boursier, vd. (2022)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Heirman, vd. (2016)	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Söylenemez	Evet
Lennarz, vd. (2017)	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet	Evet
Sharabi ve Margalit (2010)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet
Sharabi ve Margalit (2011)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet
Walsh, vd. (2013)	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet	Evet
Wolak, vd. (2003)	Evet	Evet	Evet	Evet	Söylenemez	Evet	Evet

1 = Net bir araştırma sorusu mevcut mu?; 2 = Elde edilen verilerle araştırma sorusuna cevap verilebiliyor mu?; 3 = Örnekleme yöntemi araştırma sorusu için uygun mu?; 4 = Araştırma grubu hedef kitleyi temsil ediyor mu?; 5 = Uygulanan ölçümler uygun mu?; 6 = Cevaplanmama yanlılığı riski düşük mü?; 7 = İstatistiksel analizler araştırma sorusunun cevabı için uygun mu?

regresyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı görülmektedir.

### Örneklem Özellikleri

Çalışmaların örneklem büyüklüğü 68 ile 38.706 katılımcı arasındadır. Araştırmaların bir kısmında ortaokul ve lise kademesinden örneklem seçilirken bir kısmında da internet kullanıcısı olma kriteriyle örgün eğitim dışından örneklem elde edilmiştir.

Sistematiik derleme çerçevesinde nihai analizlere dahil edilen çalışmaların çoğunluğunda -temel araştırmaya katılım kriteri olmasa da- kullanıcıların internet üzerinden iletişim kurma imkanı sağlayan uygulamalar kullanıyor olup olmadığına önem verildiği görülmektedir. Katılımcıların yaşları 10 ile 20 aralığında değişmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Dahil edilen çalışmalarda veri toplamak amacıyla amacıyla geçerlik ve güvenilirliği doğrulanmış ölçeklerin

yanı sıra ulusal anket verilerinin veya araştırmacılar tarafından istenen özelliği ölçmek için oluşturulan soruların kullanıldığı görülmüştür. Örneğin, katılımcıların yaşama ilişkin memnuniyetlerini ölçmek için Yaşam Doymu Ölçeği (Diener vd., 1985), ilişkilerden edindikleri psikolojik doymu ölçmek için İlişkilerde İhtiyaç Doymu Ölçeği (La Guardia vd., 2000), çevrimiçi ilişkilere yönelik tutumlarını ölçmek için Çevrimiçi İlişki Kurmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Atrill ve Jalil, 2011), yalnızlığını ölçmek için Yalnızlık Ölçeği (Margalit, 1991), depresif belirtileri ölçmek için Çocuk Depresyon Envanteri (Kovacs, 1985) gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Diğer taraftan Genç İnternet Güvenliği Anketi (Finkelhor vd., 2000), Öğrenci Sağlığı ve Refahı Anketi (School Health Research Network, 2019) verileri tarama tipi çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çizelge 2’de her bir çalışmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgilere detaylı olarak yer verilmiştir.

Çizelge 2. Çevrimiçi arkadaşlık ile psikolojik faktörlerin ilişkisini ele alan çalışmalar

Yazar ve yıl	Başlık	Örneklem	Desen	İncelenen diğer değişkenler	Veri toplama araçları	Elde edilen sonuçlar
Ang vd. (2015)	Understanding computer-mediated communication attributes and life satisfaction from the perspectives of uses and gratifications and self-determination	13-18 yaş aralığındaki (M = 15) Malezyalı, Çinli, Hintli ve diğer etnik köken mensubu ergenler (n = 1604)	Nicel (Yapısal eşitlik modelleme)	*Çevrimiçi ilişki kurmaya karşı tutum *Çevrimiçi iletişim *İnternet alışkanlığı *Kendini açma *Psikolojik ihtiyaç doymu *Yaşam doymu	*Attitude Toward Online Relationship Formation Scale-Modified Version (Attrill ve Jalil, 2011) *İnternet Habit Strength (LaRose ve Eastin, 2004) *Online Communication Questionnaire Modified Version (Bonetti vd., 2010) *Online Intimate Self-Disclosure Scale, (Schouten vd., 2007) *Need Satisfaction in Relationship Scale (La Guardia vd., 2000) *Satisfaction with Life Scale (Diener vd., 1985)	*Çevrimiçi arkadaşlıklarda psikolojik ihtiyaç doymu yaşam doymu ile pozitif yönde ilişkilidir. *Çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönelik olumlu tutum çevrimiçi arkadaşlıklardaki psikolojik ihtiyaç doymu ile pozitif ilişkilidir. *İnternet alışkanlığı gücü çevrimiçi arkadaşlıklardaki psikolojik ihtiyaç doymu ile pozitif yönde ilişkilidir. *Çevrimiçi iletişim ile çevrimiçi kendini açma, çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönelik tutum ile psikolojik ihtiyaç doymu arasındaki ilişkiye ve internet alışkanlığı ile psikolojik ihtiyaç doymu arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.
Ang (2020)	Attitude toward online relationship formation and psychological need satisfaction: the moderating role of loneliness	13-18 yaş arası (M:15) Malezyalı ergenler (n = 1572)	Nicel (Yapısal eşitlik)	*Tutum *Otonomi *Yeterlilik *İlişkili olma	*UCLA Loneliness Version 3 (Russel, 1996) *The Attitude toward Online Relationship Formation Scale (Attrill ve Jalil, 2011) *The Need Satisfaction in Relationship Scale (La Guardia vd., 2000)	*Çevrimiçi arkadaşlık kurmaya karşı tutum, çevrimiçi arkadaşlardan sağlanan psikolojik ihtiyaç doymu ile ilişkilidir. *Yalnız ergenlerde bu ilişki, daha kuvvetlidir.
Anthon y vd. (2022)	Young people’s online communication and its association with mental well-being: Results from the 2019 student health and well-being survey	11-16 yaş arası Galler ergenleri (n =38.706)	Nicel (Survey/tarama yöntemi)	*Çevrimiçi iletişim *Pasif sosyal medya kullanımı *Arkadaşlık kalitesi *Siber zorbalık	*Short Version of Warwick- Edinburgh Mental Health Well-Being Scale (Melendez-Torres vd., 2019)	*Gerçek hayattaki arkadaşlarla çevrimiçi görüşme iyi oluşu artırırken sanal arkadaşlarla görüşme iyi oluşu azaltmaktadır. *Sanal arkadaşlarla görüşmenin olumsuz etkisi kızlarda erkeklere göre daha fazladır. *Yaşça büyük olan ergenler küçüklere göre, beyazlar azınlıklara göre ve fakirler zenginlere göre daha düşük iyi oluşa sahiptirler.

Boursier vd. (2022)	COVID-19-related fears, stress and depression in adolescents: the role of loneliness and relational closeness to online friends	13-20 yaş arası (M:16) İtalyan ergenler (n = 544)	Nicel (Yapısal eşitlik)	*Duygusal durum *Covid 19 bulaşısı *Aşıya güven *Hükümete güven *Sosyal medya	*Multidimensional assessment of COVID-19-related fears (Schimmenti vd., 2020) *The Italian loneliness scale (Zammuner, 2008) *Relational closeness (Vangelisti ve Caughlin, 1997); *The Italian Version Depression and Stress Subscales of DASS-21 (Bottesi vd., 2015)	*COVID-19 korkusu yalnızlığa yol açmakta, yalnızlıkta depresyon/strese yol açmaktadır. *Yalnızlıkla depresyon/stres arasındaki ilişkide online ilişkilerdeki yakınlık modere edicidir, şöyle ki yüksek düzeyde yalnızlık hisseden kişi çevrimiçi ilişkilerde yakınlık hissediyorsa daha az depresyon ve stres yaşamaktadır.
Heirman vd. (2016)	Applying the theory of planned behavior to adolescents' acceptance of online friendship requests sent by strangers	12-18 yaş arası (M: 14) Belçikalı ergenler (n = 1743)	Nicel (Yapısal eşitlik modelle mesi)	*Tutum *Öznel normlar *Algılanan davranışsal kontrol *Niyet, *Yaşam doyumu *Algılanan çevrimiçi arkadaşlık önemi *Davranış	*Social Capital Scale (Ellison vd., 2011) *The Satisfaction With Life Scale (Diener, 1985) *BFI-46-Extraversion Subscale (John and Srivastava, 1999).	*Yabancılardan gelen arkadaşlık isteğini kabul etmede hem kişisel hem de kişilerarası özellikler önemlidir. *Önemli diğer kişiler tarafından uygulanan sosyal baskı algısı yabancılardan gelen istekleri kabul etmenin en güçlü yordayıcıdır. *Önemli diğer kişilerden olumsuz reaksiyon beklentisi isteği kabul etme motivasyonunu düşürürken nötrallik veya olumluluk motivasyonu artırmaktadır. *Yabancılarla arkadaş olmaya olumlu bakınlar ve bir tuşla kolayca isteği kabul edebileceklerini düşünen ergenler bu tür istekleri daha kolay kabul etmektedir. *Dışadönüklük ve sosyal sermaye, öznel normlar aracılığıyla yabancılardan gelen istekleri kabul etmeyle olumsuz ilişkilidir.
Lennarz vd. (2017)	Jealousy in adolescents' daily lives: How does it relate to interpersonal context and well-being?	12-16 yaş arası (M: 13) Hollandalı ergenler (n = 68)	Nicel	*Kıskançlık eğilimi *Sosyal karşılaştırma *Depresif belirtiler *Kaygı *Durumsal kıskançlık *Kişilerarası bağlam *Diğerlerine kıyasla kendini değerlendirmeye	*Social Comparison Orientation (Gibbons ve Buunk, 1999) *Children's Depression Inventory (Kovacs, 1985) *Brief version of the Screen for Child Anxiety Related Disorders (Birmaher vd., 1999)	*Ergenler çevrimiçi ortamlardayken, yüz yüze akran bağlamlarında olduklarına kıyasla daha kıskanç hissetmektedirler. *Yaşı daha küçük olan ergenler çevrimiçi ortamda kıskançlığı daha çok yaşamaktadırlar. *Ergenler, arkadaşlarıyla olduğu ortamda, aileleriyle veya yalnızken olduklarından daha kıskanç hissetmektedir. *Kıskançlığın yoğunluğu depresif semptomlarla ilişkili iken anksiyete ile ilişkili değildir. *Ergenlerin çoğu orta düzeyde kıskançken %10'u aşırı derecede kıskançtır.
Sharabi, ve Margalit (2010)	The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments	16-18 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan (n = 334) ve olmayan (n = 382) İsraili ergenler	Nicel (Yapısal eşitlik modelle mesi)	*Yalnızlık *Ruh hali *Sosyal ve akademik başarıya yönelik motivasyon	*The Hebrew adaptation of the Loneliness Scale (Margalit, 1991) *Internet Communication Scale (Sharabi, 2007) *The Hebrew adaptation of the Mood Scale (Margalit ve Ankonina, 1991) *The Hebrew adaptation of the Social Goal Scale (Sharabi, 2007) *The Hebrew adaptation of the Patterns of Adaptive Learning	*Öğrenme güçlüğünün şiddeti yalnızlığı pozitif olarak yordamaktadır. *İnterneti gerçek hayatta tanınan kişilerle iletişim kurmak için kullanmak yalnızlığı negatif yordarken yalnızca sanal ortamda tanınan kişilerle iletişim kurmak için kullanmak (çevrimiçi arkadaşlık) yalnızlığı pozitif yönde yordamaktadır. *Daha yüksek akademik başarı hedefi artan yalnızlığı yordamaktadır. *Sosyal hedefler yalnızlığı negatif yordamaktadır. *Negatif ruh hali yalnızlığı pozitif yönde yordamaktadır.



					Scales (Levy ve Kaplan, 2003)	
Sharabi , ve Margalit (2011)	Virtual friendships and social distress among adolescents with and without learning disabilities: the subtyping approach	16-18 yaş arası öğrenme güçlüğü olan (n = 217) ve olmayan (n = 674) İsraili ergenler	Nicel	*Öğrenme güçlüğü *Yalnızlık *Cinsiyet	*Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (Margalit, 1991); *Internet Scale (Sharabi 2007); *Affect Scale (Margalit ve Ankonina 1991)	*Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler daha yalnızdır ve daha olumsuz duygulara sahiptir fakat çevrimiçi sosyal katılım düzeyleri farklı değildir. *Çevrimiçi arkadaşlık ile yalnızlık ilişkilidir. *Erkekler çevrimiçi arkadaşlık kurmaya daha meyillidir.
Walsh vd. (2013)	Close relationships with people met online in a national U.S. sample of adolescents	10-17 yaş arası Amerikan ergenler (n = 1560)	Nicel (Survey/ tarama yöntemi)	*Çevrimiçi yakın ilişkiler *Çevrimiçi ilişki özellikleri *Psikososyal özellikler *Çevrimiçi rahatsızlık *İstenmeyen çevrimiçi davranışlar	*Depression Subscale of Trauma Symptom Checklist (TSCC) for Children (Briere, 1996)	*Sosyal Telafi Hipotezi ile paralel olarak yalnızlar ve sosyal becerisi düşük bireyler, gerçek hayatta kendilerini tanımayan kişilerle iletişim kurmak için İnterneti kullanmaktadır. *Her on ergenden birinin yakın çevrimiçi ilişkisi vardır. *Çevrimiçi ilişkisi olanların belirgin zorluklar yaşadığı görülmektedir. *Yakın çevrimiçi ilişkiler kurma ihtimali, depresif belirtileri olan, suça meyilli davranışlar sergileyen, yüksek oranda İnternet kullanan, çevrimiçi pornografi arayan, istenmeyen çevrimiçi tacize maruz kalan ve istenmeyen bir çevrimiçi ilişki yaşayan gençler arasında yaklaşık iki kat daha yüksektir.
Wolak vd. (2003)	Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships	10-17 yaş arası (M:14) Amerikan ergenler (n = 1501)	Nicel (Survey/ tarama yöntemi)	*İnternet kullanımı *Sıkıntılı yaşam olayları *Suç davranışı *Aile-çocuk anlaşmazlığı *İletişim *Cinsiyet	*Youth Internet Safety Survey (Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000).	*Ergenlerin %14'ü yakın ilişki, %2'si çevrimiçi romantik ilişki kurmuştur. *Kızlar erkeklerle göre daha fazla yakın ilişki kurmaktadır. *14-17 yaş arası çocuklar, 10-14 arasındakilere göre, beyazlar azınlıklara göre, kızlar erkeklerle göre, ebeveyni ile sorun yaşayanlar yaşamayanlara göre, ebeveyni ile iletişimde olmayanlar olanlara göre, suça sürüklenenler ve sıkıntılı kişiler diğerlerine göre, evinde internet olan ve internet kullananlar diğerlerine göre daha fazla çevrimiçi platformda yakın ilişki kurmaktadır.

### Çalışmalardan Elde Edilen Psikolojik Faktörlere İlişkin Bulgular

Dahil edilen çalışmaların bulguları incelendiğinde çevrimiçi ilişki kurmaya eğilimi olan bireylerin özelliklerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Ergenlerin çevrimiçi arkadaşlığa yönelik tutumları çevrimiçi arkadaşlık eğilimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin bu yöndeki tutumları olumlu ise çevrimiçi ortamda insanlarla arkadaşlık kurma eğilimleri daha yükselmektedir (Ang vd., 2015). Diğer taraftan benzer şekilde yabancılarla arkadaşlık kurmaya yönelik olumlu tutuma sahip olan ergenlerin, gerçek hayatta tanımadığı insanlardan gelen çevrimiçi arkadaşlık isteklerini kabul etme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Heirman vd., 2016).

On yıl arayla yapılan iki farklı çalışmada, yüksek oranda suç işleme davranışı, yoğun internet kullanımı, depresyon belirtileri gibi faktörlerin çevrimiçi arkadaşlık kurma ihtimalini arttırdığı görülmektedir (Walsh vd., 2013; Wolak vd., 2003). Ayrıca çevrimiçi pornografi arayan, çevrimiçi tacize maruz kalan ve istenmeyen bir çevrimiçi ilişki yaşayan gençler arasında da çevrimiçi ortamda yakın ilişki

kurma eğiliminin yaklaşık iki kat daha yüksek olduğu görülmektedir (Walsh vd., 2013). Ang (2020) de yalnız olan ergenlerin çevrimiçi ilişki kurmaya yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber dışadönük bireylerinse çevrimiçi ortamda arkadaşlık tercih etme ihtimallerinin düşük olduğunu gösteren bulgular mevcuttur (Heirman vd., 2016).

Bireysel faktörlerin yanı sıra ailesel-çevresel faktörler de bireylerin çevrimiçi arkadaşlık niyetinin önemli yordayıcılarındandır. Heirman ve diğerlerinin (2016) araştırmasına göre ergenlerin sosyal baskı algılamaları bu niyet üzerindeki en önemli faktördür. Yani ergenler sosyal yaşamlarında ne kadar çok baskı hissedersen çevrimiçi ortamda yakın ilişkiler kurma ihtimalleri de o kadar artmaktadır. Diğer taraftan aile, akran veya öğretmenlerin de çevrimiçi arkadaşlığa yönelik tutumları ergenlerin yabancıardan gelen çevrimiçi arkadaşlık isteğini kabul etme motivasyonu üzerinde etkili olup, aile ve çevrenin bu duruma olumlu yaklaşması bireylerin çevrimiçi arkadaşlık başlatma motivasyonunu arttırmaktadır (Heirman vd., 2016).

Ailenin ve akranların önemini vurgulayan bir diğer bulgu da Wolak ve diğerlerinin (2003) araştırmasından elde edilmiştir. Bu bulgulara göre ebeveynlerle düşük düzeyde iletişim kurmak, ebeveynlerden uzaklaşmak ve akranlar tarafından mağdur edilmiş olmak ergenlerin çevrimiçi ortamda yakın ilişkiler kurma davranışının önemli bir yordayıcısıdır.

Çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde çevrimiçi arkadaşlığın; yalnızlık, depresyon, olumsuz duygulanım, iyi oluş gibi faktörlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Anthon ve diğerlerinin (2022) yaptıkları araştırmaya göre yalnızca çevrimiçi ortamda yürütülen arkadaşlıkları bulunan ergenlerin iyi oluşlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca bu olumsuz ilişki erkeklere oranla kızlarda daha ön plandadır. Diğer taraftan Sharabi ve Margalit'in (2011) yaptıkları araştırma sonucunda çevrimiçi arkadaşlığın olumlu duygulanım ile negatif, olumsuz duygulanım ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet farklılığına bakıldığında ise kızların erkeklere oranla çevrimiçi arkadaşlıkta daha olumsuz duygulanıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çevrimiçi iletişim ve arkadaşlığın yalnızlığın pozitif yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Sharabi ve Margalit'in (2010) yaptıkları bir diğer araştırmaya göre interneti gerçek hayatta tanınan kişilerle iletişim kurmak için kullanmak yalnızlığı negatif yordarken yalnızca çevrimiçi ortamda tanınan kişilerle iletişim kurmak için kullanmak (çevrimiçi arkadaşlık) yalnızlığı pozitif yönde yordamaktadır. Lennarz ve diğerlerine (2017) göre ise çevrimiçi ortamda devam edilen arkadaşlıklarda, yüz yüze sürdürülen arkadaşlıklara kıyasla ergenlerin daha yüksek durumluk kıskançlık hissetmeleri söz konusudur. Daha fazla kıskançlık bildiren ergenlerinse daha fazla depresif belirtiler yaşama eğiliminde oldukları bilinmektedir.

Çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkilerine bakıldığında; yaşam doyumu, psikolojik ihtiyaç doyumu, iyi oluş gibi psikolojik faktörlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin Ang ve diğerlerinin (2015) yaptıkları araştırmaya göre çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönelik olumlu tutuma sahip olan ergenlerin, bu arkadaşlık ilişkisinde kendini açma ve psikolojik ihtiyaç doyumu sağlama ihtimalleri de yüksektir. Diğer taraftan ergenlerin çevrimiçi arkadaşlıklarda kendilerini açmaları psikolojik ihtiyaç doyumunu arttırırken, psikolojik ihtiyaç doyumu da yaşam doyumlarında anlamlı artışa neden olmaktadır. Ang ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi arkadaşlığı sürdürmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olanlar ve kendilerini yalnız hisseden ergenler, mevcut arkadaşlık ilişkisinden daha yüksek psikolojik ihtiyaç doyumu elde etmektedirler. Boursier ve diğerlerinin (2022) yaptığı çalışmada kendini yalnız hisseden ergenlerin çevrimiçi arkadaşlıklarındaki yakınlık düzeyi yüksek olduğunda daha az depresyon ve kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ergenler, yüz yüze arkadaşlıklarını çevrimiçi ortamda da devam ettirdiği durumlarda, çevrimiçi iletişim

sıklığı arttıkça ruhsal iyi oluşun da arttığı görülmüştür (Anthony vd., 2022).

## Tartışma ve Sonuç

Bu sistematik derlemede, ergenlik döneminde çevrimiçi arkadaşlıkla ilişkili psikolojik faktörleri değerlendiren mevcut alanyazındaki çalışmaların kapsamlı bir şekilde sentezlenmesi amaçlanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda incelenen çalışmalarda, ergenleri çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönlendiren bireysel, ailesel/çevresel faktörlerin yanı sıra çevrimiçi arkadaşlığa sahip olmanın psikolojik sonuçlarının neler olduğuna dair önemli bulgular elde edilmiştir.

Ergenlerin çevrimiçi arkadaşlık kurma gerekçeleri, bireysel ve sosyal faktörlerden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilmektedir (Yunarti vd., 2018). Ergenleri çevrimiçi arkadaşlık kurmaya yönlendiren bireysel faktörlerin neler olduğuna dair çalışmalardan elde edilen ilk bulgular bireylerin olumlu tutuma sahip olmalarının önemine işaret etmektedir. Öyle ki olumlu tutuma sahip olan ergenlerde çevrimiçi ilişkiyi başlatmak ve sürdürmek daha mümkün olmaktadır. Bu bulgu, tutumların davranışları yönlendirdiğini savunan alanyazınla (Rhodes, 2014) tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan riskli davranışlar da bireylerin çevrimiçi arkadaşlık eğilimlerinin önemli yordayıcılarından. Buna göre suç işleme davranışı, çevrimiçi ortamda tacize maruz kalmış olmak, riskli cinsel davranışlara yönelmek gibi durumlar ergenlerin çevrimiçi arkadaşlığı tercih etmelerinde etkili olmaktadır. Bu bulgular, çevrimiçi ortamda bireylerin kolaylıkla riskli cinsel veya sosyal davranışlar deneyimleyebileceğini ve başkalarını da bu yönden kolaylıkla rahatsız edebileceğini ortaya koyan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Branley, 2015; DeMarco vd., 2017). Bu durumda riskli davranışlar için oldukça rahat ve korunaksız bir ortam sunan çevrimiçi platformların çeşitli riskli davranışlar sergileyen ergenler tarafından tercih ediliyor olması daha anlaşılır hale gelmektedir. Diğer bir bulgu da yoğun internet kullanımı olan bireylerde çevrimiçi arkadaşlık tercihinin daha yüksek olduğudur. Bireylerin internet kullanım süresi arttıkça çevrimiçi iletişim ve ilişki sıklığının da arttığı bilinmektedir (Thayer ve Ray, 2006). Ayrıca on ergenden birinin bağımlılık boyutunda zamanının çoğunu çevrimiçi ortamda geçirdiği gerçeği (Kaval ve Siyez, 2022) de göz önünde bulundurulduğunda yoğun internet kullanan ergenlerin çevrimiçi ortamda arkadaşlık kurma eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusu desteklenmektedir.

Yalnızlık ve depresyon gibi psikolojik faktörler bireylerin çevrimiçi ilişki kurmalarını yordayan bireysel faktörlerdendir. Morahan-Martin ve Schumacher (2003), kendini yalnız hisseden bireylerin yoğun internet kullanımına sahip olduğunu, olumsuz ruh halinden kurtulmak ve duygusal destek sağlamak için daha çok çevrimiçi arkadaş edinmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler.

Coget ve diğerleri (2002) de çevrimiçi arkadaşı olan bireylerin olmayanlara göre daha yalnız olduklarına dikkat çekmektedir. Bu durumda yalnız bireylerin, yüz yüze kişilerarası ilişkilerdeki destek eksikliğini telafi etme (O'Day ve Heimberg, 2021) ve yalnızlıkla başa çıkmak için pasif ve daha kolay bir yol tercih etme (Gentina ve Chen, 2019) niyetleriyle çevrimiçi ilişkilere yöneldiği yorumu yapılabilir. Zira olumlu çevrimiçi arkadaşlık deneyimlerinin yalnızlığı azalttığına dair araştırma bulguları da bulunmaktadır (Magis-Weinberg vd., 2021). Diğer yandan depresyon da çevrimiçi arkadaşlıkla ilişkilendirilen yordayıcılardandır. Buna göre depresif belirtileri olan bireylerde de tıpkı yalnızlıkta olduğu gibi çevrimiçi arkadaşlık tercihi yaygındır. Bu bulgu depresyonun çevrimiçi arkadaşlık başlatmayı pozitif yordadığını gösteren araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Frison vd., 2019).

Araştırmalardan elde edilen bir diğer bulgu ise ailesel ve çevresel faktörlerin çevrimiçi arkadaşlık kurmada etkili olmasıdır. Buna göre ergenler ebeveynleri ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramadıklarında çevrimiçi arkadaşlığa daha fazla yönelmektedirler. Alanyazında ergenlerin ebeveyn ve arkadaşlarıyla kurduğu sağlıklı ilişkilerin ruh sağlığını olumlu etkilediği ve bu yüzden de ergenlerin ruh sağlıkları ve iyi oluşları üzerinde kilit bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Hartas, 2021). Bu ilişkiler sağlıklı olmadığında ise birey alternatifler aramaktadır. Örneğin yapılan araştırmalara göre ebeveynleriyle ve akranlarıyla sağlıklı ilişki kuramayan ergenlerin internet kullanım yoğunluğu artmakta (Huang vd., 2021; Liu vd., 2019; Sela vd., 2020) internet kullanımı arttıkça da çevrimiçi ilişkilerde artış olduğu bilinmektedir (Thayer ve Ray, 2006). Bu durumun olumlu etkileri, bireylerin neden çevrimiçi arkadaşlığa yöneldiğini daha anlaşılır hale getirebilir. Örneğin Massing-Schaffer ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırmaya göre yüz yüze akran ilişkilerinde mağduriyet yaşamış ergenlerde en az bir çevrimiçi arkadaşına sahip olmak intihara karşı koruyucu bir faktör rolü üstlenmektedir.

Dünya genelinde internetin katlanarak artan kullanımı, genç bireylerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir (Coget vd., 2002; Yunarti vd., 2018). Çevrimiçi sosyal ortamlar, hayatımızın önemli bir parçası haline gelirken bir yandan da ergenlerde artan ruh sağlığı sorunlarının sorumlusu olarak nitelendirilmektedir (Keleş vd., 2020). Çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine bakıldığında araştırmalardan elde edilen bulgular çevrimiçi arkadaşlığın yalnızlığı, olumsuz duygulanımı, kıskançlığı ve düşük iyi oluşu beraberinde getirdiğidir. Alanyazında yer alan araştırmalar da benzer şekilde çevrimiçi iletişimin; depresyon (Vidal vd., 2020), yalnızlık (Costa vd., 2019; Subrahmanyam ve Greenfield, 2008), artan kıskançlık eğilimi ile (Arikewuyo vd., 2021) ilişkili olduğunu desteklemektedir. Ergenlerde çevrimiçi arkadaşlığın olumsuz ruh sağlığı sonuçlarıyla ilişkili olması şu şekilde yorumlanabilir: Yüz yüze iletişim halinde olmak, ergenlerde sosyal iyi oluşla olumlu yönde ilişkiliyken (Pea vd., 2012) dijital medya kullanımı arttıkça yüz yüze iletişim

azalmaktadır (Twenge vd., 2019). Bu durumda birey, yüz yüze iletişimin sağladığı samimi ve destekleyici bağlardan ve sosyal sermayeden yararlanamamaktadır (Lima vd., 2017). Dolayısıyla ergenler çevrimiçi arkadaşlığın olumsuz sonuçlarını da deneyimlenebilmektedir.

Çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkilerine bakıldığında araştırmalardan elde edilen bulgular çevrimiçi arkadaşlığın; psikolojik ihtiyaç doyumunu, yaşam doyumunu ve iyi oluşu olumlu etkilediği yönündedir. Örneğin Hall ve diğerlerinin (2022) yaptıkları araştırmaya göre çevrimiçi arkadaşlığın sıklığı arttıkça bireylerde yaşam doyumunu artış göstermektedir. Yine çevrimiçi bağlanmanın bireylerde stresi doğrudan azalttığı bulgusuna sahip araştırmalar da mevcuttur (Kalaitzaki vd., 2021). Ellison ve diğerleri (2007) de çevrimiçi arkadaşlığa sahip olmanın psikolojik iyi oluşu olumlu etkilediği bulgusunu elde etmişlerdir. Çevrimiçi arkadaşlığın bireylere, kendini açma (Peter vd., 2005) ve yüz yüze iletişimde eksik olan sosyal becerileri telafi etme imkanı sunduğu (Subrahmanyam ve Greenfield, 2008) gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda bireyler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulgusu daha açık hale gelmektedir.

Bu derleme çalışması, ergenlerde çevrimiçi arkadaşlık ile ilişkili psikolojik faktörlerin neler olduğunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Sistematik literatür taramasından elde edilen bulgularda, çevrimiçi arkadaşlığa yönelimde bireysel ve ailesel-çevresel faktörlerin etkili olduğu görülürken aynı zamanda çevrimiçi arkadaşlığın ergenlerin ruh sağlığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahip olduğu da görülmektedir. Çevrimiçi arkadaşlığın alanyazında nispeten az çalışılan bir konu olması sebebiyle, ergenler üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak için çevrimiçi arkadaşlıkların doğası hakkında daha fazla bilgi gereklidir (Huang vd., 2014). Bu nedenle çevrimiçi arkadaşlığın doğasının daha iyi anlaşılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

### **Güçlü Yönler**

Bu çalışmanın güçlü yönlerinden biri, sistematik literatür taramalarında metodolojik kaliteyi sağlamak için kullanılan PRISMA bildirim (Liberati vd., 2009) ile uyumlu olarak hazırlanmasıdır. Sosyal bilimler alanında kapsamlı dizinlere sahip veri tabanlarının seçilmesi, konu ile ilgili çalışmalara ulaşabilme imkânı sağlamıştır. Çalışmanın yedi farklı veri tabanında yıl sınırlaması yapılmadan kapsamlı bir arama stratejisi takip edilerek önceden tanımlanmış dahil etme ve dışlama kriterlerinin ışığında gerçekleştirilmesi, nesnellik ve tekrar edilebilirlik yönünden somut veriler sunmaktadır. Bu inceleme için sadece hakemli dergilerde yayınlanan makaleler kullanılmıştır. Bu makaleler, MMAT-2018 değerlendirme aracı kullanılarak değerlendirilmiş, hata ve yanlışlık değerlendirmesi yapılmıştır. Dahil edilen birincil çalışmaların çoğu, ruh sağlığı göstergelerini değerlendirmek için güvenilir ve doğrulanmış ölçme araçlarını kullanmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Araştırmadaki sınırlılıklardan ilki yalnızca İngilizce dilinde yazılmış olan makaleleri içermesi ve belirlenen yedi veri tabanında alanyazın taraması yapılmasıdır. Farklı dilde yapılan çalışmalar ve farklı veri tabanlarında dizinlenen çalışmalar mevcut araştırmaya dahil edilememiştir. Dolayısıyla araştırmacılara gelecekte ergenlerin çevrimiçi arkadaşlıkları ile ilişkili psikolojik faktörleri ortaya koyan, İngilizce dilinden farklı dillerde yayımlanmış, farklı veri tabanlarında dizinlenen makalelerin incelendiği sistematik literatür tarama çalışmaları yapmaları önerilmektedir. Mevcut araştırmada sadece ergenlerin çevrimiçi arkadaşlıklarına odaklanması çalışmanın bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Oysaki alanyazında genç yetişkinler arasında internet yoluyla arkadaşlık kurmanın yaygınlaştığı da vurgulandığı için gelecekte genç yetişkinlerin çevrimiçi arkadaşlıkları ile ilişkili psikolojik faktörleri araştıran sistematik literatür taramalarının yapılması da önerilmektedir. Dahil edilen çalışmalarda pek çok farklı etnik kökenden katılımcılar yer almaktadır. Arkadaşlığın doğasında kültürel farklılıklar olması (Ye, 2006) nedeniyle çevrimiçi arkadaşlıkla ilgili sonuçlarda kültürel unsurların etkisinin olup olmadığını düşünmek önemli olabilir, çünkü kültürel farklılıkların sosyal ilişkileri etkilediği de belirtilmektedir (Kito, 2005; Verkuyten ve Steenhuis, 2005).

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Friendship is a voluntary social relationship that includes intimacy, equality, common interests, shared benefits, and having fun (Blieszner & Roberto, 2003). For decades research has focused on discovering the key characteristics and qualities of face-to-face friendships, however today many friendships are also established through online platforms. "Online friendship" is defined as a form of friendship that is maintained exclusively through communication technologies (such as email, mobile phones, Skype, chat, etc.) and does not occur in face-to-face interactions (Bülow & Felix, 2016; Søraker, 2012; Yavich & Davidovitch, 2019). The increasing prevalence of online friendships rise the questions, such as what are the psychological effects of online friendship on adolescents and why adolescents turn to online friendship, are becoming increasingly important. In this context, the current systematic review study aimed to provide a comprehensive overview of research focused on the psychological factors associated with online friendships.

### **Method**

In this study, systematic literature review method was used which is based on the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 guide. In the study, seven databases, namely Pubmed, Sage Journals, Science Direct, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis and, Wiley Online Library, which have comprehensive results in the field of social sciences, were reached. Then four keywords, that are "e-friendship",

"virtual friendship", "online friendship", and "online relationship", has been searched in the specified databases. The inclusion criteria were determined as a) the participants were between the ages 10 and 20, b) the quantitative design was adopted, c) it was published in English, and d) it included psychological factors related to online friendship, while the exclusion criteria were a) non-adolescents included, b) not adopting the quantitative design, c) not written in English, and d) not including psychological factors. Finally, 10 studies meeting the appropriate criteria were included in the study. The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)-2018 (Hong et al., 2018), an assessment tool developed for mi On the other hand, the study observed that online friendship also had negative effects on adolescents' mental health due to the findings that loneliness, negative affect, jealousy, low well-being and depression were positively related. xed methods, was used to evaluate the methodological quality and bias of the included studies.

### **Results**

Although the focus was on psychological factors at the beginning of the study, it was seen that the factors that lead adolescents to make online friendships were also significantly addressed in the findings obtained from the research. In this context, the factors that influence the inclination towards online friendship in adolescents were initially categorised as individual and familial-environmental. Subsequently, the psychological factors associated with online friendship were categorised into two distinct groups, namely positive and negative.

The reasons for adolescents to establish online friendships can be directly or indirectly influenced by individual and social factors (Yunarti et al., 2018). According to the results obtained from the studies, positive attitudes towards online friendship, feelings of loneliness, negative experiences in family and peer relationships, and individual behavioral problems lead adolescents to establish online friendships. Also familial and environmental factors could have an impact on forming online friendships. Adolescents are more likely to form online friendships when they are unable to establish healthy relationships with their parents and peers.

Internet can have both positive and negative effects on the social and psychological development of young individuals worldwide (Coget et al., 2002; Yunarti et al., 2018). Regarding the psychological factors related to online friendship, the study found that online friendship had a positive effect on mental health as it increased adolescents' psychological need satisfaction, life satisfaction and well-being. On the other hand, the study observed that online friendship also had negative effects on adolescents' mental health, evidenced by the positive relationship between loneliness, negative affect, jealousy, low well-being and depression.

### **Discussion**

This review study contributes to a better understanding of the psychological factors associated

with online friendship in adolescents. In the findings obtained from the systematic literature review, it is seen that individual and familial-environmental factors are effective in the orientation to online friendship, while at the same time, it is seen that online friendship, which is increasingly used, has positive and negative effects on the mental health of adolescents. More research is needed to better understand the nature and effects of online friendships.

### **Pedagogical Implications**

Although this study aims to review the existing literature some implications can be extracted. Results show that online friendships can have negative effects along side with positive effects. Regardless of leading factor to online friendships, negative effects should be minimized. Considering that adolescents are naturally under such threats (loneliness, negative affect, jealousy and low well-being), parents and people who work with adolescents should take account of the result of this systematic review.

### **Araştırmanın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılan 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. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın derleme türü nitelik taşıması sebebiyle, etik kurul izin gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığı beyan edilmiştir

### **Kaynakça**

- \*Ang, C. S. (2020). Attitude toward online relationship formation and psychological need satisfaction: The moderating role of loneliness. *Social and Personality Psychology*, 123(5), 1887-1903. <https://doi.org/10.1177/00332941198778>
- \*Ang, C. S., Abu Talib, M., Tan, K.A., Tan, J.P., & Yaacob, S. N. (2015). Understanding computer-mediated communication attributes and life satisfaction from the perspectives of uses and gratifications and self-determination. *Computers in Human Behaviour*, 49, 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.037>
- \*Anthony, R., Young, H., Hewitt, G., Sloan, L., Moore, G., Murphy, S., & Cook, S. (2022). Young people's online communication and its association with mental well-being: Results from the 2019 student health and well-being survey. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/camh.12610>

- Arikewuyo, A. O., Efe-Özad, B., Dambo, T. H., Abdulbaqi, S. S., & Arikewuyo, H. O. (2021). An examination of how multiple use of social media platforms influence romantic relationships. *Journal of Public Affairs*, 21(3), 1-12. <https://doi.org/10.1002/pa.2240>
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 33-48. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00247>
- Blieszner, R., & Roberto, K. A. (2003). Friendship across the life Span: Reciprocity in individual and relationship development. In F. R. Lang (Ed.), *Growing together: Perspectives across the life span* (pp.159-182). Cambridge University Press.
- Branley, D. (2015). Risky behaviour: Psychological mechanisms underpinning social media users' engagement (Doctoral dissertation). Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/11309/>
- Briggle, A. (2008). Real friends: How the Internet can foster friendship. *Ethics and Information Technology*, 10(1), 71-79. <https://doi.org/10.1007/s10676-008-9160-z>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner L. & Steinberg (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 74-103). Wiley.
- \*Boursier, V., Gioia, F., Musetti, A., & Schimmenti, A. (2022). COVID-19-related fears, stress and depression in adolescents: The role of loneliness and relational closeness to online friends. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(2), 296-318. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2059605>
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749-757. <https://doi.org/10.1017/S095457941000043X>
- Bülow, W., & Felix, C. (2016). On friendship between online equals. *Philosophy & Technology*, 29(1), 21-34. <https://doi.org/10.1007/s13347-014-0183-6>
- Chu, I. Y. H., Alam, P., Larson, H. J., & Lin, L. (2020). Social consequences of mass quarantine during epidemics: A systematic review with implications for the COVID-19 response. *Journal of Travel Medicine*, 27(7), 1-14. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa192>
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650. <https://doi.org/10.1038/nrn3313>
- Cocking, S., & Matthews, S. (2000). Unreal friends. *Ethics and Information Technology*, 2, 223-231. <https://doi.org/10.1023/A:1011414704851>
- Chan, D. K. S., & Cheng, G. H. L. (2004). A comparison of offline and online friendship qualities at different stages of relationship development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(3), 305-320. <https://doi.org/10.1177/0265407504042834>
- Coget, J. F., Yamauchi, Y., & Suman, M. (2002). The Internet, social networks and loneliness. *IT & Society*, 1(1), 180-201. [https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=mgmt\\_fac](https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=mgmt_fac)
- Costa, R. M., Patrão, I., & Machado, M. (2019). Problematic internet use and feelings of loneliness. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 23(2), 160-162. <https://doi.org/10.1080/13651501.2018.1539180>
- Demir, M. & Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 11, 243-259. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9138-5>

- Demir, M., Özen, A., Doğan, Bilyk, N. A., & Tyrell, F. A. (2011). I matter to my friend, therefore I am happy: Friendship, mattering, and happiness. *Journal Happiness Studies*, 12,983–1005. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9240-8>
- Demirel, Y., & Göka, E. (2022). Ergenlerin çevrimiçi başlayan arkadaşlıkları tehlikeli olabilir: Riskler ve önlemler. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 11(2), 147-147. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.86079>
- DeMarco, J., Cheevers, C., Davidson, J., Bogaerts, S., Pace, U., Aiken, M., Caretti, V., Schimmenti, A., & Bifulco, A. (2017). Digital dangers and cyber-victimisation: a study of European adolescent online risky behaviour for sexual exploitation. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(1), 104-112. <https://orcid.org/0000-0001-8316-9706>
- Elder, A. (2014). Excellent online friendships: An Aristotelian defense of social media. *Ethics and Information Technology*, 16(4), 287-297. <https://doi.org/10.1007/s10676-014-9354-5>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Frison, E., Bastin, M., Bijttebier, P., & Eggermont, S. (2019). Helpful or harmful? The different relationships between private Facebook interactions and adolescents' depressive symptoms. *Media Psychology*, 22(2), 244-272. <https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1429933>
- Fröding, B., & Peterson, M. (2012). Why virtual friendship is no genuine friendship. *Ethics and Information Technology*, 14(3), 201-207. <https://doi.org/10.1007/s10676-011-9284-4>
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20(5), 925-931. <https://doi.org/10.1037%2F0012-1649.20.5.925>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1130905.pdf>
- Gentina, E., & Chen, R. (2019). Digital natives' coping with loneliness: Facebook or face-to-face?. *Information & Management*, 56(6), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.12.006>
- Greco, S., Holmes, M., & McKenzie, J. (2015). Friendship and happiness from a sociological perspective. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness* (pp. 19-35). Springer.
- Grinter, R. E., & Palen, L. (2002, November 16-20). Instant messaging in teen life. [Conference Presentation]. Computer Supported Cooperative Work, New Orleans, Louisiana, USA.
- Hall, J. A., Dominguez, J., & Mihailova, T. (2022). Interpersonal media and face-to-face communication: Relationship with life satisfaction and loneliness. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00581-8>
- Hartas, D. (2021). The social context of adolescent mental health and wellbeing: Parents, friends and social media. *Research Papers in Education*, 36(5), 542-560. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697734>
- \*Heirman, W., Walrave, M., Vermeulen, A., Ponnet, K., Vandebosch, H., & Hardies, K. (2016). Applying the theory of planned behavior to adolescents' acceptance of online friendship requests sent by strangers. *Telematics and Informatics*, 33, 1119-1129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2016.01.002>
- Helliwell, J., & Huang, H. (2013). Comparing the happiness effects of real and on-line friends. *PLoS ONE* 8(9) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0072754>
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fabregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.C., & Vedel, I. (2018). Mixed methods appraisal tool (MMAT), version 2018 for information professionals and researchers. *Education for information*, 34(4), 285-291. [http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/127916259/MMAT\\_2018\\_criteria-manual\\_2018-08-01\\_ENG.pdf](http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf)
- Huang, G. C., Unger, J. B., Soto, D., Fujimoto, K., Pentz, M. A., Jordan-Marsh, M., & Valente, T. W. (2014). Peer influences: the impact of online and offline friendship networks on adolescent smoking and alcohol use. *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 508-514. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.001>
- Huang, S., Hu, Y., Ni, Q., Qin, Y., & Lü, W. (2021). Parent-children relationship and internet addiction of adolescents: The mediating role of self-concept. *Current Psychology*, 40(5), 2510-2517. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00199-9>
- Kalaizaki, A., Tsouvelas, G., & Koukouli, S. (2021). Social capital, social support and perceived stress in college students: The role of resilience and life satisfaction. *Stress and Health*, 37(3), 454-465. <https://doi.org/10.1002/smi.3008>
- Kaliarnta, S. (2016). Using Aristotle's theory of friendship to classify online friendships: a critical counterinterview. *Ethics and Information Technology*, 18(2), 65-79. <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9384-2>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/4634>
- Kaval, A., & Siyez, D. (2022). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığı ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 216-233. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1928943>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.005>
- Kito, M. (2005). Self-disclosure in romantic relationships and friendships among American and Japanese college students. *The Journal of Social Psychology*, 145(2), 127-140.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017–1031. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017>
- Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, 33(2), 82-93. <https://www.jstor.org/stable/pdf/44954176.pdf>
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they

- predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401\\_5](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5)
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94. <https://doi.org/10.1023/a:1022684520514>
- \*Lennarz, H..K., Lichtwarck-Aschoff, A., Finkenauer, C., & Granic, I. (2017). Jealousy in adolescents' daily lives: How does it relate to interpersonal context and well-being? *Journal of Adolescence*, 54, 18-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.008>
- Lewis, D. M., Al-Shawaf, L., Russell, E. M., & Buss, D. M. (2015). Friends and happiness: An evolutionary perspective on friendship. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness* (pp. 37-57). Springer.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, 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://www.doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>
- Lima M. L, Marques S, Muiños, G., & Camilo, C. (2017). All you need is Facebook friends? Associations between online and face-to-face friendships and health. *Frontiers in Psychology*, 8, 68. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00068>
- Liu, Q., Lin, Y., Zhou, Z., & Zhang, W. (2019). Perceived parent-adolescent communication and pathological Internet use among Chinese adolescents: a moderated mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1571-1580. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01376-x>
- Magis-Weinberg, L., Gys, C. L., Berger, E. L., Domoff, S. E., & Dahl, R. E. (2021). Positive and negative online experiences and loneliness in Peruvian adolescents during the COVID-19 lockdown. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 717-733. <https://doi.org/10.1111/jora.12666>
- Mardiawan, O., & Helmi, A. F. (2020). The dynamic of online friendship quality: exploration of adolescence in Bandung. *BSPACE 2019*, Malang, Indonesia, November 26-28. <https://doi.org/10.4108/eai.26-11-2019.2295200>
- Massing-Schaffer, M., Nesi, J., Telzer, E. H., Lindquist, K. A., & Prinstein, M. J. (2022). Adolescent peer experiences and prospective suicidal ideation: The protective role of online-only friendships. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1750019>
- McKenna, K. Y., Green, A. S., & Gleason, M. E. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58(1), 9-31.
- Merdan, H. E. & Çağlar, E. (2022). Ergen sporcularda spora bağlılık ile ilişkili bireysel ve sosyal faktörler: Sistematik derleme. *Spor Bilimleri Dergisi*, 33(3), 120-148. <https://doi.org/10.17644/sbd.1008784>
- Molcho, M., Gabhainn, S. N., & Kelleher, C. C. (2007). Interpersonal relationships as predictors of positive health among Irish youth: The more the merrier?. *Irish Medical Journal*, 100(8), 33-36.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 659-671. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(03\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00040-2)
- Moreno, M. A., Jelenchick, L. A., Egan, K. G., Cox, E., Young, H., Gannon, K. E., & Becker, T. (2011). Feeling bad on Facebook: Depression disclosures by college students on a social networking site. *Depression and Anxiety*, 28(6), 447-455. <https://doi.org/10.1002/da.20805>
- Moubark, H. F. (2016). Risk Assessment of adolescents' virtual relations. *Egyptian Journal of Social Work*, 2(1), 14-39. [https://journals.ekb.eg/article\\_8758\\_1cbb830a6e7e84f19e162771394866d0.pdf](https://journals.ekb.eg/article_8758_1cbb830a6e7e84f19e162771394866d0.pdf)
- Nolan, S. A., Flynn, C., & Garber, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 745-755. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.745>
- O'Day, E. B., & Heimberg, R. G. (2021). Social media use, social anxiety, and loneliness: A systematic review. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100070>
- Parks, M. R., & Floyd, K. (1995). Making friends in cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(4), 80-97. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x>
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>
- Pea, R., Nass, C., Meheula, L., Rance, M., Kumar, A., Bamford, H., Nass, M., Simha, A., Stillerman, B., Yang, S., & Zhou, M. (2012). Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8 to 12 year-old girls. *Developmental Psychology*, 48(2), 327-336. <https://doi.org/10.1037/a0027030>
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Schouten, A. P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 423-430. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.423>
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-Psychological adjustment of aggression victims. *Journal of Clinical Child Psychological*, 30(4), 479-491. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004\\_05](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05)
- Raacke, J., & Bonds-Raacke, J. (2008). MySpace and Facebook: Applying the uses and gratifications theory to exploring friend-networking sites. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(2), 169-174. DOI: 10.1089/cpb.2007.0056
- Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356-368. <https://doi.org/10.1037/a0026980>
- Rhodes, N. (2014). Attitude-behavior consistency. *The International Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbieca061.pub2>
- Ridings, C. M., & Gefen, D. (2004). Virtual community attraction: Why people hang out online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2004.tb00229.x>
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75(1), 123-133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.19390025.1987.tb03541.x>

- Santrock, J. W. (2015). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi (Çev. Ed. Galip Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sela, Y., Zach, M., Amichay-Hamburger, Y., Mishali, M., & Omer, H. (2020). Family environment and problematic internet use among adolescents: The mediating roles of depression and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 106, 106226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106226>
- \*Sharabi, A., & Margalit, M. (2010). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 215-227. <https://doi.org/10.1177/0022219409357080>
- \*Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). Virtual friendships and social distress among adolescents with and without learning disabilities: The subtyping approach. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 379-394. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.595173>
- Smahel, D., Brown, B. B., & Blinka, L. (2012). Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults. *Developmental Psychology*, 48(2), 381-388. <https://doi.org/10.1037/a0027025>
- Søraker, J. H. (2012). How shall I compare thee? Comparing the prudential value of actual virtual friendship. *Ethics and Information Technology*, 14(3), 209-219. <https://doi.org/10.1007/s10676-012-9294-x>
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0006>
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.
- Thayer, S. E., & Ray, S. (2006). Online communication preferences across age, gender, and duration of Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 9(4), 432-440.
- Tokuno, K. A. (1986). The early adult transition and friendships: Mechanisms of support. *Adolescence*, 21(83), 593-606.
- Twenge, J. M. (2017). Have smartphones destroyed a generation. *The Atlantic*, 320, 58-65. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/have-smartphones-destroyed-a-generation/534198/>
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913. <https://doi.org/10.1177/0265407519836170>
- Ueno, K. (2005). The effects of friendship networks on adolescent depressive symptoms. *Social Science Research*, 34(3), 484-510. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.03.002>
- Ybarra, M. L., Alexander, C., & Mitchell, K. J. (2005). Depressive symptomatology, youth Internet use, and online interactions: A national survey. *Journal of Adolescent Health*, 38(1), 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.11.003>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: A longitudinal study. *Journal of Communication*, 59(1), 79-97. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01405.x>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Verkuyten, M., & Steenhuis, A. (2005). Preadolescents' understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 660-679.
- Vidal, C., Lhaksampa, T., Miller, L., & Platt, R. (2020). Social media use and depression in adolescents: a scoping review. *International Review of Psychiatry*, 32(3), 235-253. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1720623>
- Yau, J. C., & Reich, S. M. (2018). Are the qualities of adolescents' offline friendships present in digital interactions?. *Adolescent Research Review*, 3, 339-355. DOI 10.1007/s40894-017-0059-y
- Yavich, R., & Davidovitch, N. (2019). 'Together but separate' - What is the correlation if any between social loneliness virtual friendship and use of social networks. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 1-10. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i10.4395>
- Ye, J. (2006). Maintaining online friendship: Cross-cultural analyses of links among relational maintenance strategies, relational factor, and channel-related factors and channel-related factors. (Doctoral dissertation). Georgia State University. <https://doi.org/10.57709/1059329>
- Yunarti, S., Wijayanti, S., & Savitri, N. (2018). Teen vulnerability in online relationships based on development needs for friendships and a search for identity. *INArxiv*, 1-15. <https://doi.org/10.31227/osf.io/5tche>
- \*Walsh, W.A., Wolak, J., & Mitchell, K. J. (2013). Close relationships with people met online in a national U.S. sample of adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3). <https://doi.org/10.5817/CP2013-3-4>
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOYO.0000048063.59425.20>
- \*Wolak, J., Mitchell, K.J., & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, 26, 105-119. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00114-8](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00114-8)
- Wood, M. A., Bukowski, W. M., & Lis, E. (2016). The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1, 163-173. <https://doi.org/10.1007/s40894-015-0014-8>
- \*Çizelge 2'de yer alan makalelerdir.





## Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale for Pre-Service Teachers: A Validity and Reliability Study<sup>#</sup>

Arzu Karagül<sup>1,a,\*</sup>, İsmail Kinay<sup>1,b</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Dicle University, Diyarbakır, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

*#This study is a part of doctoral thesis continuing at Dicle University by first author.*

#### History

Received: 03/10/2023

Accepted: 19/02/2024



*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 develop a valid and reliable measurement tool that examined pre-service teachers' digital learning technologies self-efficacy based on Education 5.0. Scale development stages were applied in the study. The participants consisted of 1083 pre-service teachers studying in education faculties at three different state universities during the 2022-2023 academic year. To assess the scale's validity and reliability content, face and construct validities were examined. Besides, the dataset was divided into two equal parts (n=541) for Exploratory Factor Analysis (EFA) and (n=542) for Confirmatory Factor Analysis (CFA) to confirm its validity and reliability. The analysis results revealed a 5-point Likert-type measurement tool consisting of 25 items and 5 different factors was obtained and confirmed by CFA. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found as ( $\geq .91$ ), indicating strong internal consistency. The model fit indices ( $\chi^2/df = 2.145$ ;  $p < .01$ ; AGFI = .90, GFI = .92, CFI = .93, IFI = .93, RMSEA = .46, SRMR = .41, RMR = .40) were determined to be accepted with criterion value ranges. In conclusion, the study contributes a valid and reliable scale to the field for evaluating pre-service teachers' digital learning technologies self-efficacy based on Education 5.0.

**Keywords:** Education 5.0, digital learning technologies, self-efficacy, pre-service teacher, scale development.

## Öğretmen Adayları için Eğitim 5.0 Dijital Öğrenme Teknolojileri Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Bilgi

*#Bu çalışma, birinci yazar tarafından Dicle Üniversitesi'nde sürdürülen doktora tezinin bir parçasıdır.*

\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 03/10/2023

Kabul: 19/02/2024

*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, öğretmen adaylarının dijital öğrenme teknolojileri öz-yeterliklerini Eğitim 5.0 bağlamında inceleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmada ölçek geliştirme aşamaları uygulanmıştır. Katılımcılar, 2022-2023 akademik yılında üç farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 1083 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği; kapsam, görünüş ve yapı geçerliği analizleriyle gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, veri seti Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) (n=541) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için (n=542) iki eşit parçaya ayrılmıştır. Analiz sonuçları, 25 madde ve 5 farklı faktörden oluşan 5'li Likert-tipi bir ölçme aracı modelinin elde edildiğini ve DFA ile doğrulandığını göstermektedir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\geq .91$ ) olarak bulunmuş ve pozitif bir iç tutarlık göstermektedir. Model uyum indeksleri ( $\chi^2/df = 2.145$ ;  $p < .01$ ; AGFI = .90, GFI = .92, CFI = .93, IFI = .93, RMSEA = .46, SRMR = .41, RMR = .40) kabul edilen ölçüt değer aralıklarıyla uyumlu bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışma, öğretmen adaylarının dijital öğrenme teknolojileri öz-yeterliklerini Eğitim 5.0 bağlamında değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak alana katkı sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim 5.0, dijital öğrenme teknolojileri, öz-yeterlik, öğretmen adayı, ölçek geliştirme.

<sup>a</sup> [arzukaragul12@gmail.com](mailto:arzukaragul12@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0670-7050>

<sup>b</sup> [ismailkinay84@gmail.com](mailto:ismailkinay84@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8963-8411>

**How to Cite:** Karagül, A., & Kinay, İ. (2024). Education 5.0 digital learning technologies self-efficacy scale for pre-service teachers: A validity and reliability study. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2):527-542.

## Introduction

The effective use of digital technologies is increasingly becoming crucial, revolutionizing educational and business environments with innovative approaches across various fields. The rapid progress of digital technologies globally necessitates individuals to have new skills, relying on self-efficacy to stay relevant (Grand-Clement, 2017). This dynamic transformation is observable in diverse human endeavors, leading to influences on relationships, information disseminations, societal perspectives, living conditions (Levano-Francia et al., 2019), etc. To keep up with the age, both individuals and societies must comprehend and embrace the ongoing process (Bozkurt et al., 2021). Given the pivotal role of innovation in the development of 21<sup>st</sup> century skills, it becomes imperative to adopt lifelong learning, and cultivate creative problem-solving abilities across various domains for coping with demands, uncertainties and, complexities brought about by the contemporary advancements of this age (Charkas, 2018).

As digital natives advancing toward smart societies, it becomes crucial for them to enhance and cultivate a diverse set of skills, such as proficiency in mastering data management, expertise in handling big data, and gaining a comprehensive understanding of Internet of Things (IoT) functionalities (Mehmood et al., 2017; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2019). Recognizing the importance entrepreneurship (Kummitha, 2019), embracing critical (Agbo et al., 2021) and creative thinking, cultivating innovative ideas and solutions, addressing routine assessments, and designing potential improvements are becoming increasingly essential. Therefore, self-efficacy should encompass the evaluation of goals, behaviors, conditions, fostering strategic development in smart learning environments (Koper, 2014). The accessibility of information has a huge impact on data validity, serving as a key indicator for accessing the latest and accurate data promptly and effectively to stay relevant in this innovative digital age (Chasse, 2017), enabling informed predictions about future developments (Vista et al., 2018).

The rapid advancement of technology prompted Japan to introduce "Society 5.0," a concept focused on addressing present and potential challenges in today's world (Bundu & Patta, 2019). This human-centered society initiative aims to create a society adept at efficiently tackling a variety of issues in time with digital solutions for all humanity (Japan Prime Ministry Office, 2017). Technologies such as the Internet of Things, big data, robotics, and other AI-supported technologies have important roles in addressing social, ecological, and economic problems, as many countries are expected to face diverse challenges due to data-driven innovation and emerging new technological applications in the near future (Fukuda, 2020). In this regard, educational transformation is becoming essential for the progression of Society 5.0. Such transformation leads to an understanding and appreciation of evolving processes and tackle challenges. Therefore, this transformation should

be realized through curricula revisions aligned with the digital demands of the age. Consequently, the objectives of Education 5.0 include development of innovation skills, knowledge skills, media and technology skills, as well as life and career skills (Dwiningrum, 2021). The focal point is on educating individuals who are knowledgeable and skilled, an approach increasingly common in universities facilitating innovations and productivity (Chirume, 2020).

Referred as the "talent tsunami," driven by digitalization and the need to develop new skills in response to demands of today's business world, highlights the importance of enhancing professional competencies and basic skills through education (Auricchio, 2017). It is about how data is generated, managed, stored and applied for long-term competitive advantages in global world (Manesh et al., 2020). The basic aspects of the digital age rely significantly on digital self-efficacy. Therefore, students, teachers, and staff in educational environments need to develop high-level skills to actively participate in digitized and networked environments (Punie, 2007). As Reisoğlu and Çebi (2022) state, these skills are crucial for accessing and managing information, creating and sharing content, facilitating communication, fostering collaborative work, and developing problem-solving skills. These can be achieved through competent use of digital technologies, taking into account both national and international developments (Bozkurt et al., 2021). For this reason, it is necessary to move learning beyond the traditional constraints of time and space (Roll & Wylie, 2016). AI-powered technologies provided aspects for improvements that provide significant opportunities to overcome complex challenges (Bekeš & Galzina, 2022). This has led to the development of smarter lesson plans, enriched resources, access to information, secure campuses, and more in various domains (Abdel-Basset et al., 2018). Moreover, it promotes the development of competencies such as data literacy, communication and collaboration, intellectual property, problem solving, critical thinking, digital well-being and security in educational settings (Ardıç & Altun, 2017; European Commission, 2019; Ferrari, 2012; Janssen et al., 2013; Suwanroj et al., 2019). Consequently, recognizing the risk of pre-service teachers' lacking competence in 21<sup>st</sup> century skills to educate future generations, such as global connectivity skills in digital environments (Bozkurt et al., 2021), requires a comprehensive assessment of how they use technology (Aydın, 2019; Murat, 2018) and how they develop these skills (Çiftçi & Bakar, 2020).

Effective digital transformation projects are essential to ensure Turkey's education system needs in demands of digital age (Karabacak & Sezgin, 2019). These initiatives should focus on individuals' development of digital competencies and high-level cognitive skills in the long term (Demirci-Celep, 2020). Given the rapid progress of Technology 5.0 in various fields, there's a need to conduct new research (Dewi et al., 2020). For instance, the Scientific and Technological Research Council of Türkiye

emphasizes research on innovative technologies within scope of R&D and innovation (TÜBİTAK, 2021). However, to achieve Türkiye's goal of being among the most developed countries in the world, individuals should training with cultural progress of the characteristics of Society 5.0 (Öztürk & Ateş, 2021). Therefore, to conduct new studies on Society 5.0 and its variables in Türkiye is important (Akın et al., 2021). In this regard, competence of today's teachers and learners in using digital technologies is a crucial factor (Sa & Serpa, 2020) because, today's generation exhibits self-directed learning tendencies and finds traditional courses boring (Shatto & Erwin, 2016). Indeed, even their perspectives on school autonomy reflect a self-directed approach (Çankaya et al., 2020). Their expectations to integrate digital real-life experiences into school settings indicate a positive connection with the digital world. It's important to see this expectation as an attitude rather than a negative perception (Howell, 2012) because, this generation is significantly affected by digital transformation. They are equipped with smart devices, social media, internet-based technologies, and exhibit strong self-control mechanisms to deal with uncertainties (Bağcı & İçöz, 2019). As a result, it is important to maintain independence, critical thinking skills, experience with new technologies, the ability to collaborate, exchange information and opinions, demonstrate creativity, and to adapt new conditions (Akramova, 2017). Since, the unique characteristics of each generation inevitably affect education, it is crucial for teachers to gain a comprehensive understanding of the generation that they educate (Ömür, 2021). Generation Z teachers should be competent in implementing student-centered educational approaches that aim to develop skills related to the technological platforms and apply innovative technology-supported strategies and methods, (Karadoğan, 2019). The teaching profession is increasingly valued for the perceived self-efficacy and competence. Therefore, it is crucial for educational stakeholders to understand and address their needs (Cortino, 2019). With the emergence of Marketing 5.0, driven by innovative technologies, the future consumer market will be shaped and this respect it is essential to examine characteristics and preferences of Generation Z and Alpha (Koç, 2021).

In summary, the effective use of digital technologies in education is crucial not only for the today's generation but also for future students and the development of the country. This study emphasizes the importance of developing a scale to evaluate pre-service teachers' self-efficacy in digital learning technologies in the context of Education 5.0. Considering the dynamic nature of today's digital environment and the role of Generation Z pre-service teachers in education of Generation Alpha, the study contributes to the field as a valide and reliable data collection tool to address new approaches in this context and for ever-changing educational environments.

## Method

### *The Stage of Structuring the Item Pool*

To increase the explanatory and predictive power of the scale, measures of personal efficacies should be organized according to their functional domain and be representative of the task demands in the relevant domain. This includes providing a clear definition of activities and a conceptual analysis of the various aspects, types of abilities required and contexts in which they are applicable (Bandura, 1997). First, the characteristics to be measured were determined (Ilhan et al., 2020). In this context, considering the roles of Education 5.0 (Bigirimana, 2021), principles determining the basic structures of Society 5.0 (Keidanren, 2020), new technologies (Güzeloğlu-Yörük & Erat, 2021; Yamano et al., 2020), competencies and innovative ecosystem (Keidanren, 2019; Kellevezir, 2022), the characteristics included in the scale are creative thinking and entrepreneurship, critical thinking, data skills, Internet of Things and safety competencies. These are named as competencies because of their function in measuring personal efficacy (Bandura, 1997). Second, a comprehensive review of the literature and theoretical knowledge (Ala-Mutka, 2011; UNESCO, 2022; Vuorikari et al., 2022), as well as a previous studies on digital competence scales was conducted to develop valid and reliable scale's items. Some contributions of specific references were identified (e.g., Akkoyunlu et al., 2010; Bayrakçı, 2020; Karakuş et al., 2022; Nordén et al., 2017; Ocak & Karakuş, 2018; Olur & Ocak, 2021; Şimşek & Yazar, 2016; Toker et al., 2021; Ulfert-Blank & Schmidt, 2022; Wang et al., 2021; Yazar & Keskin, 2016; Yılmaz et al., 2021). Despite the abundance of literature, there was a significant gap in related scale development study, and to address this gap, behavioral characteristics of the scale were developed in demensions based on previous studies. These studies include the European Union-funded project "Dedalus/Developing Data Literacy Courses for University Students," by Walker et al. (2019) provided indicators of data items. "Internet of Things Skills" (Van Deursen et al., 2021) was used for the competency items of the Internet of Things. Critical thinking competency indicators (Faciona, 1990), creative thinking competency indicators (Treffinger et al., 2002), entrepreneurship competency indicators (European Commission, 2018) and the safety competency indicators are based on the DigComp 2.2 (Vuorikari vd., 2022). Consequently, a pool of 40 items was developed for the Education 5.0 digital learning technologies self-efficacy scale for pre-service teachers.

### *The Stage of Receiving Expert Opinions*

Experts opinions were carefully evaluated to ensure content and face validity. Content validity is concerned with whether the sample of items represent the characteristics to be measured in quantity and quality, while faace validity is used to evaluate the name of the scale, its descriptions, the organization of the items (Büyüköztürk, 2020; DeVellis, 2017). Experts' opinions include clarity, brevity, grammar, reading level, face validity, plurality, addition of new items, and suggestions (Worthington & Whittaker, 2006). The

scale, comprising 40 items, was evaluated using an expert evaluation form and graded as “Must stay”, “Must be corrected”, and “Must be removed.” In this context, each item was analyzed by a total eight experts: three from the Instructional Technologies Department, three from the Curriculum & Instruction Department, one from Assessment & Evaluation Department, and one from Primary Education Department. The content validity was calculated using "Modified Lawshe Technique," a widely used method in the literature, and originally developed by Lawshe (1975) and later revised by Wilson et al. (2012); Ayre and Scally (2014). The formula for this technique is as follows:

$$CVR_{critical} = \frac{n_{critical} - (N/2)}{(N/2)} \text{ or } CVR = \frac{N_g}{N/2} - 1$$

The Content Validity Ratio (CVR) is significant with a minimum and critical value of  $\alpha=.05$ , determined based on the number of experts involved. The evaluation is linked to the scale items, which are rated on a 3-point scale (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975; Wilson et al., 2012). Since there were 8 experts, the CVR criterion value of the scale was .750. After analyzing the opinions of experts, the scale’s content validity index and critical content validity ratio were obtained as CVI = .85, CVR =  $\alpha=.05$  at significance level. Additionally, during the expert review process, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 18<sup>th</sup> and 31<sup>st</sup> items received a value of .500. Since the expert opinions were in favor of revising these items, they were revised and aligned with experts’ feedback given. After determining participant information and rating items on a 5-point Likert-type scale, includes "Every time (5)", "Often (4)", "Sometimes (3)", "Rarely (2)", and "Never (1)" by an assessment and evaluation expert, the scale was applied.

### The Participants and the Stage of Application

Considering planning of research design, one of the most critical factors is determining the appropriate sample size. It should be large enough to represent the entire research population, ensuring high reliability, and facilitating the application of complex statistical methods (Cohen et al., 2007). However, there is not a consensus in the existing literature regarding on adequacy of sample size for factor analysis (Aksu et al., 2017). One perspective suggests that a sample size of 300 participants would be sufficient to minimize potential influence of participant variance on the items (Nunnally, 1978). Furthermore, various thresholds have been proposed to assess the adequacy of sample size: 50 is considered very low, 100 is considered low, 200 is categorized as medium, 300 is regarded as good, 500 is viewed as very good, and 1000 is considered ideal (Comrey & Lee, 1992; Tavşancıl, 2010). On the other hand, studies involving scales with numerous items and factors require a larger participant pool. It is recommended that the number of participants should be more than 5 times the numbers of items (variables), and the optimal ratio is 10 times the number of participants (Ho, 2006; Cohen et al., 2007) as applied in this study. Considering 40 items of the scale, the adequacy of sample size was determined as 10 times the number of items and above, resulting in 541 for exploratory factor analysis and 542 for confirmatory factor analysis, N=1083 in total. Pre-service teachers studying at the education faculties of three different state universities participated in the study in Türkiye during 2022-2023 academic year. Demographic information of participants is given in Table 1.

As seen in Table 1, 73.5% of the participants were female, while 26.5% were male.

Table 1. The Descriptive Qualities of Participants

Gender	N	%	Branch	N	%
Female	796	73.5	Mathematics	143	13.2
Male	287	26.5	Geography	12	1.1
<b>Total</b>	<b>1083</b>	<b>100.0</b>	Turkish Language	92	8.5
			Classroom Teach.	73	6.7
			Science Teaching	105	9.7
			German Teaching	84	7.8
			Art Teaching	60	5.5
			English Teaching	151	13.9
			Turkish Literature	39	3.6
			Social Sciences	67	6.2
<b>Grade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	Preschool Teaching	94	8.7
Freshman	293	27.1	History Teaching	39	3.6
Sophomore	369	34.1	Music Teaching	3	.3
Junior	306	28.3	Chemistry Teaching	20	1.8
Senior	115	10.6	PGC	101	9.3
<b>Total</b>	<b>1083</b>	<b>100.0</b>	<b>Total</b>	<b>1083</b>	<b>100.0</b>

Considering participation levels by grades, 34.1% were sophomores, 28.3% were juniors, 27.1% were freshmen, and 10.6% were seniors. Regarding branch distribution, the highest percentage was in English with 13.9%, followed by Mathematics with 13.2%, and Psychological Guidance and Counseling (PGC) with 9.3%. On the other hand, the lowest distribution is seen in Music with 0.3%, Geography with 1.1%, and Chemistry with 1.8%.

## Results

The study aimed to develop the validity and reliability of the Education 5.0 digital learning technologies self-efficacy scale for pre-service teachers. The scale was conducted to a total of 1083 participants in the 2022-2023 academic year. This section presents the outcomes of various analyses, including adequacy of sample size, normality test, inter-item correlation, factor definition, exploratory factor analysis, reliability assessment, and confirmatory factor analysis.

### *The Stage of Sample Adequacy, Normality, Inter-Item Correlation and Cattell's Scree Plot Analyses*

Before analyzing the construct validity of the scale, the adequacy of sample size was controlled. It was calculated by using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy and Barlett Sphericity tests. The KMO test provides insights into the variance ratio of variables/items within the dataset (Kaiser, 1974), whereas the Barlett Sphericity test examines the hypothesis of relationships in the correlation matrix (Tabachnick & Fidell, 2013). According to the results, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value is 0.95, and the significance of Barlett's Test of Sphericity is  $p < .05$  provided suitable indicators ( $\chi^2(780) = 9186.729; p = .00$ ) for the factor analysis (Field, 2018; Kaiser, 1974; Kaiser & Rice, 1974; Karagöz & Bardakçı, 2020; Pallant, 2016; Worthington & Whittaker, 2006).

Following the sample size adequacy analysis, it is crucial to determine normal distribution of the dataset. Normality assumes that all variables selected from the population follow a normal distribution (Tavşancıl, 2010). This helps establish relationships of correlation for factor analysis (Can, 2019). Since, the skewness and kurtosis coefficient values were between -1.5 and +1.5, it is reasonable to assert that the dataset exhibits a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013).

It is crucial to explore the inter-item correlation matrix to facilitate factor analysis as well. Generally, an inter-item correlation matrix is considered acceptable when the correlation coefficient is  $r > .30$  or exceed; otherwise, the dataset becomes questionable (Yaşlıoğlu, 2017). In this analysis, it was observed that items exhibited an inter-item relationship with values  $r > .30$  and above with the correlation matrix value of Determinant  $> .01$ . This result indicates the dataset's suitability for factor analysis (Can, 2019). Upon examining the inter-item correlation analysis, Cattell's scree plot test, a widely accepted method, was employed to determine the number of factors of the scale. The unrotated scree plot test results are presented in Figure 1.

The figure shows a steep downward trend, beginning with the first factor and continuing through the second factor. It then transitions to a horizontal plane after the fifth factor, but according to scree plote, there are seven potential factors to be considered. Cattell (1966) states that determination of factors is associated with specific conditions and the total variance is obtained from the rotation of true and error-related factors. Essentially, when a significant variable is omitted, the total variance remains fixed as a percentage covering the majority of duplicating variance. Furthermore, when error variance is included into common error factors through rotation, the true factors become apparent.

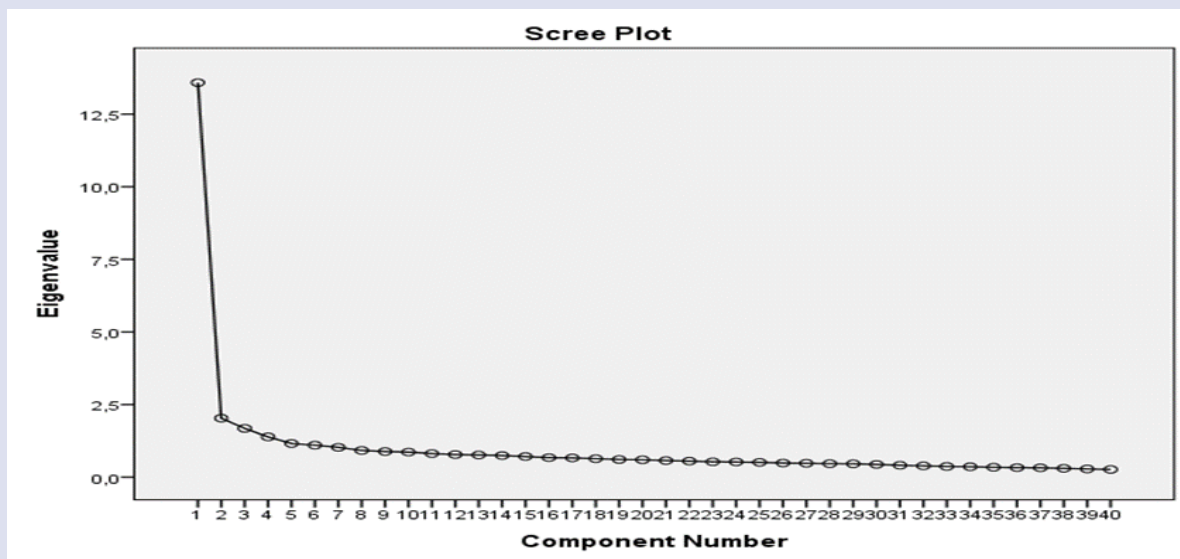


Figure 1. Distribution of the items of the scale according to the scree plot test

### The Stage of Exploratory Factor Analysis

Exploratory Factor Analysis is a statistical procedure used to reduce a large number of variables into certain number of factors and transform them into a maximum number of new variables within each factor while minimizing the relationship between different factors (Karagöz & Bardakçı, 2020). In this study, the Principal Axis Factoring method was used, which assumes perfect self-correlation for each variable in itself, generates common variance and sets all diagonal factors to one (Aksu et al., 2017; Field, 2018; Greenacre et al., 2022; Ringnér, 2008). Additionally, varimax, one of the orthogonal rotation techniques that generalizes the results and provides the best solution was used to obtain rotation (Kaiser, 1959; Büyüköztürk, 2020). This technique provides interpreting the solution without altering the mathematical properties of dataset, ensuring the effects of uncorrelated factors are summed in a simple way, and independent, while the relationship between a factor and any item remains direct in this technique (DeVellis, 2017). Furthermore, when omitting items, various criteria were considered to ensure they do not measure the same structure. Initially, the focus of this study was on retaining items with high loading values (Büyüköztürk, 2020). Then, items with loading values under .01, indicating both low contribution to the factor and high measurement error were omitted (Fabrigar & Wegener, 2011; Kaiser, 1958). Within this scope, items with loading values i30: .050, i1: .017, i6: .012, i8: .001, i9: .099, i11: .015, i15: .046, i27: .032, i39: .092, i28: .021, i29: .019, i24: .035, i26: .039 were omitted from the scale. Lastly, items i40 and i10 were removed due to overlapping that they were theoretically related to each other. Finally, it was considered to be included items values with .001 and above in the scale (Kaiser, 1958). The results of this analysis are given in Table 2.

As seen in Table 2, the total variance ratio of the scale is 43.815%. This ratio percentage is considered adequate

in multifactor scale development studies within the field of social sciences when the total variance ratio exceeds 40% (Büyüköztürk, 2020; Tavşancıl, 2010) as in this study. The creative thinking & entrepreneurship competency dimension accounts for 12.245% of the variance and includes 8 items. The critical thinking competency dimension explains 10.907% of the variance with 6 items, and the data competency dimension explains 7.509% of the variance with 4 items. Furthermore, Internet of Things competency dimension, consisting of 4 items explains 6.733%, and the safety competency dimension with 3 items explains 6.421% of the variance. Consequently, the analysis revealed 5 different factors ranging from 3.061 to 1.605, whose eigenvalues exceeded the .01 threshold and were considered suitable of factor analysis (Kaiser, 1991). As for naming the factors, all items obtained within the scope of 5-factors structure were named by considering the competence indicators determined by literature research. Accordingly, Factor-I consisting of 8 items, named as "Creative Thinking & Entrepreneurship Competency", includes indicators such as examining ideas in depth, being open and courageous in exploring ideas, recognizing opportunities, creativity, predicting and valuing ideas. Factor-II, called "Critical Thinking Competency" and consisting of 6 items, includes indicators of interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation and self-regulation. Factor-III, called "Data Competency" and consisting of 4 items, has indicators of data protection and security, and data selection and critical evaluation. Factor-IV, called "Internet of Things Competency" and consisting of 4 items, refers to data processing and communication skills. Finally, Factor-V consisting of 3 items and called "Safety Competence", has indicators related to safety competency. Table 3 presents the factor loadings, item distribution among factors, and Cronbach's Alpha values.

Table 2. Ratios of Variance Explained by Factor and Total Variance of the Scale

Factors	Rotated Load Values		
	Eigenvalue	Percentage Variance %	Total Percentage %
Creative Thinking & Entrepreneurship Competency	3.061	12.245	12.245
Critical Thinking Competency	2.727	10.907	23.152
Data Competency	1.877	7.509	30.661
Internet of Things Competency	1.683	6.733	37.394
Safety Competency	1.605	6.421	43.815

Table 3. Distribution of Items in Factors, Factors Loadings and Cronbach's Alpha Values

Factors	Item No	Factors Loadings Values					Cronbach's Alpha
		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	
Creative Thinking & Entrepreneurship Competency	31	.482					.818
	32	.537					
	33	.467					
	34	.315					
	35	.617					
	36	.596					
	37	.621					
	38	.504					
Critical Thinking Competency	19		.592				.820
	20		.634				
	21		.517				
	22		.496				
	23		.552				
	25		.448				
Data Competency	2			.407			.703
	3			.675			
	4			.584			
	5			.510			
Internet of Things Competency	7				.394		.694
	12				.514		
	13				.683		
	14				.445		
Safety Competency	16					.490	.735
	17					.749	
	18					.587	

\* Extraction Method: Principal Axis Factoring

\* Rotation Method: Varimax with Kaiser

\* Total Varyans: 43.815

\* Cronbach's Alpha Total: .91

\* Total: 25 items

As seen in Table 3, the Education 5.0 digital learning technologies self-efficacy scale for pre-service teachers consists of 5 different factors. It is worth noting that the loading values of the items within their factors are mostly .45, which is accepted as an indicator good performance, and the threshold value for the criterion is determined as .30 (Büyüköztürk, 2020). Thus, it can be said that item loading values are within acceptable range. The result supports DeVellis's (2017) point of view, emphasizing that multidimensional scales should include multiple items that exhibit a strong correlation with each another. In addition, the scale's reliability was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient as an indicator of internal consistency measurement (Can, 2019). Cronbach's Alpha analysis is an accepted method for evaluating the reliability of measurement tools, especially a five-point Likert-type scale of self-efficacies (DeVellis, 2017; Sönmez & Alacapinar, 2016). Cronbach (1951) suggests that a minimum reliability score of .70 or higher is acceptable, while the maximum recommended score's reliability is .95, and ideally, scores around .90 is good. However, especially in the context of multidimensional factor

analysis a reliability value .60 is also acceptable (Hair et al., 2017; Hair et al., 2019; Kaiser, 1991; Tavşancıl, 2010) as is .69 in Internet of Things Competency. Another method used for item analysis is to divide participants the highest 27% and the lowest 27% groups based on total scores. The difference between item scores of these was evaluated using Independent Sample T-test (Büyüköztürk, 2020) along with Levene's test to evaluate equality of variances between the highest and lowest groups for each item (Can, 2019).

As seen in Table 4, the item-total-score correlation values vary between .33 and .63. The results of the independent sample T-test and the Levene's equality of variances test show that 25 items exhibit a significant relationship  $p < .05$  with the total score (Aksu et al., 2017), equal variances of the groups assumed (Can, 2019). In addition, the Pearson correlation coefficient score 25 items shows a significant relationship  $p < .01$  with the item total-score correlation (Büyüköztürk, 2020). In this case, it can be said that the 25 items measure the same characteristics and therefore, reliability and validity were ensured.

Table 4. Item Discrimination Indices Values of the Scale

Items	Item Total-Score Correlation	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Significance Value (p)
31	.576	3.91	.879	.00
32	.523	3.72	1.026	.00
33	.604	3.89	.954	.00
34	.388	3.42	1.702	.00
35	.608	3.60	.991	.00
36	.618	3.65	.989	.00
37	.632	3.68	1.009	.00
38	.574	3.62	1.027	.00
19	.612	3.79	.966	.00
20	.569	3.86	.937	.00
21	.510	3.95	.862	.00
22	.540	3.99	.881	.00
23	.572	4.07	.836	.00
25	.570	3.94	.927	.00
2	.338	4.07	.941	.00
3	.520	4.02	.787	.00
4	.513	3.79	.876	.00
5	.478	4.01	.887	.00
7	.382	3.55	1.114	.00
12	.518	3.74	1.087	.00
13	.497	4.12	.935	.00
14	.517	3.69	1.155	.00
16	.544	3.58	1.021	.00
17	.485	3.06	1.228	.00
18	.488	3.40	1.160	.00

Table 5. Confirmatory Factor Analysis Fit Index Criteria

Fit Index	Good Fit Value	Acceptable Fit Value
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$

### The Stage of Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory Factor Analysis (CFA) provides theoretically valuable information on latent relationship patterns, the structure of a scale and the validity of its relevant factors. The information is typically derived from analytical findings obtained through exploratory factor analysis (EFA) of the scale. CFA serves the purpose of comparing a limited number of models to assess how well the hypothesized latent variable model fits the data observed and which model the best fits the data obtained

(DeVellis, 2017; Finch, 2020). The analysis was conducted using the AMOS package program, which serves as an interface of SPSS. In the literature, there are numerous fit indices to evaluate the validity of the structure/model of a scale within the scope of CFA. However, the most widely used and significant fit indices in research were adopted as criteria for evaluating CFA results (Schermelleh-Engel et al., 2003). The fit index criteria of the CFA are presented in Table 5.



Table 6. Results of CFA Fit Indices Criteria of the Scale

$\chi^2/df$	AGFI	GFI	CFI	IFI	RMSEA	SRMR	RMR
2.145	.90	.92	.93	.93	.046	.041	.040

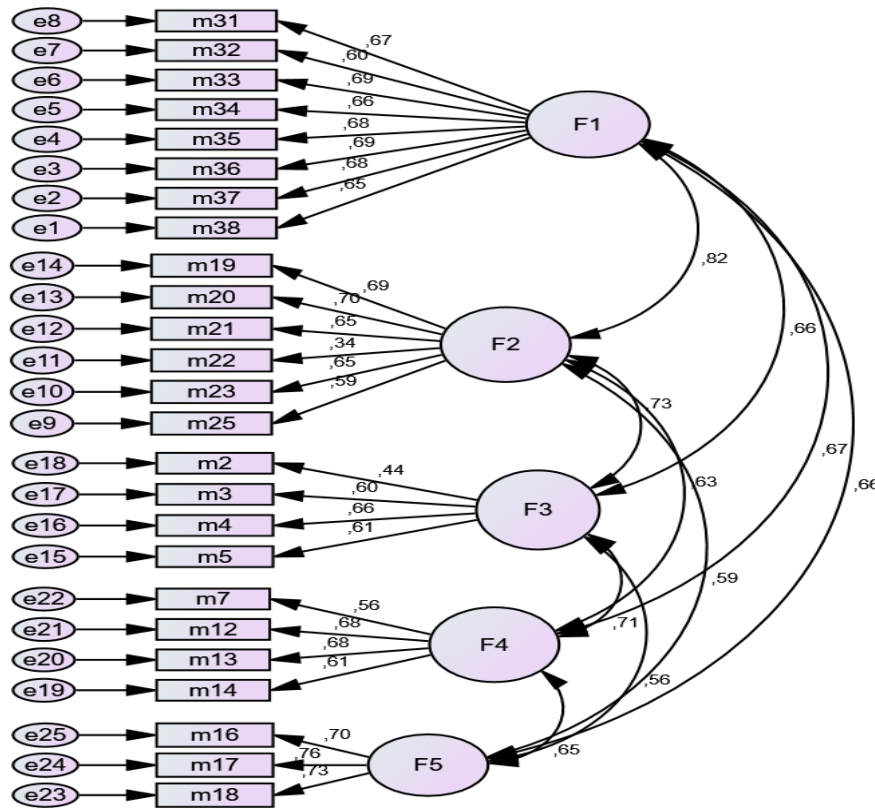


Figure 2. CFA diagram of education 5.0 digital learning technologies self-efficacy scale for pre-service teachers

As seen in Table 6, the fit index values showing the relationship between the observed variables and the factors of the model are appropriate as found in previous studies (Aksu et al., 2017; Brown, 2015; Harrington, 2009; Kline, 2011; Schermelleh-Engel et al., 2003). The findings show the structure/model derived from the exploratory factor analysis aligns harmoniously with the results of the confirmatory factor analysis, therefore, confirming the integrity of five-dimensional structure of the scale without modification. Figure 2 illustrates the diagram produced as a result of the CFA analysis.

According to the standardized results of CFA, the items exhibited loading values ranging from .34 to .76. This range indicates that the scale items fit the relevant model Adequately. In this regard, the CFA fit indices (as presented in Table 6) reveal that the model’s fit indices values meet satisfactory criteria. As a result, it shows that

both the overall and factors’ scores of the scale can be used for future studies. In the study, “Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale for Pre-service Teachers,” wit 25 items and 5 different dimensions was successfully developed.

**Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale (E5DLTSES) for Pre-service Teachers Model**

The scale was developed as a result of the exploratory and confirmatory factor analyses, provides essential indicators of validity, reliability, suitability, and applicability criteria as a model for scale development studies. The developed The Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale Model for Pre-service Teachers is presented in Figure 3.

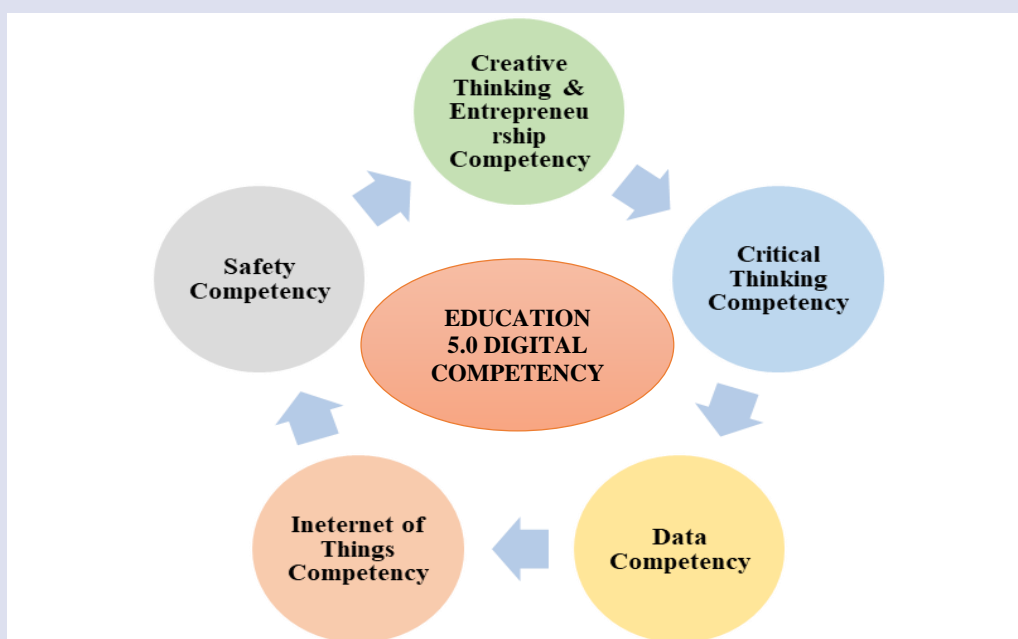


Figure 3. Model of Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale for Pre-service Teachers (ESDLTSES)

### Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, the validity and reliability of statistical studies were conducted to develop the Education 5.0 digital learning technologies self-efficacy for pre-service teachers. Pre-service teachers studying at the education faculties of three different state universities participated in the study, in Türkiye during 2022-2023 academic year. The scale includes 5 factors, 25 positively framed items, and no reverse-scored items. Participants rated these items on a 5-point Likert-type scale, ranging from "Every time (5)", "Often (4)", "Sometimes (3)", "Rarely (2)" to "Never (1)." The first factor is Creative Thinking & Entrepreneurship Competency (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8); the second factor is Critical Thinking Competency (items 9, 10, 11, 12, 13, 14). The third factor is Data Competency (items 15, 16, 17, 18), while the fourth factor is the Internet of Things Competency (items 19, 20, 21, 22). Finally the fifth factor is Safety Competency (items 23, 24, 25) as shown in appendix. The confirmatory factor analysis results confirmed the structure identified by exploratory factor analysis. Moreover, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were  $\leq .91$ . The model fit indices, including ( $\chi^2/df = 2.145$ ;  $p < .01$ ; AGFI = .90, GFI = .92, CFI = .93, IFI = .93, RMSEA = .46, SRMR = .41, RMR = .40) met acceptable criteria. These results provide significant evidence supporting the validity and reliability of 5 factors and 25 items of the ESDLTSES. In conclusion, this study shows that pre-service teachers have a positive level of self-efficacy in digital learning technologies based on Education 5.0.

Today's generation has unique characteristics marked by a strong sense of self-efficacy and lives in digital age.

This should be understood by education stakeholders (Cortino, 2019). With the emergence of Education 5.0, demanding competent individuals in research, community service, innovation, and industrialization (Chirume, 2020), underlining the impact of technology on both the business world and Generation Z. Therefore, the generation needs to develop the competencies (Taş et al., 2017). These include creative thinking, entrepreneurship, data analysis, analytical thinking, innovation, problem-solving, critical thinking, active learning, and the use of digital technology applications (Liang & Lim, 2020; World Economic Forum, 2020). Moreover, today's generation should embrace technology as a facilitator for collaboration, information exchange, openness to new ideas, and creative approach in today's ever-evolving conditions. To achieve this, independent, critical, and constructive thinking skills need to be developed and fostered through hands-on experiences with digital applications (Akramova, 2017).

Future studies can address pre-service teachers' self-efficacy on digital learning technologies with different dimensions. Adopting such an approach may provide valuable insights into the development of digital learning technologies self-efficacy, especially in the context of Education 5.0. The growing importance of smart societies, cities, and campuses can not be ignored. In conclusion, it is believed that the results of this study will be an important resource to guide curriculum developments in the Education 5.0 framework. Moreover, the development a valid and reliable scale contributes significantly to the field by enabling evaluation pre-service teachers' digital learning technologies self-efficacy within the framework of Education 5.0.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Dijital çağın hızlı gelişimi, "yetenek tsunamisi" olarak adlandırılan yeni becerilerin öğrenilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir (Auricchio, 2017). Japonya'nın "Toplum 5.0" projesi, bu gelişime cevap olarak ortaya çıkmıştır (Bundu & Patta, 2019). Bu proje, bireyleri merkeze alarak sosyal, ekolojik, ekonomik ve farklı birçok alandaki problemlere çözüm odaklı yaklaşımları ve teknolojiyi etkili kullanmayı hedeflemektedir (Japan Prime Minister's Office, 2017). Bununla birlikte, Nesnelere interneti, büyük veri analitiği, robotik gibi yapay zekâ ve veri güdümlü teknolojilerin birçok ülke için zorluklar yaratacağı öngörülmektedir (Fukuda, 2020). Bu nedenle, Toplum 5.0'a doğru ilerlerken eğitim-öğretim yaşantılarının dönüşmesi gerekmektedir. Bilgiyi etkili kullanma, değer yaratma ve eyleme geçme becerileri yenilikçilik açısından bilgi, beceri, yaşam ve kariyer becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Dwiningrum, 2021). Bu beceriler, dijital teknolojilerin etkin kullanılmasına dayanmakta ve problem çözme süreçlerinde önemli görülmektedir (Reisoğlu & Çebi, 2022). Türkiye'de öğretim programları ve dijital dönüşüm projelerinin bu kapsamda geliştirilmesi (Karabacak & Sezgin, 2019) vurgulanmaktadır. Dijital teknolojileri etkili kullanabilen, dijital yetkinliklere ve üst-düzey düşünme becerilerine sahip bireyler, Türkiye'nin eğitim gündemi açısından önemlidir (Demirci-Celep, 2020). Bu doğrultuda, Türkiye'de Toplum 5.0 ve ilgili alanlardaki çalışmalar (Akın vd., 2021), öğretmenlerin eğitim verecekleri öğrencilerin özelliklerini anlamalarına olanak sağlamalıdır (Ömür, 2021); çünkü dijital dönüşümden en çok etkilenenler, yüksek özdenetim özelliklerine sahip olan bugünün nesilleridir (Bağcı & İçöz, 2019). Bu kapsamda, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla literatür araştırması yapılmıştır. Türkiye'de ve yurt dışında dijital yeterlik kapsamında yapılmış ölçek çalışmaları (Akkoyunlu vd., 2010; Bayrakçı, 2020; Karakuş vd., 2022; Nordén vd., 2017; Ocak & Karakuş, 2018; Olur & Ocak, 2021; Şimşek & Yazar, 2016; Toker vd., 2021; Ulfert-Blank & Schmidt, 2022; Wang vd., 2021; Yazar & Keskin, 2016; Yılmaz vd., 2021) bulunmaktadır. Literatür araştırması sonunda öğretmen adaylarının dijital öğrenme teknolojilerine yönelik öz-yeterliklerinin Eğitim 5.0 bağlamında inceleyen herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, öğretmen adaylarının dijital öğrenme teknolojilerine yönelik öz-yeterliklerinin Eğitim 5.0 bağlamında inceleyen bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmeyi hedeflemiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini sağladığını ve gelecekteki çalışmalarda uygulanabilir bir ölçek modeli olduğunu doğrulamıştır.

### Yöntem

Bu araştırma, ölçek geliştirme sürecini temel alarak gerçekleştirilmiştir. Madde havuzu oluşturmak için ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra, aday ölçek formunun kapsam ve görünüş geçerliği için sekiz uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek

için revize edilmiş Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Bu teknik için kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kritik değer .05'dir. Uzman sayısı sekiz olduğu için ölçeğin içerik geçerlik oranı (CVR) kriteri .750'dir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin kapsam geçerlik indeksi ve kritik kapsam geçerlik oranının anlamlı (CVI = .85; CVR =  $\alpha=.05$ ) olduğunu göstermiştir. Ancak, .750'nin altında değer (.500) alan 3., 4., 8., 18. ve 31. maddeler için uzman görüşlerinin revize edilerek kullanılması yönünde gelen dönütler dikkate alınmıştır, bu nedenle maddeler yeniden düzenlenmiştir. Kişisel bilgi formu ve 40 maddeden oluşan ölçeğin herhangi bir belirsizlik taşımadığı belirlendikten sonra, "Her zaman (5)", "Çoğu zaman (4)", "Ara sıra (3)", "Nadiren (2)" ve "Hiçbir zaman (1)" olacak şekilde 5'li Likert-tipi ölçek derecelendirilmesi, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü doğrultusunda uygulanmıştır. Katılımcılar, 2022-2023 akademik yılında Türkiye'deki üç farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 1083 öğretmen adayından oluşmaktadır.

### Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği analizleri uygulanmadan önce, veri setinin örneklem uygunluk testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişki ise Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ( $\chi^2(780)=9186.729; p=.00$ ) veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Örneklem büyüklüğü yeterli testinden sonra, veri setinin normal dağılımını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar, -1,5 ile +1,5 arasında normal dağılım değerlerine işaret etmiştir. Bununla birlikte, maddeler arası korelasyon matrisi değerleri  $r > .30$  ile korelasyon matrisinin Determinant  $> .01$  uygun değeri, diğer tanımlayıcı analiz sonuçları arasında bulunmaktadır. Faktör sayısını belirlemek için yamaç birikinti grafiği testi kullanılmıştır. Grafik incelendiğinde, birinci faktörden başlayarak ikinci faktöre doğru devam eden ve beşinci faktörden sonra yatay bir düzleme geçiş yapan dik bir düşüş eğilimi görülmektedir. Bu grafiğe göre, toplamda yedi potansiyel faktör olduğu görülmektedir. Ölçeğin, yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizde, gerçek verinin ortak varyansını oluşturan faktörleri analiz eden ve evrene genelleme yapan temel eksen faktör analizi ile varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda, 25 madde ve 5 farklı boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı  $\geq .91$ , olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak elde edilen yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeks değerleri ( $\chi^2/df = 2.145; p < .01; AGFI = .90, GFI = .92, CFI = .93, IFI = .93, RMSEA = .46, SRMR = .41, RMR = .40$ ) uygun düzeydedir. Sonuç olarak, Yaratıcı Düşünme & Girişimlik Yeterliği, Eleştirel Düşünme Yeterliği, Veri Yeterliği, Nesnelere İnterneti Yeterliği ve Gizlilik Yeterliği olmak üzere 5 farklı boyuttan ve 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracı elde edilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının dijital öğrenme teknolojilerine yönelik öz-yeterliklerinin Eğitim 5.0 bağlamında değerlendirmek için bir ölçek çalışmasının geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarına göre, 25 pozitif madde ve 5 farklı boyuttan oluşan 5'li Likert-tipi, bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu çalışma, gelecek nesil Alfa kuşağının öğretmen adaylarının dijital öğrenme teknolojilerine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir.

Günümüzde bireylerin sürekli değişen koşullara etkili çözümler üretebilme ve teknolojiyi üst-düzyer becerilerle kullanabilme yeteneklerini geliştirmeleri son derece önemlidir. Bu beceriler, sosyal, ekonomik, çevresel, sağlık ve eğitim gibi birçok alanda karşılaşılan farklı zorlukların üstesinden gelmek ve toplumsal yaşama etkin şekilde katılmak için hayati önem taşımaktadır. Geliştirilen ölçeğin, gelecekteki çalışmalarda kullanılmasıyla birlikte, Eğitim 5.0 kapsamında dijital öğrenme teknolojileri öz-yeterliklerin değerlendirilmesine ve dolayısıyla alana katkı sağladığı düşünülmektedir.

## Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılan 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 İzin Bilgileri

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 30/12/2022 tarihli, 345 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

## References

Abdel-Basset, M., Manogaran, G., Mohamed, M., & Rushdy, E. (2018). Internet of things in smart education environment: Supportive framework in the decision-making process. *Concurrency and Computation: Practice and Experience*, 31(10), 1-12. <https://doi.org/10.1002/cpe.4515>

Agbo, F. J., Oyelere, S. S., Suhonen, J., & Tukiainen, M. (2021). Scientific production and thematic breakthroughs in smart learning environments: A bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00145-4>

Akın, N., Mayatürk-Akyol, E., & Sürgevil-Dalkılıç, O. (2021). An evaluation of the concept of society 5.0 in the light of academic publications. *Atatürk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 35(2), 577-593. <https://doi.org/10.16951/atauniiib.792750>

Akkoyunlu, B., Yılmaz-Soylu, M., & Çağlar, M. (2010). A study on developing "Digital empowerment scale" for university students. *Hacettepe University Journal of Education*, 39(39), 10-19. [http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw\\_artcl-455.html](http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-455.html)

Akramova, G. R. (2017). Modern approaches to development critical thinking of students. *Eastern European Scientific Journal*, (5), 1-4.

Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modelini uygulamaları*. Detay.

Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Seville: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60. <https://www.researchgate.net/>

Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *International Journal of New Approach in Social Studies*, 1(1), 12-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbyy/issue/34271/374055>

Auricchio, P. (2017). Steps on the way to omni-learning. In digital age learning, explorations of the digital world and the potential for learning. *The EFMD Global Focus*, 2(11). <https://www.globalfocusmagazine.com/>

Aydın, A. (2019). *The examination of 21st century skills in teacher education within the framework of English pre-service teachers' views* [Published master thesis]. Hacettepe University.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>

Bağcı, E., & İçöz, O. (2019). Digitalized tourism through Z and Alpha generation. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 232-256. <https://doi.org/10.32572/guntad.578926>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (1st ed). W. H. Freeman and Company.

Bayrakçı, S. (2020). *Digital literacy as a whole of digital competences: Scale development study* [Published doctoral thesis]. Marmara University.

Bekeş, E. R., & Galzina, V. (2022, May). *Utilizing smart digital technology and artificial intelligence in education for transforming the way content is delivered*. In 2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO) (pp. 573-578). IEEE. <https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803510>

Bigirimana, S. (2021). Embedding intellectual property in university education: Strides towards education 5.0. *Academia Letters*, 3035. <https://doi.org/10.20935/AL3035>

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman-Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Digital information age: Digital society, digital transformation, digital education and digital competencies. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford.

Bundu, B., & Patta, P. (2019, 14-15 September). *Professional teacher competences at elementary education in digital era*. [Paper presentation]. In Proceedings of the 1st International Conference of Science and Technology in Elementary Education, ICSTEE 2019, Makassar, South Sulawesi, Indonesia.

Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)

- Charkas, M. (2018). Spatial learning landscape (SLL) in the campus of the digital age. *Architecture and Planning Journal*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.54729/2789-8547.1016>
- Chasse, R. (2017). What is digital age learning? *EFMD Global Focus*, 2(10). [www.globalfocusmagazine.com](http://www.globalfocusmagazine.com)
- Chirume, S. (2020). Sustainable professional development of primary school mathematics teachers in Zimbabwe through philosophy of education 5.0: Challenges and Prospects. *Sumerianz Journal of Social Science*, 3(12), 150-161. <https://doi.org/10.47752/sjss.312.150.161>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Psychology.
- Cortino, R. (2019). *General self-efficacy and teacher sense of efficacy of generation z teacher candidates: An explanatory sequential mixed methods inquiry* [Published doctoral thesis]. Texas A & M University-Corpus Christi. <https://tamucc-ir.tdl.org/v>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 10(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Çankaya, İ., Tan, Ç., & Balıkcı, S. (2020). Generation Z support autonomous management in school: Evaluation of teacher candidates' views. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 38-44. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3311>
- Çiftçi, B., & Bakar, M. H. D. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının incelenmesi: (Nevşehir ili örneği). *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 44-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kaped/issue/72749/1182336>
- Demirci-Celep, N. (2020). Toplum 5.0: İnsan merkezli toplum. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/toplum-5-0-insan-merkezli-toplum>
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. T. Totan). Nobel. (Original yayın tarihi, 2012).
- Dewi, P., Elihami, E., Usman, M.I., Asbar, A., & Saidang, S. (2020). Technology-Enhanced learning research in higher education: A recommendation system for creating courses using the management systems in the e-learning 5.0. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1933(1), IOP Publishing. 1933 (2021) 012125. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1933/1/012125>
- Dwiningrum, S. I. A. (2021). Strengthening resilience for learning transformation and anticipatory education in the era of society 5.0. In Y. W. Purnomo (Eds.), *Educational innovation in society 5.0 era: Challenges and Opportunities*. Routledge.
- European Commission. (2018). *EntreComp: The European entrepreneurship competence framework*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8201&furtherPubs=yes>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://doi.org/10.2766/291008>
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis: Understanding statistics*. Oxford.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report. <https://philpapers.org/archive/faccta.pdf>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Finch, W. H. (2020). *Exploratory factor analysis: Quantitative applications in the social sciences 182*. Sage.
- Fukuda, K. (2020). Science, technology and innovation ecosystem transformation toward society 5.0. *International Journal of Production Economics*, 220(107460), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2019.07.033>
- Grand-Clement, S. (2017). *Digital learning: Education and skills in the digital age*. RAND Corporation and Corsham Institute. <http://www.rand.org/t/CF369>
- Greenacre, M., Groenen, P.J.F., Hastie, T., D'Enza, A. L., Markos, A., & Tuzhilina, E. (2022). *Nature Reviews Methods Primers*, 2(100), 2-24. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00184-w>
- Güzeloğlu-Yörük, E., & Erat, S. (2021). Toplum 5.0 ve sosyal inovasyon. S. Z. İmamoğlu, & S. Erat (Eds.), *Endüstri 4.0'dan toplum 5.0'a: Dijitalleşmenin gücü*. (1. baskı, s.145-158). Nobel.
- Hair, J., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. L. (2017). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management & Data Systems*, 117(3), 442-458. <http://dx.doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis: Pocket guides to social work research methods*. Oxford.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman & Hall/CRC.
- Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: Digital pedagogies for collaboration and creativity*. Oxford University.
- İlhan, M., Güler, N., & Taşdelen-Teker, G. (2020). Nicel veri toplama araçları. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. baskı, s.77-111). Pegem.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Japan Prime Minister's Office. (2017). *Investment for the future strategy 2017*. [https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/miraitou\\_si2017\\_summary.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/miraitou_si2017_summary.pdf)
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187-200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kaiser, H. F. (1959). Computer program for varimax rotation in factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 19(3). <https://doi.org/10.1177/001316445901900314>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kaiser, H. F. (1991). Coefficient alpha for a principal component and the kaiser-guttman rule. *Psychological Reports*, 68, 855-858. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.3.855>
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Digital transformation and digital literacy in Turkey. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Karakuş, İ., Sünbül, Ö., & Kılıç, F. (2022). Teacher candidate digital proficiency perception scale: Validity and reliability study. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 935-956. <https://doi.org/10.35675/befdergi.883974>

- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636>
- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Nobel.
- Keidanren (2019). Annual report. <https://www.keidanren.or.jp/en/>
- Keidanren (2020). The evolution of ESG investment, realization of society 5.0, and achievement of SDGs. [https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2020/026\\_report.pdf](https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2020/026_report.pdf)
- Kellevezir, I. (2022). Eğitim ve istihdam ekosistemleri temelinde toplum 5.0. Ö. Çakır, Z. Toprak-Karaman, & Y. Özkaya (Eds.), *Gelecek ne getirecek? Tüm yönleriyle toplum 5.0*. (2. baskı, s.221-240). Nobel.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Koç, F. (2021). Geleceğin pazarlama anlayışı (Dijitalleşmenin etkisi). S. Z. İmamoğlu, & S. Erat (Eds.), *Endüstri 4.0'dan Toplum 5.0'a dijitalleşmenin gücü*. (1st ed, 215-231). Nobel.
- Koper, R. (2014). Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 1(5), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0005-4>
- Kummittha, R. K. R. (2019). Smart cities and entrepreneurship: An agenda for future research. *Technological Forecasting and Social Change*, 149, 119763, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119763>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). *Digital competences and education*. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Liang, W. J., & Lim, F. V. (2020). A pedagogical framework for digital multimodal composing in the English language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(15), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1800709>
- Manesh, M. F., Pellegrini, M. M., Marzi, G., & Dabic, M. (2020). Knowledge management in the fourth industrial revolution: Mapping the literature and scoping future avenues. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 68(1), 1-22. <https://doi.org/10.1109/TEM.2019.2963489>
- Mehmood, R., Alam, F., Albogami, N. N., Katib, I., Albeshri, A., & Altowaijri, S. M. (2017). UTiLearn: a personalised ubiquitous teaching and learning system for smart societies. *IEEE Access*, 5, 2615-2635. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2668840>
- Murat, A. (2018). *Investigation of prospective science teachers 21st century skills competence perceptions and attitudes toward STEM* [Published master thesis]. Firat University.
- Nordén, L. A., Mannila, L., & Pears, A. (2017, October 18-21). *Development of a self-efficacy scale for digital competences in schools* [Paper presentation]. 2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Indianapolis, IN, USA. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8190673>
- Nunnally, J.C. (1978). An overview of psychological measurement. In B.B. Wolman (Eds.), *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*. (pp. 97-146). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4)
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Pre-service teachers' digital literacy self-efficacy scale development. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1931>
- Olur, B., & Ocak, G. (2021). Digital literacy self-efficacy scale: A scale development study. *African Educational Research Journal*, 9(2), 581-590. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.074>
- Ömür, Ö. (2021). Characteristics of generation Z piano students from the perspective of piano teachers. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(4), 278-285. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.4p.278>
- Öztürk, F., & Ateş, E. (2021 Mart). İnsanlık yararına teknolojik dönüşüm: Toplum 5.0. *Bilim ve Teknik Dergisi*. [https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/toplum\\_5.pdf](https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/toplum_5.pdf)
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning definitions. <http://www.p21.org/>
- Punie, Y. (2007). Learning Spaces: An ICT-enabled model of future learning in the knowledge-based Society. *European Journal of Education*, 42(2), 185-199. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00302.x>
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2022). Dijital yeterlik ve kuramsal çerçeveler. A. Çebi (Ed.), *Dijital yeterlik: Dijital çağda dönüşüm yolculuğu*. (3rd ed, 1-16). Pegem Akademi.
- Ringné, M. (2008). What is principal component analysis? *Nature biotechnology*, 26(3), 303-304. <https://doi.org/10.1038/nbt0308-303>
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582-599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Sa, M. J., & Serpa, S. (2020). COVID-19 and the Promotion of digital competences in education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4520-4528. <http://doi.org/10.13189/ujer.2020.081020>
- Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: Preparing for generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253-254. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27232222/>
- Sönmez, V., & Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://www.mpr-online.de>
- Suwanroj, T., Leekitchwatana, P., & Pimdee, P. (2019). Confirmatory factor analysis of the essential digital competencies for undergraduate students in Thai higher education institutions. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 340-356. <https://doi.org/10.3926/jotse.645>
- Şimşek, Ö., & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 311-334. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24399/258662>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M., & Küçüköğlü, M. (2017). Possible effects of future architects' Z generation on business life. *International Journal of Society Researches*, 7(13), 1031-1048. <https://doi.org/10.26466/opus.370345>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Edip, S. (2021). Digital competency scale for educators: Adaptation, validity and

- reliability study. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). Assessing creativity: A guide for educators. National Research Center on the Gifted and Talented. <https://eric.ed.gov/?id=ED505548>
- TÜBİTAK. (2021). Öncelikli Ar-Ge ve yenilik konuları. <https://www.tubitak.gov.tr/>
- Ulfert-Blank, A. S., & Schmidt, I. (2022). Assessing digital self-efficacy: Review and scale development. *Computers & Education* 191, 104626, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104626>
- UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Van Deursen, A. J. A. M., Van der Zeeuw, A., de Boer, P., Jansen, G., & Van Rompay, T. (2021). Development and validation of the internet of things skills scale (IoTSS). *Information, Communication & Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1900320>
- Vista, A., Kim, H., & Care, E. (2018). Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles. Center for Universal Education at The Brookings Institution. <https://eric.ed.gov/?id=ED597215>
- Vuorikari Rina, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes* (No. JRC128415). Joint Research Centre (Seville site). <https://econpapers.repec.org/paper/iptiptwpa/jrc128415.htm>
- Walker, J., Leon-Urrutia, M., Hewitt, S., Taibi, D., Pospelova, V., Splendore, S., Mauro, A. N., Scholze, T., Urbsiene, L., & Marjanovic, U. (2019). Data literacy: From higher education to the workplace. <https://dedalus.pa.itd.cnr.it/en/>
- Wang, X., Wang, Z., Wang, Q., Chen, W., & Pi, Z. (2021). Supporting digitally enhanced learning through measurement in higher education: Development and validation of a university students' digital competence scale. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1-14. <https://doi.org/10.1111/jcal.12546>
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- 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>
- Yamano, T., Fukushima, C., & Toda, K. (2020). R&D strategy and its deployment in the ICT field toward realizing society 5.0. H. Mitomo (Ed.), *Telecommunications policies of Japon*. (1. ed, p. 221-236). Springer. <https://www.springer.com/series/16002>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Factor analysis and validity in social sciences: Application of exploratory and confirmatory factor analyses. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 1(46), 74-85. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuisletme>
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2016). Examination of prospective teachers' digital competence in the context of lifelong learning. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 133-150. <https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/161>
- Yılmaz, E., Aktürk, A., & Çapuk, S. (2021). Developing digital teacher competency scale: A validity and reliability study. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 34-68. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.950728>

**EK: Ölçek Formu****Öğretmen Adayları için Eğitim 5.0 Dijital Öğrenme Teknolojileri Öz-Yeterlik Ölçeği****Education 5.0 Digital Learning Technologies Self-Efficacy Scale for Pre-Service Teachers**

		Maddeler	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Yeterliği	1	Bir problemin çözümüne yönelik özgün fikirlerimin uygulanabilirliğini dijital ortamdan yararlanarak inceleyebilirim.					
	2	Bir problemin çözümü için dijital ortamda gerçekleşen bilimsel etkinliklerden (seminer, konferans vb.) yararlanabilirim.					
	3	Bir problemle ilgili çözüm oluşturmak için ihtiyaç ve fırsatları dijital ortamdan yararlanarak keşfedebilirim.					
	4	Bir problem için geliştirdiğim çözüm önerisini hayata geçirmek için gerekli olan tüm bağlantıları dijital ortamda kurabilirim (örneğin uzman insan kaynaklarına veya ilgili kurum ve kuruluşlara ulaşma).					
	5	Dijital ortamda bilgi ve kaynakları kullanarak bir problemin çözümü için özgün bir çözüm önerisi geliştirebilirim.					
	6	Dijital ortamda bilgi ve kaynaklardan yararlanarak gerçekleştirmek istediğim bir girişim için öngörülerde bulunabilirim.					
	7	Bir girişimi gerçekleştirmek için gerekli eylem planlarını dijital ortamdan yararlanarak oluşturabilirim.					
	8	Bir fikrin/önerinin toplumsal ve küresel açıdan istihdam gücünü dijital ortamda araştırarak değerlendirebilirim.					
Eleştirel Düşünme Yeterliği	9	Bir problemin çözümüne yönelik elde ettiğim bilgileri dijital ortamdan yararlanarak bulunduğu bağlam içerisinde yorumlayabilirim (örneğin çevresel kirliliğin çözümüne yönelik elde edilen bilgilerin toplumsal açıdan ele alınıp alınmadığını).					
	10	Dijital ortamda çalışmama (ödev, proje vb.) yönelik elde ettiğim bilgiler hakkında çözümlemede bulunabilirim (örneğin düşük eğitim ve düşük gelirin, düşük hayat standartlarıyla ilişkisini analiz edebilme).					
	11	Dijital ortamda elde ettiğim bilgi ve kaynakların içerdiği farklı görüş ve yargıları yansız/objektif olarak değerlendirebilirim.					
	12	Bir problemin alternatif çözümlerinin sonuçlarıyla ilgili dijital ortamda elde ettiğim bilgiler hakkında farklı çıkarımlarda bulunabilirim (örneğin deniz kirliliğinin azaltılmasının biyoçeşitliliğe olası faydaları hakkında).					
	13	Bir çalışmayla (ödev, proje vb.) ilgili dijital ortamlarda elde ettiğim bilgilerin önemini açıklayabilirim (örneğin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede teknolojiyi kullanmak neden önemlidir).					
	14	Kullandığım dijital öğrenme uygulamalarının etkililiğini değerlendirebilirim.					
Veri Yeterliği	15	Dijital ortamda diğer kullanıcıların veri güvenliğine yönelik gerekli yasal ve etik sorumluluklara göre davranırım.					
	16	Dijital ortamda çalışmalarına (ödev, proje vb.) yönelik en uygun verileri seçebilirim.					
	17	Çalışmalarımın (ödev, proje vb.) toplumsal açıdan değer oluşturması için önemli bilgiler hakkında dijital ortamdan yararlanarak kritik değerlendirmelerde bulunabilirim.					
	18	Öğrenmeyle ilgili ihtiyaç duyduğum verilerin doğruluğunu dijital ortamda kontrol edebilirim.					
Nesnelerin İnterneti Yeterliği	19	Bir çalışmam (ödev, proje vb.) sürecinde tablo/grafik gibi görsel metinleri oluştururken dijital ortamdaki uygun programları kullanabilirim (Adobe Illustrator, Canva, Crello, Excel vb.).					
	20	Eş zamanlı olarak iki farklı dijital cihazla bir çalışma (ödev, proje vb.) amacıyla iletişim kurabilirim (örneğin dijital cihazımla başka bir kullanıcının dijital cihazıyla kurulan iletişim).					
	21	Bir öğrenme materyalini dijital bir uygulamayla başka bir dijital kullanıcıya iletebilirim (örneğin bir metin, grafik, slayt veya video vb.).					
	22	Öğrenme amaçlı olarak dijital cihazımdaki bir uygulamayla iletişim kurabilirim (örneğin yapay zekâ uygulaması olan Alexa, Siri veya Google Assistanla kurduğum iletişim gibi).					
Gizlilik Yeterliği	23	Dijital ortamdaki bilgilerimin kullanılmasıyla ilgili gizlilik risklerinin neler olduğunu bilirim (örneğin yetkisiz kişiler veya zararlı yazılımlar yoluyla bilgisayarınıza fiziksel veya uzaktan erişimin olası riskleri).					
	24	Dijital cihazımda şüpheli olduğunu düşündüğüm donanımların/yazılımların hangi kaynaktan geldiğini kontrol edebilirim.					
	25	Ağ iletişimiyle dijital cihazımda güvenlik riski oluşturabilecek bir durumun üstesinden gelebilirim (örneğin risk oluşturan bir uygulamayı gizleme, devre dışı bırakma veya kaldırma gibi).					