

EĞİTİM BİLİMLERİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI YAKLAŞIMLAR

Editör:
Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN



**EĞİTİM BİLİMLERİNDE
KURAMSAL VE UYGULAMALI
YAKLAŞIMLAR**

Editör

Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN



EĞİTİM BİLİMLERİNDE KURAMSAL VE UYGULAMALI YAKLAŞIMLAR

Editör: Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Mayıs 2025

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-5885-32-6

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir. Yayınevi ve editörler sorumlu tutulamaz.

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm 1

İlkokulda Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri

Ebru Buket AYGÜN, Yavuz SÖKMEN

2. Bölüm 13

Tükenme Hissini Azaltan Bir Etmen: Bilişsel Esneklik

Selçuk DEMİR

3. Bölüm 24

Özel Eğitimde UDA (Uygulamalı Davranış Analizi) Temelli

Davranış Yönetimi: Tek Denekli Deneysel

Bir Çalışma ve Stake Modeli Perspektifi

Serap KUYUBAŞI, Semra Semra DEMİR BAŞARAN

4. Bölüm.....56

Eğitimde Liderlik Teorisi: Modeller ve Değerler

Fethi KAYALAR

5. Bölüm69

Okula Bağlılık ile İlgili Yapılan

Lisansüstü Tezlerdeki Genel Eğilimlerin İncelenmesi

Esra Deniz BASTIRMACI, Serkan ÜNSAL

6. Bölüm90

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve

Siber Aylıklık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sema ATAKEYA, Semra DEMİR BAŞARAN

1. Bölüm

İlkokulda Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri

Ebru Buket AYGÜN¹, Yavuz SÖKMEN²

Özet

Bu bölümde bilgi işlemsel düşünme (BİD) kavramı ilkokul düzeyinde ele alınarak bu becerinin temel bileşenleri ve öğretim yaklaşımları incelenmiştir. BİD yalnızca bilgisayar bilimine özgü bir alan olmaktan öte disiplinlerarası problem çözme süreçlerinde kullanılan evrensel bir düşünme biçimi olarak değerlendirilmektedir. Soyutlama, algoritma geliştirme, hata ayıklama, ayrıştırma ve örüntü tanıma gibi temel beceriler BİD'in yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu becerilerin çocuklara erken yaşta kazandırılması onların bilişsel gelişimini desteklemekte ve öğrenmeye yönelik üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Yapılan araştırmalar ilkokul öğrencilerinin BİD becerilerini geliştirmek için oyun temelli öğrenme yöntemlerinin ve STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) tabanlı etkinliklerin oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dijital oyunlar ve robotik uygulamalar öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel analiz düşünme yetilerini geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin bu becerileri sınıf içi etkinliklere etkili biçimde entegre edebilmesi için mesleki gelişimlerinin ve pedagojik yeterliliklerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda BİD'in erken çocukluk döneminden itibaren sistematik olarak öğretilmesi ve oyun tabanlı yaklaşımlar ile STEM disiplinlerinin bütüncül şekilde öğrenme sürecine dâhil edilmesi öğrencilerin çağın gerektirdiği donanımlarla yetişmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

¹ Arş. Gör. Dr.,

² Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, yavuzsokmen@atauni.edu.tr

Giriş

BİD 21.yy. iş gücü için temel bir beceri olarak görülmekte ve herkesin öğrenmesi gereken bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Pan, 2024; Repenning vd., 2017). BİD problemleri en etkili şekilde çözebilmek için gerekli olan temel beceriler bütünüdür ve bu beceriler teknolojiden yararlanarak ya da teknolojiden bağımsız olarakta uygulanabilir (Macann & Yadav, 2025). Wing (2006) ise BİD’i bilgisayar biliminin temel kavramlarından yola çıkarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama olarak tanımlamıştır. Bu tanım eğitimde BİD hareketini başlatmış ve geniş bir kitleye hitap etmiştir. Wing BİD’in yalnızca bilgisayar bilimcilerine özgü bir beceri olmadığını ve her çocuğun sahip olması gereken bir dizi beceri olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Bundy (2007) BİD’in diğer disiplinlerde de problem çözme süreçleri aracılığıyla kullanıldığını ve her disiplin için temel bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda araştırmacılar BİD’i oluşturan temel uygulamaları ayrıntılı bir şekilde ele almış ve bu kavramı farklı boyutlarla açıklamaya çalışmışlardır (Yadav vd., 2022). Örneğin Cundy vd. (2010) BİD’i bir problemi çözmek için onu bilgisayar gibi bilgi işleyen bir aracın uygulayabileceği düşünme süreci olarak tanımlamıştır. Dahası Wing (2008) BİD’in yalnızca problem çözmenin merkezi olmadığını aynı zamanda problemleri geliştiren ve bu problemleri tanımlayan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Denner vd., (2012) ise BİD’i; programlama, yazılımı belgeleme ve anlama için kullanılabilir bir tasarım yapma olmak üzere üç temel boyuttan oluşan bir yetkinlik olarak tanımlamıştır.

Bilgi İşlemsel Düşünme Nedir?

BİD kavramı, İngilizce “computational thinking” ifadesinin Türkçeye çevrilmesiyle dilimize girmiştir. Alanyazında “bilgisayarca düşünme” (Doğan & Korkmaz, 2024), “bilgi işlemsel düşünme” (İskender vd., 2024), “bilişimsel düşünme” (Subaşı & Akhan, 2024) gibi farklı ifadeler kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise alanyazında yaygın olarak kullanılan “bilgi işlemsel düşünme” ifadesi kullanılmıştır. Seymour Papert 1980 yılında “bilgi işlemsel düşünme” kavramını ilk kez kullanarak bilgisayarların düşünme süreçlerini geliştirebileceğini ve bilgilere erişim şekillerini değiştirebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca tüm çocukların öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (Papert, 1996). Bu yaklaşımı somutlaştırmak adına Papert, LOGO programlama dili aracılığıyla öğrencilerin küçük bir robot olan kaplumbağayı komutlarla yönlendirmelerini ve bu yönlendirmelerle çeşitli şekiller çizebilmelerini sağlamıştır. Bu uygulama sayesinde öğrenciler adım adım düşünmeyi gerektiren işlemsel düşünme becerilerini kullanarak karşılaştıkları

problemleri çözmüş ve matematik kavramlarını deneyimleyerek öğrenmişlerdir (Papert, 1980, 1991). Papert'in bu öncü çalışmalarının ardından Wing (2006) BİD kavramını daha da derinleştirerek bu becerinin problem çözme süreçlerinde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymuş ve K-12 düzeyindeki müfredatlarda temel bir yer edinmesi gerektiğini savunmuştur.

BİD Becerileri ve İlkokul Uygulamaları

BİD'in temel bileşenleriyle ilgili alanyazında farklı sınıflandırmalar yer almaktadır. Bazı araştırmacılar benzer sınıflandırmalar yaparken bazıları bu sınıflamayı daha ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Alanyazında genel olarak kabul gören görüşler dikkate alındığında BİD'in bileşenleri arasında soyutlama, algoritmalar, hata ayıklama, ayırıştırma ve örüntü tanımanın (Barr & Stephenson, 2011; Edelson, 2002; Grover & Pea, 2013; Lee vd., 2011; Rich vd., 2019; Selby & Woollard, 2013; Wing, 2011; Yadav vd., 2016) yer aldığı görülmektedir.

Soyutlama bazı ayrıntıların arka planda bırakılıp bazılarının ön plana çıkarılmasına yönelik bir karar verme sürecidir (Wing, 2008). Bu durumda soyutlama bir problemin en ilgili temel ayrıntılarına odaklanmayı gerektirir. Örneğin bir şehrin ayrıntılarını göz ardı ederek yalnızca tren güzergahlarını gösteren bir metro haritasını kullanmak gibi (Yadav vd., 2021). Denning (2007) soyutlamanın programlama başta olmak üzere bilişim alanında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak soyutlamanın yalnızca bilgisayar bilimine özgü olmadığını da vurgulamıştır.

Algoritma bir problemin çözümüne ulaşmak için izlenen adımların açık ve sıralı biçimde tanımlanmasıdır (Daigene vd., 2017). Bazı problemler tek seferliktir ve çözülüp geçilir. Ancak benzer problemler tekrarlandığında algoritmaya ihtiyaç duyulur. Okulda çarpma veya bölme işlemlerini öğrenirken kullanılan algoritmalar buna bir örnektir (Csizmadia, 2015). Basit kurallar bilgisayar veya bir insan tarafından doğru şekilde adım adım takip edilirse herhangi bir çarpma işleminin çözümü bulunabilir. Algoritma bir kez anlaşıldığında her yeni problem için baştan bir çözüm geliştirmeye gerek kalmaz (Csizmadia, 2015). Problem çözücüler algoritmalarını tasarlayıp uygularken işe yaramayan stratejileri değerlendirme ve yeni stratejiler deneme gibi başka bir üstbilişsel sürece dahil olurlar. Bu süreç BİD'in önemli bir bileşeni olan hata ayıklama ile benzerlik gösterir (Yadav vd., 2022). Hata ayıklama, görevleri yerine getiremeyen sistemlerdeki hataları akıl yürüterek sistematik biçimde giderme yöntemidir. Problem çözmenin de önemli bir parçası olan bu yöntemin özellikle yeni öğrenenler tarafından sıkça kullanılması önerilmektedir (Kinnunen & Simon, 2010). Hata ayıklama, hataları bulma ve düzeltme sürecini içerir ve öğrencilere güçlü bir araç sunar. Çünkü bu süreç her şeyi ilk seferde doğru

yapmaya odaklanmaktan ziyade karmaşık olabilen problem çözme sürecine odaklanmayı sağlar (Yadav vd., 2022).

Ayrıştırma bir problemi alt bileşenlerine ayırma sürecidir. Bir çalışmayı oluşturan parçaların tek tek ele alınarak analiz edilmesini, geliştirilmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılar (Csizmadia vd., 2015). Böylece öğrenme sürecini derinleştirir ve karmaşık yapıların daha anlaşılır hale gelmesini sağlar. Zamanla çocuklar bir projede farklı kişilerin birbirinden bağımsız olarak çeşitli görevleri üstlenebileceğini ve bu görevlerin sonunda birleştirilerek bütünsel bir yapının ortaya çıkabileceğini fark ederler (Bers, 2018). BİD'in ilk adımlarından biri olarak ayrıştırmanın gerçekleşme şekli, etkili olan yöntemler ve uygulandığı koşulların anlaşılması son derece önemlidir (Rich vd., 2019).

Örüntü tanıma çevreden alınan bilgilerin kısa süreli belleğe girmesiyle uzun süreli bellekteki benzer bilgilerin otomatik olarak etkinleşmesiyle gerçekleşir. Doğru çözümü bulma ve benzer problemleri çözme becerisinin temelidir (Bower vd., 2017; Burgoyne vd., 2017; Rittle-Johnson vd., 2019). Örüntü tanıma BİD'de önemli bir beceridir (Chen vd., 2023). Bu süreç mevcut bilgilerle yeni bilgilerin eşleştirilmesini içerir ve tanımlama adımıyla bağlantı kurulur. Örüntü tanıma tekrar gerektirir ve bilinçsizce kullanılan anlamsal bellekle ilişkilidir (Mattson, 2014). Örüntü tanıma görselleştirme becerileriyle de yakından ilişkili olup matematik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Dindyal, 2003; Ling & Loh, 2023). Tablo 1'de BİD becerileri ve ilkökul düzeyi için uygun örneklerle açıklanmıştır.

Tablo 1. BİD Becerileri ve Sınıf İçi Uygulama Örnekleri

BİD Becerisi	Açıklama	Sınıf İçi Uygulama Örneği
Soyutlama	Bazı ayrıntıların arka planda bırakılıp bazılarının ön plana çıkarılması (Wing, 2008).	Matematik ders sınavı için önemli yerlerin özetini çıkarma.
Algoritma	Bir problemin çözümüne ulaşmak için izlenen adımların açık ve sıralı olması (Daigene vd., 2017).	Bir problemi çözme adımları: Soruyu okuma→ verilenleri yazma → işlemi yapma→ sonucu kontrol etme.
Ayrıştırma	Bir çalışmayı oluşturan parçaların analiz edilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Csizmadia vd., 2015).	Bir hikâye kitabında karakterlerin duygu durumlarını analiz etme: Mutlu, üzüntülü, şaşkın gibi sınıflandırma.
Örüntü tanıma	Verilerde veya problemlerde belirli bir yapı veya düzeni tanıyarak bu örüntüleri kullanarak çözüm geliştirme (Beyazhançer, 2024).	Matematikte 1, 3, 5, 7... gibi tek sayı örüntülerini bulma.

Bu bileşenler bir bütün olarak değerlendirildiğinde BİD'in eğitimin her alanında geliştirilmesi gereken kritik bir bilişsel beceri haline geldiği görülmektedir (Rich vd., 2019). Bu kapsamda öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılarak gelecekte etkili ve yetkin bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için BİD'in eğitim ortamlarına öncelikli bir öğrenme hedefi olarak entegre edilmesi gerekmektedir (Grover & Pea, 2013).

İlkokulda Bilgi İşlemsel Düşünme Neden Önemlidir?

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi BİD becerilerine duyulan ihtiyacı artırarak bu alandaki eğitim çalışmalarını ön plana çıkarmıştır (Zhang ve Wong, 2023). BİD herkesin öğrenmesi gereken temel bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Pan, 2024). Dahası Osio ve Maxi (2020) BİD'in dijital dünyada hayatta kalmak için artık olmazsa olmaz bir beceri olduğunu ileri sürmüşlerdir. BİD yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin öğrenmesi gereken temel becerilerden biridir (Tang vd., 2020). BİD'e yönelik argümanının özü hesaplamalı araçlar kullanarak soyut bir matematiksel kavram için somut bir referans oluşturmaktır (Lodi & Martini, 2021). BİD'in K-12 eğitime entegrasyonuna yönelik ilgi giderek artmaktadır (Liu, 2024). Son yıllarda BİD'in öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme yeteneklerini geliştirmedeki önemi akademik ilgi görmüştür (Putra vd., 2025). Yapılan bir çalışmada BİD eğitiminin hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde önemli bir ilgi gördüğü ve bu eğitim kademelerinde yürütülen çalışmaların ilgili alanyazındaki çalışmaların yaklaşık yarısını oluşturduğu söylenebilir (Tang vd., 2020). BİD son yıllarda ilkokul ve erken çocukluk eğitime nüfuz etmiştir. BİD öğrenme girişimlerindeki kapsamlı çabalara rağmen küçük çocukları hedef alan yaşa uygun birkaç değerlendirme aracı geliştirilmiştir (Tsarava vd., 2022).

BİD eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, problem çözme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim becerilerini içerir (ISTE, 2015). Yapılan bir çalışmada 7-10 yaş arası 31 ilkokul öğrencisinden oluşan bir örnekleme BİD ile basit ve karmaşık aritmetik görevlerindeki performans arasında orta ile yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmuştur (Tsarava vd., 2019). Diğer bir çalışmada ise Jiang ve Li (2021) Scratch'in 336 ilkokul öğrencisinin hesaplamalı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Beş haftalık eğitim sonunda yaratıcılık, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerinde gelişme gözlenmiş ancak problem çözme ve algoritmik düşünme becerilerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Kız öğrenciler genelde daha düşük puan alsa da fark çoğunlukla anlamlı değildir. Scratch uygulamasının diğer derslerle entegrasyonu ve daha anlamlı uygulamalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Ausiku ve Matthee (2021) yaptıkları çalışmada ilkökul öğretmenlerinin öğretim etkinliklerine BİD'i entegre etmeye hazırlamak için kullanılan öğretim yaklaşımları ve araçlarına ilişkin mevcut literatürü sistematik olarak incelenen çalışmada seçim kriterlerini karşılayan 30 dergi makalesi ve konferans bildirisi incelenmiş ve tematik analiz sonucunda ilkökullarda BİD öğretimi için öğretmen eğitimlerinde unplugged computing, robotik, programlama ve oyun tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar ve araçların kullanıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışma sonuçları entegrasyonların çoğunun matematik ve fen derslerinde gerçekleştiğini ve kodlamanın, BİD'i öğretmenin etkili bir yolu olmaya devam ettiğini göstermiştir.

İlkokulda Bilgi İşlemsel Düşünmenin Geliştirilmesinde Oyun Tabanlı Öğrenme ve STEM Yaklaşımı

Oyun tabanlı öğrenme (OTB), öğrencilerin öğrenme başarısına katılımını sağlamak için belirli oyun prensiplerini gerçek yaşam bağlamlarına entegre eden bir öğrenme yöntemi türüdür (Liu vd., 2020). Bers ve Sullivan (2019) BİD'in erken yaşlardan itibaren öğrencilere sunulmasının öğrencilerin çeşitli bağlamlarda uygulayabilecekleri becerilerin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu vurguluyor. Birçok araştırmacı OTB'nin öğrencilerin BİD'e dair bilgi ve becerilerinde anlamlı artış sağladığını belirtmiştir (Liu & Jeong, 2022; Zhao & Shute, 2019). Örneğin Zhang vd. (2023) yaptıkları çalışmada her iki OTB yaklaşımının öğrencilerin BİD becerilerini geleneksel yaklaşıma kıyasla önemli ölçüde artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin BİD becerileri etkili çözümler oluşturmak için stratejik ve algoritmik oyun eylemleri tasarlamalarına yardımcı olmak için pratiktir (Pellas & Vosinakis, 2018). Dahası OTB diğer bilgisayar tabanlı platformlarla karşılaştırıldığında öğrencilerin BİD becerilerini geliştirmede oldukça ilgi çekici bir yöntem olarak kabul edilmektedir çünkü yalnızca öğrenme sürecine etkileşim ve motivasyon katmakla kalmayıp aynı zamanda BİD'e yönelik olumsuz tutumların azaltılmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Sun vd., 2021).

BİD bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında hayati bir rol oynar (Sun vd., 2021). Öğrencilerin BİD becerilerinin değerlendirilmesi özellikle son yıllarda hem K-12 hem de üniversite düzeyinde STEM eğitiminde büyük ilgi görmüştür (Tang vd., 2020). BİD'in eğitim müfredatına entegrasyonu öğrencilerin özellikle STEM alanlarında hızla değişen iş gücü piyasasının gereksinimlerine uyum sağlamaları ve çağın becerileriyle donatılmaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Putra vd., 2025). Alanyazında ilkökul düzeyinde STEM ve BİD becerilerinin ele alındığı çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Sun vd., (2021) yaptıkları çalışmada STEM'e yönelik öğrenme tutumunun BİD

becerilerini önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca kızların STEM'e yönelik öğrenme tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğunu ve dördüncü sınıfın BİD becerilerinin geliştirilmesi için anahtar dönem olabileceğini vurgulamışlardır.

Sonuç

BİD 21.yy.da bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında yer almakta; yalnızca kodlama ile sınırlı kalmayıp problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel analiz gibi birçok zihinsel süreci kapsayan geniş bir yetkinlik alanı sunmaktadır. Bu becerilerin özellikle erken yaşlarda yani ilkokul düzeyinde kazandırılması öğrencilerin hem akademik başarılarını desteklemekte hem de günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara daha etkili çözümler üretebilmelerini sağlamaktadır. Bu çalışmada ele alınan oyun tabanlı öğrenme ve STEM temelli yaklaşımlar BİD'in öğretiminde önemli birer araç olarak öne çıkmaktadır.

Kaynakça

- Ausiku, M., & Matthee, M. (2021). Preparing primary school teachers for teaching computational thinking: A systematic review. In *Learning Technologies and Systems: 19th International Conference on Web-Based Learning, ICWL 2020, and 5th International Symposium on Emerging Technologies for Education, SETE 2020, Ningbo, China, OBI* Dober 22–24, 2020, *Proceedings 5* (pp. 202-213). Springer International Publishing.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community? *ACM 205 Inroads*, 2, 48-54
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315398945>
- Bers, M. U., & Sullivan, A. (2019). Computer science education in early childhood: The case of scratchjr. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 113–138
- Beyazhançer, R. (2024). Matematik eğitiminde bilgi işlemsel düşünme-kuramdan uygulamaya. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(3), 214-235.
- Bower, M., Wood, L. N., Lai, J. W., Highfield, K., Veal, J., Howe, C., ... & Mason, R. (2017). Improving the computational thinking pedagogical capabilities of school teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(3), 53-72.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and PrabiDical Computing 1*, 2, 67–69.
- Burgoyne, K., Witteveen, K., Tolan, A., Malone, S., & Hulme, C. (2017). Pattern understanding: Relationships with arithmetic and reading development. *Child Development PerspeBIDives*, 11(4), 239-244.
- Chen, Y. C., Chao, C. Y., & Hou, H. T. (2023). Learning pattern recognition skills from games: Design of an online pattern recognition educational mobile game integrating algebraic reasoning scaffolding. *Journal of Educational Computing Research*, 61(6), 1232-1251.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., et al. (2015). *Computational thinking: A guide for teachers*. Retrieved from Computing at Schools. website <https://community.computingatschool.org.uk/resources/2324/single>.
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts?. *Computers & Education*, 58(1), 240-249.

- Denning, P. J., & Staff, U. (2007). An interview with peter denning on the great principles of computing.
- Dindyal, J. (2003). *Algebraic thinking in geometry at high school level*. Illinois State University.
- Doğan, A., & Korkmaz, Ö. (2024). Eğitsel robotlarla boş zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine; fetem mesleklerine dönük ilgilerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 191-216.
- Edelson, D. (2002). *Pedagogical AspeBİDs of computational thinking*. 12.12.2018. Available: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13170
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38-43.
- Grover, S., & Pea, R. (2013, March). Using a discourse-intensive pedagogy and android's app inventor for introducing computational concepts to middle school students. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 723-728).
- ISTE. (2015). *Computational thinking for all*. Retrieved from: https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_BİD_Leadership_Toolkit_booklet.pdf?_ga=2.26895865.590578391.1606075402-1896961897.1606075402
- İskender, H., Selçuk, V., & Yurduseven, A. (2024). 8. Sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-19.
- Jiang, B., & Li, Z. (2021). EffeBİD of Scratch on computational thinking skills of Chinese primary school students. *Journal of Computers in Education*, 8(4), 505-525.
- Kinnunen, P., & Simon, B. (2010). Experiencing programming assignments in cs1: the emotional toll. In *The Sixth International Workshop on Computing Education Research* (pp. 77–85). Aarhus: ACM.
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., ... Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in praBİDice. *ACM Inroads*, 2(1), 32–37.
- Ling, M. K. D., & Loh, S. C. (2023). Relationships between cognitive pattern recognition and specific mathematical domains in mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(2), 159-179.
- Liu, Z., & Jeong, A. C. (2022). ConneBİDing learning and playing: The efeBİDs of in-game cognitive supports on the development and transfer of computational

- thinking skills. *Educational Technology Research and Development*, 70(5), 1867–1891. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10145-5>
- Liu, Z.-Y., Shaikh, Z., & Gazizova, F. (2020). Using the concept of game-based learning in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(14), 53–64.
- Lodi, M., & Martini, S. (2021). Computational thinking, between Papert and Wing. *Science & Education*, 30(4), 883–908. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00202-5>
- Macann, V., & Yadav, A. (2025). FaBIDors influencing elementary teacher's BİD learning and BİD integration. *Education and Information Technologies*, 1-32.
- Mattson, M. P. (2014). Superior pattern processing is the essence of the evolved human brain. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 265.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S. (1991). Situating construBİDionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *ConstruBİDionism* (pp. 1–11). MIT Press.
- Papert, S. (1996). The conneBİDed family: Bridging the digital generation gap. (No Title).
- Pellas, N., & Vosinakis, S. (2018). The effeBİD of simulation games on learning computer programming: A com-parative study on high school students' learning performance by assessing computational problem-solvingstrategies. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2423–2452.
- Putra, Z. H., Sumadinata, H., Witri, G., Barokah, R. G. S., Gunawan, Y., Dahnliyah, & Mohd. Jamil, M. R. (2025). The effeBİD of gender, high school major, admission process, and year of study towards pre-service elementary teachers' computational thinking skills. *Education and Information Technologies*, 1-19.
- Repenning, A., Basawapatna, A.R., Escherle, N.A. (2017). Principles of computational thinking tools. In: Rich, P., Hodges, C. (eds) *Emerging research, practice, and policy on computational thinking* (pp. 291-305). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52691-1_18
- Rich, K. M., Yadav, A., & Schwarz, C. V. (2019). Computational thinking, mathematics, and science: Elementary teachers' perspeBİDives on integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(2), 165-205.
- Rich, P. J., Egan, G., & Ellsworth, J. (2019, July). A framework for decomposition in computational thinking. In *Proceedings of the 2019 ACM conference on innovation and technology in computer science education* (pp. 416-421).
- Rittle-Johnson, B., Zippert, E. L., & Boice, K. L. (2019). The roles of patterning and spatial skills in early mathematics development. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 166-178.

- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: The developing definition. *University of Southampton*. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/356481>
- Subaşı, E., & Akhan, N. E. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 41-71.
- Sun, L., Hu, L., Yang, W., Zhou, D., & Wang, X. (2021). STEM learning attitude prediBİDs computational thinking skills among primary school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 346-358.
- Tang, X., Yin, Y., Lin, Q., Hadad, R., & Zhai, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education*, 148, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103798>
- Tsarava, K., Leifheit, L., Ninaus, M., Rom' an-Gonz' alez, M., Butz, M. V., Golle, J., Trautwein, U., & Moeller, K. (2019). Cognitive correlates of computational thinking. In *Proceedings of the 14th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, OBİDober (pp. 1–9). <https://doi.org/10.1145/3361721.3361729>.
- Tsarava, K., Moeller, K., Román-González, M., Golle, J., Leifheit, L., Butz, M. V., & Ninaus, M. (2022). A cognitive definition of computational thinking in primary education. *Computers & Education*, 179, 104425.
- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why. *The link magazine*, 6, 20-23.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366, 3717-3725.
- Yadav, A., Hong, H., & Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: Pedagogical approaches to embedding 21st century problem solving in K-12 classrooms. *TechTrends*, 60, 565-568.
- Yadav, A., Ocak, C., & Oliver, A. (2022). Computational thinking and metacognition. *TechTrends*, 66(3), 405-411.
- Yadav, A., Rich, K., Schwarz, C., & Larimore, R. (2021). Developing elementary teachers' competencies in integrating computational thinking ideas in classrooms: Using a toolkit as a scaffold. *Professional Development for In-Service Teachers: Research and PraBİDices in Computing Education*. Information Age: Cara, NC.
- Zhang, S., & Wong, G. K. (2023). Development and validation of a computational thinking test for lower primary school students. *Educational Technology Research and Development*, 71(4), 1595-1630.
- Zhang, X., Tlili, A., Guo, J., Griffiths, D., Huang, R., Looi, C. K., & Burgos, D. (2023). Developing rural Chinese children's computational thinking through

game-based learning and parental involvement. *The Journal of Educational Research*, 116(1), 17-32.

2. Bölüm

Tükenme Hissini Azaltan Bir Etmen: Bilişsel Esneklik

Selçuk DEMİR¹

1- GİRİŞ

Bilişsel esneklik, bireylerin çoklu görev yapabilmelerine ve değişen taleplerle uyumlu olacak biçimde alternatif çözümler sunabilmek gibi karmaşık görevleri başarıyla tamamlamalarına katkı sunan önemli bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Garon, Bryson ve Smith, 2008; Spensley ve Taylor, 1999). Bilişsel esneklik kavramındaki bilişsel ifadesi, bilginin elde edilmesi sürecinde işleyen bilişsel yapıları belirtmektedir. Bu kavramda geçen esneklik ifadesi ise bireylerin önceki yaşantılarından edindikleri bilgi ve deneyimleri açıklamaktadır (Spiro vd., 1987). Bilişsel esneklik, öğrenme sürecini içeren bir yetenek olarak değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla bilişsel olarak esnek olmak, deneyimle kazanılabilmektedir. Ayrıca bilişsel esneklik, bilişsel işlem stratejilerinin uyarlanması kapsamaktadır (Cloonan ve Fingeret, 2020).

Bilişsel esneklik, bireylerin ilk kez karşı karşıya kaldıkları durumlara ilişkin harekete geçmeden önce bu duruma yönelik sergileyebileceği alternatif davranışların da varolabileceğinin bilincinde olmaları biçiminde ifade edilmektedir. Bu esneklik türü, bireylerin alışılmadık ve farklı durumlar karşısında; değişik seçeneklerinin de olduğunu değerlendirmeleri, yetkin olduklarına inanmaları ve bu durumlara uyum sağlama konusunda esnek olabilmeleri şeklinde belirtilmektedir (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Bilişsel olarak esnek bireyler; değişen şartlara ve durumlara göre kendilerindeki bilişsel sınırları güncellemekte ve onların farklı durumlar karşısında uyum sağlama yetenekleri yüksek düzeyde olmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik, oldukça karmaşık görevleri başarıyla tamamlamada, farklı durumlarda değişen beklentilere ve koşullara yönelik özgün ve yaratıcı çözümler bulmada etkili olmaktadır (Ionescu, 2012). Bilişsel olarak esnek bireyler, çevrelerinde ortaya çıkan durumsal farklılaşmaları daha iyi anlamlandırabilmekte ve yorumlayabilmektedirler. Dolayısıyla bu bireyler,

¹ Doç. Dr.; Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2904-6443

bir görev ya da sorunla ilgili birden fazla farklı çözümler sunabilmektedirler (Spiro ve Jehng, 1990).

Bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin, karar verme süreçlerinde aldıkları kararların olumlu çıktıların olacağına yönelik bir inançları bulunmaktadır. Nitekim bilişsel esneklik, bireylerin değişen koşullara uyum sağlamalarını, farklı seçeneklerin bilincinde olmalarını, bu şartlarda kendilerine olan güvenlerini ve yetkinlik hislerini açıklamaktadır. Buradan hareketle bilişsel esneklik, bireylerin hem bilişsel hem de tutumsal olarak yeni durumlara uyumlu olmalarına katkı sunan güçlü bir bilişsel yetenektir. Bu yeteneğe sahip olan bireyler, etkili bir şekilde problem çözebilmekte ve farklı çözüm alternatifleri üretebilmektedirler (Aydın, 2019; Ionescu, 2012). Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip bireylerin; özgün ve değişik düşüncelere daha açık oldukları, kaygı seviyelerinin diğer bireylerle kıyaslandığında daha düşük olduğu, beklenmedik durumlarla mücadele etme becerilerinin ve öz-yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu, uyum sağlama konusundaki becerilerinin yüksek olması bu yüzden daha kolay ve hazırlıksız bir biçimde değişiklik yapabilecekleri bilinmektedir (Lin vd., 2014; Martin, Staggers ve Anderson, 2011).

Stahl ve Pry (2005), bilişsel esnekliğin; çocukların sosyal etkileşim, farkındalık ve iletişim gibi alanlardaki gelişimlerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ciairano ve diğerleri (2006), bilişsel olarak esneklik düzeyleri yüksek olan çocukların; düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip çocuklara göre işbirlikçi davranışlarda bulunma konusunda daha başarılı olduklarını açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla bilişsel esneklik düzeyi yüksek çocuklar, yaşadıkları çatışmaları akranlarıyla işbirlikli bir anlayışla çözebilmekte başarılıdırlar.

Katı olma ve esnek olmama, çoğunlukla faaliyetleri değiştirmeye yönelik bir direnç, öğrenilmiş davranışları değiştirememeye ve hatalardan ders çıkaramama gibi sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Katılık diğer bir deyişle esnek olmama davranışları gösteren bireyler, kişilerarası ilişkilerde zayıf ve anlamlı sosyal ilişkilerin devam ettirilmesinde başarısızlık yaşamaktadırlar (Anderson, 2002). Bilişsel esneklik düzeyinin düşük olması, bireylerde; işlevselliği bulunmayan fikirlerde ısrar etme ile ilişkilidir. Bu durum, bireylerde ruh sağlığı sorunlarına yol açmaktadır (Cañas, Fajardo ve Salmeron, 2006).

Bilişsel olarak esnek olmayan bireyler, yaşamlarında birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bilişsel olarak esnek bireyler ise çevresel durumlara uyum konusunda daha başarılıdırlar. Bilişsel esnekliğe sahip bireyler; psikolojik bakımdan daha sağlıklı ve değişen durumlar karşısında başarılı geçişler yapmada daha aktiftirler. Ayrıca bu bireyler; diğerlerine daha ilgili ve hoşgörülü davranmaktadırlar (Biglan, 2009). Bilişsel olarak esnek bireyler, kişilerarası

iletişimlerinde daha özenli, dikkatli ve empatik davranışlar sergilemektedirler (Curran ve Andersen, 2017). Dolayısıyla bilişsel esneklikleri yüksek kişilerin, kişilerarası etkileşimleri daha nitelikli olmaktadır. Hem zihinsel hem de sosyal ilişkiler bakımından güçlü olan bu bireylerin, yaşam kalitelerinin de daha yüksek olacağı açıktır. Nitelikli bir yaşama sahip olan bu bireyler ise yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumlardan daha az etkilenmektedirler.

Yıllar içerisinde tükenmişlik sendromunu ifade etmek amacıyla farklı tanımlamalar ileri sürüldüğü bilinmektedir. Ancak üç alt boyuttan oluşan Maslach tarafından kaleme alınmış tükenmişlik tanımı üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Birinci alt boyut, diğerleriyle iletişimini sürdürmek için duygusal kaynakların tükenmesi olarak belirtilen duygusal tükenmedir. İkincisi, bireylerin hizmet verdiklerine yönelik olumsuz tutum ve alaycı tavırlarını konu edinen duyarsızlaşma boyutudur. Sonuncusu ise işle alakalı bireyin kendisini olumsuz olarak düşünmesini içeren kişisel başarının azalması boyutudur.

Tükenmişlik; iş ortamında sahip olunan güç, kaynaklar ya da enerji üzerindeki aşırı istek ve beklentiden dolayı başarısız ya da bitkin olma durumu şeklinde açıklanmaktadır (Freudenberger, 1975). Tükenmişlik, insan ruhunda oluşan bir çöküş olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tükenmişlik, psikolojik bir sorundur (Sürgevil Dalkılıç, 2014). Tükenmişlik sendromu; mesai arkadaşlarıyla uyumsuzluk yaşanması, bireylerin işin ve karakterinin uyumlu olmaması ve hissedilen sosyal desteğin azlığı gibi durumlardan kaynaklı yaşanabilmektedir.

Bazı tükenmişlik durumu üzerine yapılan tanımların ortak özellikleri şu şekilde belirtilmektedir: işe ilişkin belirtilere sahiptir, fiziksel belirtilerden ziyade ruhsal ve davranışsal belirtileri vardır, duygusal tükenme ve bitkinlik söz konusudur, verimlilik ve iş performansını azaltıcı olumsuz etkileri bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bazı araştırmacılar (Greenberg, 2011; Schiffman, 2005), tükenmişlik belirtilerini şu şekilde sıralamaktadırlar: sürekli yorgun hissetme, iş performansının ve memnuniyetinin azalması, nedensiz sinirlenme, unutkanlığın sıklaşması, diğerlerinden kendisini yalıtma, çabuk hasta olma, karın ve baş ağrısı çekme, işinden sıkılma ve işe gitmek istememe, kendisi ve mesai arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşama, kendisini iyi hissetmek için alkol kullanımı, işin özel yaşama olumsuz etkide bulunması.

Tükenmişlik sendromunun birincil belirleyicisi konumunda, duygusal tükenme durumu yer almaktadır. Tükenmişliğin stres derecesini yansıtan ve bu tükenmişlik sendromuna sahip bireyler, duygusal ve fiziksel olarak bezme ve yıpranma deneyimlemektedirler. Aşırı iş yükünden kaynaklı olarak bireyler, duygusal ve zihinsel yönlerden işlerinden uzaklaşmakta ve işlerine

yabancılaşmaktadırlar (Jackson ve Schuler, 1983). Duygusal tükenme, bireylerde; yorgunluk, duygusal çöküntü, stress ve enerji kaybı gibi olumsuz duyguların oluşmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2020).

Sıklıkla tükenmişliğin ilk belirtisini, bireyin işinden kaynaklı duygusal açıdan tükendiği hissine sahip olmasıdır. Bu bireylerden, kendilerini nasıl hissettikleri yönünde açıklamalar beklendiğinde, duygusal açıdan tükenmiş ya da kullanılmış hissine kapıldıklarını, çıktıkları yolun sonuna vardıklarını ve fiziksel yönden bitkin bir durumda olduklarını söyleyebilmektedirler. Sabah uyandıklarında, yine kurumlarına gidecek olmanın düşüncesi bile onları dehşete sürüklemektedir. Daha önce işleri konusunda istekli ve idealist olan bu bireyler, beklenmedik bir biçimde duygusal tükenmişlik hissine sahip olmaktadır (Schwab, Jackson, Schuler 1986).

Duygusal tükenme, öğrencilerin okulla ilgili çalışmalarına yönelik ilgi kaybı ve yetersizlik hissi biçiminde görülmektedir (Dupéré vd., 2015). Okul tükenmişliği, kısa ve uzun sürede ciddi ve fark edilebilir neticelere yol açmaktadır. Tükenmişlik hissinin; can sıkıntısı, okul kalitesinde azalma, başarısızlıktan kaçınma stratejisi geliştirme, depresif semptomlar, düşük benlik saygısı, başarısızlık, okul uyumsuzluğu, okul terki gibi durumlarla ilişkili olduğu bilinmektedir (SalmelaAro ve Upadyaya, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerde tükenmişliğin belirtileri; okula yönelik ilgi kaybı, bezginlik, derslerdeki görev ve sorumluluklarını yapmada yetersizlik hissi, bıkkınlık ve derslerde başarısızlık şeklinde belirtilebilmektedir. Ayrıca tükenmişlik yaşayan öğrenciler; sorumluluklarını yerine getirmeme, derslerde devamsızlık yapma veya dersten kaçma, derse vaktinde katılmama, okul kurallarına uymama, kendilerini diğer öğrencilerden soyutlama, inkâr etme, özgüven eksikliği, kendilerini yetersiz hissetme, başarısızlık, okula ve diğerlerine karşı saldırganlık gibi davranışlarda bulunabilmektedirler (Keskin, 2022).

Alanyazın incelendiğinde, bilişsel esneklik ve tükenme değişkenlerine yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak bu kavramlar arasındaki ilişkinin açığa çıkarıldığı sınırlı çalışmaya rastlanmaktadır. İnsan zihni, bilginin zihinde işlenme süreçleri, zihnin esneyebilme ve değişebilme yeteneği gibi konular araştırmacılar tarafından üzerinde durulan temel konulardandır. Bu çalışmada; bilişsel esneklik ve tükenme değişkenleri kavramsal olarak çözümlenmekte ve üniversite öğrencileri özelinde birlikte incelenmektedir. İleriki araştırmalarda bilişsel esneklik ve öğrenci tükenmesi kavramları üzerinde durulması, bu kavramların çıktılarının belirlenmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın amacını; yükseköğretimde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bilişsel esneklik ile tükenme düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi meydana getirmektedir. Bu çalışmada, asıl amaçtan yola çıkılarak aşağıda yer alan hipotezler test edilmeye çalışılmaktadır:

H1: Bilişsel esneklik ile tükenme arasındaki ilişki istatistiki açıdan manidardır.

H2: Bilişsel esneklik algısı, tükenme hissini negatif yönde yordamaktadır.

2- YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Ölçekler vasıtasıyla bilgilerin elde edildiği bu çalışmada; öğrencilerin bilişsel esneklik ve tükenme düzeyleri birlikte incelenmektedir. Bu çalışmada, bilişsel esneklik ve tükenme değişkenleri arasındaki ilişki tespit edilmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma, ilişkilerin açığa çıkarılması ve değişkenlerin arasındaki sebep-sonuç konusunda ipuçları sağlaması amacıyla ilişkisel tarama modelinde tasarlanmaktadır.

İlişkisel tarama modelinde; incelenen değişkenlerin arasındaki ilişkiler açıklığa kavuşturulmaktadır. İncelenen değişkenler arasında anlamlı ilişkiler saptandığında, bu ilişkilerin derece ve yönü belirlenmektedir. Ayrıca örneklem grubuna yönelik belli nitelikler, çalışmadaki değişkenler kapsamında incelenmektedir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; bir devlet üniversitesinde lisans öğrencileri meydana getirmektedir. Bu çalışmanın örnekleme, seçilen bu evrenden alınan 197 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem alma, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kararlaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara örnekleme dahil edilirken yansızlık ve gönüllülük ilkelerine uygun davranılmıştır.

Basit seçkisiz örneklemede, bir bireyin çalışmaya dahil olması, diğer birey ya da bireylerin katılımından bağımsız gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle katılımcıların her biri, kararlaştırılan evrenden eşit ihtimalle seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Ölçme Araçları

Araştırmanın verilerine ulaşılmasında “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve “Tükenme Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklere dair bazı bilgiler sunulmaktadır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği. Bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla Martin ve Rubin (1995) tarafından 12 madde şeklinde

geliştirilmiştir. Orijinal formunda olduğu gibi üç boyut ve 12 madde biçiminde Altunkol (2011) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu boyutlar şu şekildedir: farkında olma (1, 5 ve 9. maddeler), isteklilik boyutu (2, 3, 6 ve 11. maddeler) ve özyeterlik boyutu (4, 7, 8, 10 ve 12. maddeler). Ayrıca ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi, alt ölçek biçiminde değil, toplam puan alınmak suretiyle kullanılmasının daha uygun olacağı ifade edilmektedir (Altunkol, 2011).

Tükenme Ölçeği. Bu ölçek, öğrencilerin tükenme düzeylerine dair görüşlerinin açığa çıkarılması amacıyla Schaufeli ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada, MTE-GF'nin (Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu) öğrencilerde uygulanması amacıyla uyarlanmış tükenmişlik ölçeğinin 5 maddeden meydana gelen alt ölçeği "Tükenme" ile veriler elde edilmiştir. Türkçeye uyarlaması; Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılmıştır.

Bu araştırma kapsamında verilere, güvenirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach-alfa değerlerinin (iç tutarlılık katsayısı); bilişsel esneklik ölçeğinde .82 ve tükenme ölçeğinde .88 biçiminde saptanmıştır. Buradan hareketle ölçeklerin, bu araştırma kapsamında yüksek düzeyde güvenilir oldukları tespit edilmiştir.

Analizler

Verilerin dağılımındaki tek yönlü normalliğin incelenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bilişsel esneklik ölçeğinde, basıklık değeri .37 ve çarpıklık değeri .09 olarak belirlenmiştir. Tükenme ölçeğinde ise tek yönlü normal dağılımdaki basıklık değeri .59 ve çarpıklık değeri -.48 olduğu görülmüştür. Bu araştırma bağlamında belirlenen çarpıklık ve basıklık değerleri, ± 1 aralığında değişiklik göstermiştir. Bu durum, araştırma verilerinin tek yönlü normal dağıldığını açığa çıkarmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Verilerin, normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik değerleri tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı, korelasyon analizi ile kontrol edilmiştir. Sonrasında regresyon analizine geçilmiştir. Bilişsel esneklik bağımsız değişken ve tükenme bağımlı değişken biçiminde regresyon analizine dahil edilmiştir. Duygusal tükenmedeki varyansın ne kadarının, sahip olunan bilişsel esneklikle açıklandığı açığa çıkarılmıştır.

3- BULGULAR

Bu bölümde, bulgulara sırasıyla yer verilmektedir.

Korelasyon Analizine Ait Bulgular

Bilişsel esneklik ve tükenme değişkenlerine ilişkin korelasyon bulgularına, aşağıdaki tabloda (Tablo 1) yer verilmektedir.

Tablo 1. Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	1	2
1. Bilişsel Esneklik	1	
2. Tükenme	-.33**	1

*p < .05, **p < .01

Tablo 1'deki pearson korelasyon katsayısı; öğrencilerin bilişsel esneklik ile tükenme algıları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel açıdan manidar bir ilişkinin bulunduğunu açığa çıkarmaktadır ($r = -.33$, **p < .01). Öğrencilerin sahip oldukları bilişsel esneklik düzeyleri yükseldikçe tükenmeleri azalmaktadır.

Regresyon Bulguları

Öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin, tükenme durumlarını yordamasına ait analiz bulguları, aşağıda (Tablo 2) sunulmaktadır.

Tablo 2. Bilişsel Esnekliğin Tükenmeyi Yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	5.10	.45		11.33	.00
Bilişsel Esneklik	-.62	.12	-.33**	-4.99	.00

Bağımlı değişken: Tükenme

$\Delta R^2 = .11$ **p < .01

Tablo 2'deki bulgular ışığında, öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin, tükenme hislerini istatistiki açıdan manidar olarak negatif yönlü yordadığı görülmektedir ($B = -.61$, $\beta = -.33$, $P < .01$). Sahip olunan bilişsel esneklik düzeyindeki ortalama 10 birim artış, ortalama 3.3 birim tükenme hissinde azalmaya katkı sunmaktadır. Tükenme değişkenindeki varyansın %11'i, bilişsel esneklik düzeyi tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .11$, **p < .01).

4- SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin algılarına göre, bilişsel esneklik ile tükenme düzeyleri arasında ilişkinin orta düzeyde, negatif ve istatistiki yönden

manidar olduğu saptanmıştır. Ayrıca sahip olunan bilişsel esneklik düzeyinin, tükenme hissini azalttığı açığa çıkarılmıştır. Dolayısıyla bilişsel esneklik, yaşanılan tükenme halini azaltan bir etmendir. Araştırmada, test edilen hipotezlerin (H1 ve H2) kabul edildiği görölmektedir.

Genet ve Siemer (2011), bilişsel olarak daha esnek bireylerin, yaşamlarındaki olumsuz durumlara ve strese yönelik daha yüksek direnç gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Bilişsel olarak esnek bireyler, yaşamlarındaki beklenmedik değişimlere hızlı uyum sağlamakta ve çözümler üretmektedirler. Dolayısıyla yaşamlarında karşılaştıkları değişimleri ya da güçlükleri gelişimleri bakımından da bir fırsat olarak düşünecekleri söylenebilir. Biglan (2009), bilişsel olarak esnek bireylerin, psikolojik bakımdan daha sağlıklı ve beklenmedik koşullar karşısında daha aktif olduklarını ileri sürmektedir.

Bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin kaygı seviyeleri diğerlerine göre daha az olup özyeterlik inançları daha yüksektir (Lin vd., 2014; Martin vd., 2011). Bilişsel esneklikleri yüksek düzeyde olan bireyler, yaşanılan olaylar ya da değişimler karşısında alacakları kararların sonuçlarının daha olumlu olacağını düşünmektedirler. Bu bireyler, yaşamdaki olumsuz durumlarla başa çıkmada ve değişimlere hızlı bir biçimde uyum sağlamada, diğerlerine göre daha yetkindirler. Buradan hareketle yüksek düzeyde bilişsel esneklik, olumsuz tutumları azaltıcı etkiye bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında, benzer şekilde bilişsel esnekliğin olumsuz tutumlardan tükenmeyi azalttığı açığa çıkarılmıştır.

5- ÖNERİLER

Bu çalışmada bilişsel esneklik ile tükenme değişkenlerine dair kavramsal çözümler yapılmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin manidar olup olmadığı incelenmiştir. Eğitim kurumlarında bilişsel esneklik ile yaşanan tükenme durumuna dair eğitimlerin düzenlenmesinin, bu kavramlara yönelik farkındalığın daha da artmasında katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Bilişsel esneklik kavramının konu edildiği, farklı örneklemlerle ve farklı desenlerde araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin sahip oldukları bilişsel esneklik ile tükenme durumları üzerinde durulmuştur. İleriki çalışmalarda bilişsel esneklik ile tükenmişliğin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutları araştırılabilir. Ayrıca bilişsel esneklik ve tükenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin derinlemesine çalışılması açısından nitel bir çalışma biçimlendirilebilir.

REFERANSLAR

- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Aydın, A. (2019). Bilişsel esneklik ve yaratıcı düşünme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 35-44.
- Biglan, A. (2009). Increasing psychological flexibility to influence cultural evolution. *Behavior and Social Issues*, 18(1), 1–10. <https://doi.org/10.5210/bsi.v18i1.2280>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cañas, J. J., Antoli, A., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: Effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(1), 95-108. doi:10.1080/14639220512331311599
- Cañas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1(3), 297-301. doi:10.13140/2.1.4439.6326
- Ciairano, S., et al. (2006). Cognitive flexibility and cooperative behavior in children: A developmental perspective. *Journal of Child Development Studies*, 77(1), 45-63.
- Cloonan, M., & Fingeret, A. L. (2020). Developing teaching materials for learners in surgery. *Surgery*, 167(4), 689-692. <https://doi.org/10.1016/j.surg.2019.05.056>
- Curran, T., & Andersen, K. (2017). Intergenerational patterns of cognitive flexibility through expressions of maternal care. *Personality and Individual Differences*, 108. 32-34. doi:10.1016/j.paid.2016.12.001
- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (1996). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 134-147.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. (2010). The Cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive*

- Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73–82.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Genet, J. J., & Siemer, M. (2011) Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition and Emotion*, 25(2), 380-388. doi:10.1080/02699931.2010.491647
- Greenberg, J. S. (2011). *Comprehensive stress management*. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel*, 60, 58-68.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Keskin, T. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Lin, W. L., Tsai, P. H., Lin, H. Y., & Chen, H. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition & Emotion*, 28(5), 834-844. Doi: [10.1080/02699931.2013.854195](https://doi.org/10.1080/02699931.2013.854195)
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. Doi:[10.1080/08824096.2011.587555](https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555)
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory–General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, and M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory—Test manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schiffman, S., (2005). *Beat sales burnout: Maximize Sales, Minimize Stress*. Massachusetts: Adams Media, Avon.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Spensley, F., & Taylor, J. (1999). The development of cognitive flexibility: Evidence from children’s drawings. *Human Development*, 42, 300–324.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., & Boerger, A. E. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B. K. Britton & S. M. Glynn (Eds.), *Executive control processes in reading* (pp. 177–199). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11, 175-189. <https://doi.org/10.1080/092970490911315>
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 119-136.

3. Bölüm

Özel Eğitimde UDA (Uygulamalı Davranış Analizi) Temelli Davranış Yönetimi: Tek Denekli Deneysel Bir Çalışma ve Stake Modeli Perspektifi

Serap KUYUBAŞI¹, Semra Semra DEMİR BAŞARAN²

ÖZET

Bu araştırma, özel gereksinimli bir bireyde gözlemlenen perseveratif konuşma davranışlarının azaltılmasına yönelik Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli bir müdahalenin etkililiğini incelemekte ve bu süreci Stake'in Program Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, ABAB tek denekli deneysel desen kullanılmış ve müdahale süreci fonksiyonel davranış analizi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Müdahale kapsamında işlevsel iletişim eğitimi, zaman sınırlı özel konuşma zamanları ve konu değiştirme becerilerinin kazandırılması gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Nicel veriler gözlem formları ve grafiksel analizlerle, nitel veriler ise öğretmen ve veli görüşmeleri ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, problem davranışlarda %30'un üzerinde azalma sağlandığını, sosyal katılım ve iletişim becerilerinde anlamlı ilerlemeler gözlemlendiğini göstermektedir. Süreç boyunca karşılaşılan zorluklar arasında bilgi eksikliği, zaman yönetimi ve materyal yetersizliği öne çıkarken; aile katılımı, bireyselleştirilmiş uygulamalar ve teknolojik destek unsurları müdahalenin güçlü yönleri olarak belirlenmiştir. Stake Modeli'nin bağlam, süreç, çıktı ve değerlendirme boyutları doğrultusunda yapılan analizler, müdahalenin hem etkililiğini hem de uygulama sürecine ilişkin iyileştirme alanlarını kapsamlı biçimde ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *Davranış Yönetimi, Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), Tek Denekli Deneysel Desen, Stake Program Değerlendirme Modeli, ,*

¹ Doç. Dr.; Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2904-6443

² Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kayseri, Türkiye.

2ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5245-7657>, 2 sdemir@erciyes.edu.tr,

GİRİŞ

Özel eğitimde davranış yönetimi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için kritik bir süreçtir. Nitekim sınıf içindeki davranışları etkili bir şekilde yönetmek, sadece akademik başarıyı desteklemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkiler (Gresham, 2007). Davranış yönetimi, geleneksel disiplin anlayışından farklı olarak, bireyin bağımsızlığını artıracak becerileri kazanmasına yardımcı olan yapılandırılmış bir süreci ifade eder (Gettinger, Stoiber ve Koscik, 2008). Özel gereksinimli bireylerde gözlenen davranış problemleri, öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyerek sınıf yönetiminde çeşitli zorluklara yol açar. Davranış problemleri, sınıf ortamında yalnızca bireysel öğrenciyi değil, aynı zamanda sınıftaki tüm bireyleri ve öğretim sürecini etkileyen çok yönlü sonuçlara yol açabilmektedir. Bu tür problemler, sınıfın genel atmosferinde kaotik bir ortam oluşturarak öğretmen-öğrenci ve akranlar arası etkileşimleri olumsuz etkileyebilir. Sonuç olarak, öğretim süreçlerinin yönetimini zorlaştırmakta ve sınıf içi öğrenme ortamının niteliğini düşürmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarında düşüşe, diğer öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında azalmaya ve genel anlamda öğretim sürecinin verimliliğinde gerilemeye neden olabilir. Aynı zamanda, bu tür davranış örüntüleri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini zorlaştırmakta; stres, motivasyon kaybı ve tükenmişlik gibi olumsuz duygular yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Dahası bu sorunlar, hem öğretmen hem öğrenci açısından okul ortamında kalıcı ve sistemsel problemlere dönüşebilmektedir (Gresham, 2007; Bethune ve Kiser, 2017; Heitzman-Powell vd., 2013).

Davranışsal sorunlar, özel gereksinimli bireyler arasında en sık otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip bireylerde gözlemlenmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar, otizmlili bireylerin diğer engel gruplarına kıyasla daha yoğun ve karmaşık davranış problemleri sergilediğini göstermektedir (Matson ve Rivet, 2008; Lecavalier, 2006). **Otizm**, bireyin sosyal iletişim becerilerinde sınırlılıklar, etkileşimde zorluklar ve yineleyici davranışlarla karakterize edilen bir nörogelişimsel farklılıktır (American Psychiatric Association, 2013). Bu bireyler genellikle sosyal kuralları anlamakta ve sosyal ipuçlarını yorumlamakta zorlanır, iletişim kurmada çeşitli güçlükler yaşar ve rutin dışı durumlara karşı aşırı hassasiyet gösterebilirler. Tüm bu özellikler, sınıf ortamında çeşitli problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Otizmlili bireylerde sıkça karşılaşılan davranışsal zorluklar arasında öfke nöbetleri, kendine zarar verme, çılgılık atma, fiziksel saldırganlık, çevreye zarar verme, stereotipik hareketler ve ısrarlı şekilde aynı söz veya ifadeleri tekrar etme (perseveratif konuşma) yer almaktadır (Dominick vd., 2007; Horner vd., 2002). Özellikle perseveratif

konuşma gibi yineleyici sözel davranışlar, sınıf ortamında öğretim faaliyetlerinin akışını sekteye uğratmakta ve öğretmenin dikkatini sürekli olarak bölerek odaklanmayı zorlaştırmaktadır (Koegel vd., 2012). Bu tür davranışlar yalnızca sınıf düzenini bozmakla kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını olumsuz etkilemekte ve diğer öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgisini azaltmaktadır (Brunsting, Sreckovic ve Lane, 2014). Davranışsal sorunlar bu yönüyle sadece bireysel bir gelişim engeli değil; aynı zamanda sınıf yönetimini, öğretmenlerin mesleki yeterliğini ve akranların öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen çok yönlü bir eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Koegel vd., 2012; Brunsting vd., 2014). Bu nedenle, otizmli bireylerde gözlemlenen davranış problemlerinin eğitim ortamında bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Otizmli bireylerle çalışan öğretmenlerin, bu öğrencilerin sergilediği davranışsal güçlükleri doğru biçimde tanımlayabilmeleri ve uygun müdahale tekniklerini uygulayabilmeleri, öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesi açısından hayati önem taşımaktadır. Nitelikli sınıf yönetimi ve yeterli bilgi birikimi, davranış problemlerinin sıklığı ve şiddetinin azaltılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Westling, 2010). Özellikle özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda öğretmenin mesleki donanımı, hem öğrencilerin akademik gelişimini hem de sosyal uyum süreçlerini etkileyen kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Ancak öğretim sürecinde yeterli destek mekanizmalarına ve etkili stratejilere sahip olmayan öğretmenlerin, artan iş yükü ve zorluklar karşısında stres, tükenmişlik ve motivasyon kaybı yaşama olasılıkları artmaktadır (Jennett, Harris ve Mesibov, 2003). Bu bağlamda öğretmenin görevi yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp; aynı zamanda davranışları yönlendiren, öğrenme ortamını yapılandıran ve olumlu ilişkileri sürdüren bir rehber olarak değerlendirilmelidir.

Bu doğrultuda, davranışların etkili şekilde yönetilmesi öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilere doğrudan bağlıdır. Çünkü öğretmenin sınıf içi müdahale yaklaşımları, öğrencinin yalnızca akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal gelişimini ve genel uyumunu da önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Bethune ve Kiser, 2017). Ne var ki davranış yönetimi konusunda yeterli eğitim almamış öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmakta güçlük yaşadıkları görülmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin özel eğitim alanında en fazla zorlandıkları alanların başında davranış yönetiminin geldiği dikkat çekmektedir (Bethune ve Kiser, 2017). Gettinger ve arkadaşlarının (2008) çalışmasına göre, öğretmenlerin bu konudaki güçlüklerinin temelinde problem davranışların yoğunluğu, bireysel farklılıkların çeşitliliği ve mesleki hazırlık eksiklikleri yer almaktadır. Bu sorunların üstesinden gelebilmek, öğretmenlerin

bilimsel temellere dayalı ve sistematik müdahale yöntemlerini etkili biçimde uygulamalarıyla mümkün hale gelmektedir. Böyle yaklaşımlar, sınıfta daha düzenli, destekleyici ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak sağlar (Gresham, 2007).

Özel eğitimde problem davranışların yönetiminde en yaygın ve etkili biçimde kullanılan, bilimsel temelli yaklaşımlardan biri Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) modelidir (Applied Behavior Analysis – ABA). UDA, öğrenci merkezli uygulamaları destekleyerek kapsayıcı eğitimi teşvik etmekte; hem öğretim kalitesinin hem de öğrenci performansının artırılmasında önemli katkılar sunmaktadır (Pennington, 2022). Bu model, bireylerin davranışlarını işlevsel olarak değerlendirme ve değiştirme amacıyla yapılandırılmış kanıta dayalı stratejiler sunmakta; özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlere sistematik müdahale çerçevesi sağlamaktadır. Türkiye’de de bu yaklaşımın önemi giderek artmakta olup, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022 yılında yayımladığı Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Uygulama Rehberi ile UDA temelli stratejilerin sahadaki uygulamalara entegrasyonunu teşvik etmiştir. Bu rehber, Türkiye’de özel eğitim alanındaki davranış müdahalesi uygulamalarının bilimsel temellere dayanması gerektiğini açıkça ortaya koymakta ve öğretmenlere uygulamaya dönük yol göstermektedir. Özellikle otizmlili bireylerde sıklıkla gözlemlenen perseveratif konuşmalar, öfke nöbetleri ve dikkat dağınık davranışlar gibi problem durumlarda, UDA kapsamında kullanılan olumlu pekiştirme, görsel ipuçları, görev analizi ve işlevsel davranış değerlendirmesi gibi stratejilerin etkili olduğu çok sayıda araştırma tarafından desteklenmektedir (Cooper, Heron, ve Heward, 2020; Wong vd., 2015; National Autism Center, 2015). Bu yönüyle UDA, yalnızca bireysel davranışları dönüştürmekle kalmamakta; aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerini güçlendirerek daha destekleyici ve etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) (Applied Behavior Analysis):

Bireylerin çevreyle olan etkileşimlerini inceleyerek öğrenme süreçlerini ve davranış değişimlerini yönlendirmek amacıyla geliştirilen bilimsel bir yaklaşımdır (Baer, Wolf ve Risley, 1968). UDA, bireylerin sergilediği davranışları gözlemleyerek çevresel faktörlerin bu davranışlar üzerindeki etkisini analiz eder. Davranışları değiştirmek için sistematik pekiştirme tekniklerinden faydalanan bu yöntem, kanıta dayalı uygulamaları içermektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2020). UDA’nın temel hedefi, bireylerin problemli davranışlarını azaltarak, olumlu ve işlevsel beceriler geliştirmesine yardımcı olmaktır. Ayrıca bu kazanımların farklı ortam ve durumlarda da sürdürülebilir olmasını sağlamayı

amaçlamaktadır (Slocum vd., 2014). Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) başta olmak üzere, zihinsel yetersizlikler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi çeşitli gelişimsel farklılıklar gösteren bireylerin eğitiminde yaygın olarak uygulanmaktadır (Reichow, vd. 2020).

UDA, bireylere kazandırılmak istenen becerileri şekillendirmek için pozitif pekiştirme, söndürme, ipucu sunma ve davranış modelleme gibi teknikleri kullanır. Bu süreç bireyin öğrenme hızı, motivasyonu ve çevresel koşulları dikkate alınarak bireyselleştirilmiş bir eğitim programı ile desteklenir (Miltenberger, 2022). Uygulanan stratejilerin etkililiğini ölçmek için düzenli veri toplanarak analiz edilir ve gerektiğinde müdahale yöntemleri güncellenir (Leaf vd., 2016).

Uygulamalı Davranış Analizinin Temel Dayanakları UDA'nın temelinde davranışçı öğrenme teorileri yer almaktadır. Bu yaklaşım, B.F. Skinner'ın edimsel koşullama teorisine dayanmaktadır (Skinner, 1953). Skinner, davranışların çevresel faktörlerden etkilendiğini ve belirli pekiştirme stratejileri ile şekillendirilebileceğini ileri sürmüştür.

UDA'nın dayandığı bazı temel ilkeler şunlardır:

1. Davranış Ölçülebilirdir: Davranışlar gözlemlenebilir ve objektif olarak ölçülebilir olmalıdır (Baer vd., 1968).
2. Davranışın Çevresel Faktörlerle Etkileşimi İncelenir: UDA, bireyin davranışlarını etkileyen çevresel değişkenleri anlamayı hedefler (Cooper, Heron ve Heward, 2007).
3. Pozitif Pekiştirme Esastır: Olumlu davranışların artırılması için pozitif pekiştirme kullanılır (Lovaas, 1987).
4. Bireyselleştirilmiş Müdahale Gereklidir: Müdahaleler bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır.
5. Veri Toplama ve Analiz: UDA, uygulamaların etkinliğini değerlendirmek için sürekli veri toplama ve analiz süreçlerini içerir (Kazdin, 2011).

Uygulamalı Davranış Analizi Amaçları

1. Bireylere yeni davranışlar kazandırmak
2. Bireylerin var olan davranışlarını arttırmak
3. Bireylerin uygun olmayan davranışlarını önlemek
4. Bireylerin uygun olmayan davranışlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak
5. Bireylerde meydana getirilen davranış değişikliklerinin kalıcılığını sağlamak
6. Bireylerde meydana getirilen davranış değişikliklerinin genellenmesini sağlamak (Kırcaali-İftar, 2003)

UDA'nın Aşamaları

Davranışın Belirlenmesi ve Tanımlanması:

Hedef davranışın belirlenmesi, gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanması gerekir (Cooper vd, 2007). Davranışın yalnızca gözlem ve kayıt verilerine dayanarak belirlenmesi, onun tam anlamıyla tanımlanması için yeterli değildir. Davranışın, sosyal ve toplumsal açıdan da anlamlı ve işlevsel olması gerekmektedir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

Davranışın Ölçülmesi ve Veri Toplama:

Davranışın sıklığı, süresi, yoğunluğu gibi veriler toplanır (Kazdın, 2011). Doğrudan gözlem ve kayıt teknikleri kullanılarak veri analizi yapılır

Müdahale Planının Geliştirilmesi: Davranışın değişimini sağlamak için bireye uygun stratejiler belirlenir. Pozitif pekiştirme, şekillendirme, ipucu sunma ve söndürme gibi teknikler kullanılır.

Müdahalenin Uygulanması ve İzlenmesi: Belirlenen teknikler sistematik olarak uygulanır ve sürecin etkinliği takip edilir. Müdahale sürecinde yapılan değişiklikler bireyin tepkilerine göre ayarlanır (Lovaas, 1987)

Genelleme ve Kalıcılığın Sağlanması: Öğrenilen becerilerin farklı ortamlarda ve durumlarda kullanılmasını sağlamak için genelleme çalışmaları yapılır. Uzun vadeli izleme ile davranış değişiminin sürdürülebilir olup olmadığı kontrol edilir (Cooper vd, 2007).

UDA'nın Özellikleri

Kanıtı Dayalıdır: Bilimsel araştırmalarla desteklenen bir müdahale yöntemidir. Bireyselleştirilmiş uygulamalar içerir; her bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanır. Çevresel faktörleri dikkate alır. Davranışların ortaya çıkış nedenlerini analiz ederek çözümler sunar. pozitif pekiştirme kullanır. Olumlu davranışları artırmak için pekiştirme tekniklerinden yararlanır. Sistematik veri toplama ve analiz süreci kullanır. Müdahalelerin etkinliği sürekli değerlendirilir.

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) gibi kanıtı dayalı yaklaşımlar, bireyin davranışlarında gözlenen değişiklikleri sistematik olarak analiz etmeyi gerektirir. Ancak bu değişimlerin kalıcılığı, genellenebilirliği ve birey üzerindeki uzun vadeli etkileri değerlendirilmeden, programın başarısı hakkında kesin bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu bakımdan programın başarıya ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesi için program değerlendirme süreçleri işe koşulmalıdır (Stake,2004). Ayrıca, değerlendirme süreci kanıtı dayalı karar verme sürecinin temel bir parçasıdır. Eğitim programlarının etkinliği sistematik olarak ölçülmediğinde, kaynakların ne kadar verimli kullanıldığı, programın

sürdürülebilir olup olmadığı ve genişletilme potansiyeli gibi kritik faktörler gözden kaçabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Bunun için davranış yönetim programlarının uygulanmasının ardından yapılan değerlendirme, programın etkinliğini anlamak ve gerektiğinde iyileştirmeler yapmak açısından önemli bir süreçtir. Bu bağlamda Robert Stake'in Program Değerlendirme Modeli, bir programın paydaşlar açısından değerini belirlemek ve kapsamlı bir değerlendirme yapmak için uygun bir çerçeve sunar. Stake'in modeli, hem programın çıktıları hem de süreçleri üzerinde durarak, farklı bakış açılarıyla programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaya yardımcı olur. Stake'in Program Değerlendirme Modeli'nin bu çalışmada kullanılma gerekçeleri ise şu noktalara dayanmaktadır.

Birincisi, model kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. Hem nicel hem de nitel verileri birlikte kullanarak, programın yalnızca çıktıları değil, sürecin tamamını analiz etmeye olanak tanır. Bu sayede, değerlendirme süreci daha derinlemesine ve çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. İkincisi, model paydaş katılımını teşvik etmektedir. Programın başarısını yalnızca ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendirmek yerine, sürece dâhil olan öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların deneyimlerine de yer vermektedir. Böylece, değerlendirme süreci daha kapsayıcı hale gelmekte ve programın uygulanabilirliği açısından daha gerçekçi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Üçüncüsü, model gerçek uygulamaya odaklanmaktadır. Programın tasarlanan amaçlarla ne ölçüde örtüştüğünü belirlemenin ötesinde, sahadaki gerçek etkisini anlamaya yönelik veriler toplayarak programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Stake, 1995). Bu gerekçeler doğrultusunda, Stake'in Program Değerlendirme Modeli, bu çalışmada kullanılacak en uygun çerçevelerden biri olarak belirlenmiştir.

Robert Stake'in Program Değerlendirme ve Geliştirme Modeli

Stake'in program değerlendirme modeli, bir programın ya da eğitsel sürecin tasarım aşamasından uygulanma ve sonuçlanma sürecine kadar sistematik bir şekilde ele alınmasını amaçlayan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2021). Bu model, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç temel bileşene dayanır. Stake, programın başarısını belirlerken, tasarlanan süreç ile gerçekleşen çıktıların ne derece örtüştüğünü dikkate alır. Eğer program çıktıları beklentilerle büyük ölçüde uyumluysa, program başarılı kabul edilir; ancak gerçekleşen sonuçlar ile hedeflenen amaçlar arasında büyük bir fark varsa, bu durumda programın tutarsız ve hatalı olduğu değerlendirilir. Stake'in yaklaşımı, yalnızca programın sonunda elde edilen çıktıları değil, sürecin tamamını kapsayarak değerlendirme yapmayı gerektirir. Ona göre, bilimsel temellere dayanmayan,

sezgisel yargılarla yapılan değerlendirmeler yerine, ölçülebilir ve sistematik bir süreç izlenmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2021). Değerlendirme sürecinde nesnelliğin korunması ve programın işleyişine dair kapsamlı veri toplanması büyük önem taşır.

Stake'in Modelinde Toplanan Bilgi Türleri

1. Girdilere Yönelik Veriler: Programın başlangıç aşamasında, sürecin işleyişini etkileyebilecek çevresel ve yapısal faktörlerin değerlendirilmesi gereklidir. Bu veriler, eğitimin başlangıç koşullarını ve süreç üzerinde etkili olabilecek değişkenleri analiz etmeyi sağlar.

2. Süreçte Toplanan Veriler: Öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl işlediğini anlamak için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla veri toplanması gerekir. Programın uygulama aşamasında, öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşların sürece etkileri analiz edilerek, işleyiş hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılır.

3. Çıktılara Yönelik Veriler: Programın sonunda, akademik başarı, tutum ve beceri gelişimi gibi farklı boyutlarda değerlendirmeler yapılmalıdır. Çıktılar, programın başlangıçta belirlenen hedeflerle uyumlu olup olmadığı açısından analiz edilir. Stake, bu değerlendirme sürecinde yalnızca program yöneticilerinin değil, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların da sürece aktif katılım sağlaması gerektiğini belirtir (Sönmez ve Alacapınar, 2021).

Stake'in Program Değerlendirme Modeli, yalnızca bir müdahalenin sonuçlarını değil, sürecin işleyişini ve paydaşlar üzerindeki etkilerini de analiz etme imkânı sunmaktadır. Bu doğrultuda, UDA müdahalesinin etkili olup olmadığını belirlemek ve uygulama sürecini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için Stake'in modelinden yararlanmak önemli bir gereklilik haline gelmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın amacı, UDA temelli bir müdahalenin belirli bir problem davranış üzerindeki etkisini incelemek ve bu süreci Stake'in modeliyle değerlendirmektir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim gereksinimi olan bir bireyde problem davranışların azaltılması amacıyla Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli bir müdahaleyi uygulamak ve bu sürecin etkililiğini Stake'in Program Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirmektir. Çalışma kapsamında, UDA'nın belirlenen problem davranışı azaltmada etkili olup olmadığı, sürecin işleyişi ve paydaşların deneyimleri analiz edilecektir. Ayrıca, davranış değişiminin kalıcılığı ve müdahalenin güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilecektir.

Araştırma Soruları

1. UDA temelli müdahale sonrasında bireyde gözlemlenen davranış değişikliği, Stake Modeli'nin bağlam boyutuna göre kalıcı ve sürdürülebilir midir?
2. Stake Modeli'nin süreç boyutuna göre, UDA müdahalesi planlandığı şekilde uygulanmış mıdır ve sürecin işleyişinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?
3. UDA temelli müdahale, Stake Modeli'nin çıktı boyutuna göre problem davranışın azaltılmasında ne kadar etkilidir?
4. Stake Modeli'nin değerlendirme boyutuna göre, müdahalenin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
5. Paydaşların (Aile ve öğretmen) UDA temelli müdahale süreci hakkındaki değerlendirmeleri, Stake Modeli'nin girdi ve çıktı boyutlarına göre nasıl şekillenmektedir?

2. Yöntem

2.1Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tek denekli deneysel desenlerden ABAB deseni kullanılarak Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli bir müdahalenin etkililiği araştırılmıştır. ABAB deseni, müdahalenin (bağımsız değişkenin), bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemeye ve davranış değişikliklerinin müdahaleye bağlı olup olmadığını değerlendirmeye olanak sağlar ayrıca geriye dönen davranışlar üzerinde oldukça etkilidir (Kazdin,2011:Tekin-İftar,2018 s.168). Bu nedenle bu çalışmada ABAB deseni kullanılmıştır. Müdahale sürecinin temel dayanağı olan Fonksiyonel Davranış Analizi (FDA), bireyin sergilediği problem davranışların altında yatan nedenleri belirlemek amacıyla öncül, davranış ve sonuç ilişkisini incelemektedir (O'Neill, Horner, Albin, Storey ve Sprague, 2014). Çalışmada Fonksiyonel Davranış Analizi (FDA) uygulanarak, bu problem davranışın hangi işlevlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, takıntılı konuşma (Perservatif Speech) tepkilerinin çevresel faktörlerle ilişkisi değerlendirilmiş ve elde edilen verilere dayalı olarak uygun müdahale stratejileri geliştirilmiştir. Müdahalenin odak noktası, perservatif konuşmanın söndürülmesine ya da azaltılmasına odaklanmaktadır. Çünkü bu tür davranış problemleri sosyal etkileşimi olumsuz etkiler, konuşma aktivitesinin büyük bir bölümünü kaplar ve iletişimde zorluklara neden olur ayrıca sosyal uygunsuzluk içerir ve akademik başarıda da oldukça kritik bir öneme sahiptir.(Eisenberg ve Spinrad, 2004: Fisher, Rodriguez ve Owen, 2013).

2.2 Katılımcı ve Ortam

Araştırmaya 16 yaşında Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış, özel eğitim sınıfına devam eden bir erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencinin sözel iletişim kurabildiği, ancak sıkça perseveratif konuşmalar sergilediği gözlemlenmiştir. Araştırma bireyin doğal ortamında, özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler doğrudan öğretmen ve aile görüşmeleri desteklenmiştir.

2.3 Fonksiyonel Davranış Analizi (Öncül-Davranış-Sonuç)

Fonksiyonel Davranış Analizi (FDA), bireyin sergilediği problem davranışların nedenlerini anlamaya yönelik planlı bir değerlendirme sürecidir. Bu yöntem, davranıştan önce gelen durumları (öncüller) ve davranış sonrasında ortaya çıkan sonuçları inceleyerek, bireyin bu davranışı neden gerçekleştirdiğini yani davranışın hangi işlevi yerine getirdiğini ortaya koymayı amaçlar. FDA'nın temel hedefi, bireyin ihtiyaçlarını veya isteklerini uygun olmayan yollarla değil, sosyal olarak kabul gören iletişim yollarıyla ifade edebilmesini sağlamaktır. Örneğin, bir çocuk sınıf ortamında dikkat çekmek amacıyla yüksek sesle bağırıyorsa, yapılan analiz sonucunda bu davranışın dikkat kazanma işlevi taşıdığı belirlenebilir. Bu durumda, çocuğa dikkat çekmek için daha uygun alternatif davranışlar (örneğin el kaldırma) öğretilir.

FDA genellikle şu adımlar doğrultusunda ilerler: İlk olarak, problem davranış ayrıntılı ve gözlenebilir biçimde tanımlanır. Ardından, davranışın hangi ortamlarda, ne zaman ve ne sıklıkla ortaya çıktığını belirlemek üzere veri toplanır. Toplanan veriler analiz edilerek, davranışın dikkat çekme, kaçınma ya da duyusal uyaran arama gibi hangi işlevi yerine getirdiği belirlenir. Son aşamada ise, elde edilen bulgulara dayalı olarak bireyin bu ihtiyacını daha uygun yollarla ifade etmesine olanak sağlayacak müdahale planı oluşturulur. Yavuz ve Alptekin'in (2017) belirttiği gibi, fonksiyonel analiz süreci yalnızca davranış bastırmaya değil, bireyin temel ihtiyacını anlamaya ve ona uygun destek sunmaya yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında FDA, özellikle otizm gibi gelişimsel farklılıkları olan bireylerle yapılan çalışmalarda hem davranışın altında yatan nedeni ortaya koymada hem de uygun müdahale stratejileri geliştirmede önemli bir araçtır.

Bireyin ağlama ve gülme nöbetleri ile takıntılı konuşmalarının işlevlerini belirlemek için Fonksiyonel Davranış Analizi (FDA) uygulanmıştır.

Tablo 1. Öğrencinin Fonsiyonel Davranış Analizi

Davranış Türü	Öncül (A)	Davranış (B)	Sonuç (C)	İşlev
Takıntılı konuşma (Perseveratif Speech)	Belirli bir etkinliğin günü/saatinin belirsiz olması öğretmenin “Etkinlik yakında yapılacaktır” demesi veya hiçbir belirgin öncül olmadan bireyin kendiliğinden kendini öven ifadeleri tekrarlamaya başlaması. Sınıftan diğer bir öğrencinin iyi olduğu bir konu hakkında konuşulması.	Öğrenci 'Piknik ne zaman olacak?', 'Saat kaçta başlayacak?', tekrarlayarak etkinliğin detaylarını sürekli sorar ve aynı cümleleri tekrar eder. Öğrenci “Çok iyi futbol oynuyorum” Ödevlerimi mükemmel yapıyorum” gibi kendini öven ifadeleri sıkça tekrar eder.	Çevredekiler öğretmenler ve sınıf arkadaşları olumlu geri bildirim verir, onaylar, öğrenci görmezden gelir veya konuyu değiştirmeye çalışır ancak öğrenci tekrarlamaya devam eder.	Dikkat çekme, sosyal kabul arayışı, kaygıyı azaltma, kendilik algısını güçlendirme.

2.4 Müdahale Süreci (ABAB Deseni Uygulaması)

ABAB desenine dayalı olarak şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

A (Baz Düzey 1): Müdahale yapılmadan, bireyin problem davranışlarının sıklığı 7 gün boyunca kaydedilmiştir.

B (Müdahale 1): İşlevsel İletişim Eğitimi ve farklılaştırılmış pekiştirme stratejileri ve sönme teknikleri ile teknikleri kullanılarak 7 gün boyunca müdahale uygulanmıştır.

Takıntılı Konuşmalara (Perseveratif Speech) Yönelik Müdahaleler

Takıntılı konuşma (perseveratif konuşma); bireyin aynı kelime, ifade veya konuya tekrar tekrar dönmesiyle karakterize edilen bir iletişim bozukluğudur. Bu durum genellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), travmatik beyin hasarı ya da çeşitli nörolojik bozukluklarla ilişkili olarak gözlemlenmektedir (Stiegler, 2007; Fisher, Rodriguez ve Owen, 2013). Birey, zihinsel olarak belli bir konuya takılı kaldığında, konuşmaları belirgin biçimde yineleyici bir hâl alır. Bu tekrarlar genellikle bireyin ilgi duyduğu konular etrafında şekillenir ve sosyal bağlamdan bağımsız şekilde sürdürülür (Koegel, Matos-Freden, Lang, ve Koegel, 2012).

Takıntılı konuşma, özellikle karşılıklı iletişimde ciddi aksaklıklara yol açabilir; sohbetin doğal akışını bozar, sosyal ipuçlarının göz ardı edilmesine neden olur ve bireyin çevresiyle olan etkileşimlerini sınırlayabilir (Stiegler, 2007). Bu tür tekrarlayıcı konuşmaların arkasında genellikle dikkat çekme, kaygı azaltma veya duygusal uyarım sağlama gibi işlevler olabilir. Bu nedenle, davranışın nedenini anlamaya yönelik fonksiyonel analiz yaklaşımları, uygun müdahalelerin planlanmasında oldukça yararlıdır (Stiegler, 2007). Yapılan çalışmada fonksiyonel davranış analizi, bireyin takıntılı konuşmalarının (örn. sürekli belirli bir konu hakkında konuşma) dikkat çekme, sosyal kabul arayışı, kaygıyı azaltma, kendilik algısını güçlendirme işlevi gördüğünü ortaya koymuştur. Bu işlevlere yönelik olarak aşağıdaki müdahaleler uygulanmıştır.

Tablo 2. Takıntılı Konuşma Davranışının Yönetimi Uygulama Planı

Uygulama Aşaması	Açıklama
Öğrenci Profili	16 yaşında, otizmlili birey. Sınıfta dikkat çekme, sosyal kabul arayışı, kaygıyı azaltma, kendilik algısını güçlendirme gibi nedenlerle takıntılı konuşma sergiliyor.
Müdahale Alanı 1	Zamanlama Stratejileri ile Takıntılı Konuşmanın Yönetimi
Hedef Davranış 1	Bireyin takıntılı konuşmalarını belirli zaman dilimleriyle sınırlandırılması.
Uygulama Yöntemi 1	“Özel Konuşma Zamanı” uygulanır. Bireyin sevdiği konu hakkında 5 dakika konuşmasına izin verilir, bu süreden sonra farklı konuya geçmesi yönlendirilir.
Müdahale Alanı 2	Konu Değiştirme Becerilerinin Kazandırılması
Hedef Davranış 2	Bireyin bir konudan başka bir konuya geçebilme becerisini kazanması.
Uygulama Yöntemi 2	“Dönüşümlü Konuşma” yöntemiyle, birey bir konuya başladığında karşı taraf başka bir konuya geçiş yapar. Ayrıca bireye alternatif konuları gösteren konuşma kartları sunulur ve başarılı geçişler yıldız puanları ile pekiştirilir.

Konuşma Yönetimi için Zamanlama Stratejileri ; Hedef: Bireyin takıntılı konuşmaları belirli zaman dilimlerine sınırlamasını sağlamak (Fisher vd., 2013). “Özel Konuşma Zamanı” oluşturularak bireyin sevdiği konular hakkında belirli bir süre boyunca konuşmasına izin verilmiş, ancak bu sürenin dışına çıktığında yönlendirme yapılmıştır. Örneğin, birey sevdiği konu hakkında 5 dakika boyunca konuşabilir, ancak daha sonra farklı bir konuya geçmek zorundadır.

Konu Değiştirme Becerilerinin Öğretilmesi: Hedef: Bireyin farklı konulara geçiş yapabilmesini sağlamak. “Dönüşümlü Konuşma” Tekniği uygulanmıştır: Birey bir konu hakkında konuştuğunda, diğer kişi de yeni bir konu eklemeli ve birey bu yeni konuya uyum sağlamalıdır. Bireye alternatif konuşma konuları içeren kartlar verilerek, konuşma yönlendirilmiştir (örn. “Bugün hangi aktiviteleri yaptın?” Öğretmen ve ebeveynler, bireyin her yeni konuya başarılı şekilde geçtiği anları pekiştirmiştir.

A (Baz Düzey 2) Evresi (Müdahale Geri Çekme): Müdahale kaldırılarak davranışın eski düzeyine dönüp dönmediği 1 hafta boyunca gözlemlenmiştir. B2 Müdahale Evresi (Yeniden Müdahale): Müdahale 1 hafta boyunca tekrar uygulanarak değişimin sürdürülebilirliği ve etkisi değerlendirilmiştir. (Cooper, Heron ve Heward, 2020).

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu çalışmada veri toplama süreci hem nicel hem nitel verilerle yapılandırılmıştır. Stake değerlendirme modeli çerçevesinde uygulamanın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutları ele alınmıştır. UDA temelli müdahale sürecine ilişkin kullanılan davranış gözlem formları ve takıntılı konuşma izleme çizelgeleri ile veriler nicel olarak toplanmış ve grafiksel analizlerle analiz edilerek müdahalenin etkililiği ortaya konmuştur. UDA temelli müdahale sürecine ilişkin öğretmen ve veli deneyimlerinin nitel olarak değerlendirilmesi amacıyla ise fenomenolojik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin yaşantılarını anlamaya ve bu yaşantılara yükledikleri anlamın özünü ortaya çıkarmaya odaklanır (Moustakas, 1994). Görüşmelerden elde edilen veriler, Stake Model’inin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Analiz öncesinde araştırmacı, kendi önyargılarını bilinçli biçimde askıya almış (bracketing) ve verileri katılımcı perspektifinden değerlendirme ilkesine sadık kalmıştır (Creswell ve Poth, 2018).

1. Davranış Gözlem Formları: Öğrencinin takıntılı konuşma davranışları günlük olarak kaydedilmiştir.

2. Takıntılı Konuşma İzleme Çizelgesi: Fisher vd. (2013) çalışmasındaki modele uygun olarak; konuşulan konu, konuşmanın süresi, bağlam ve sonuç kayıt altına alınmıştır.

3. Aile ve Öğretmen Görüşme Formları: Stake modeli doğrultusunda uygulamanın süreci, uygulanabilirliği ve etkililiği ile ilgili geri bildirimler alınmıştır.

4. Grafiksel Analizler: ABAB desenine göre toplanan veriler grafiklere aktarılmış, davranış değişiklikleri görsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Stake Modeli çerçevesinde, girdi boyutunda UDA müdahalesinin uygulanabilirliği ve paydaşların (öğretmen, aile) sürece hazırlık düzeyi; süreç boyutunda müdahalenin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediği ve karşılaşılan zorluklar; çıktı boyutunda bireyin problem davranışındaki değişimler ve bağlam boyutunda müdahalenin uzun vadeli etkileri değerlendirilmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

UDA temelli müdahale sonrasında bireyde gözlemlenen davranış değişikliğinin Stake Modeli’nin bağlam boyutuna göre kalıcı ve sürdürülebilirliğine Yönelik Bulgular

Tablo 3. Stake Modeli’nin Bağlam Boyutuna Göre UDA Programının Kalıcı ve Sürdürülebilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Görüşler
Öğrenci motivasyonu	Veli: “Programdan önce isteksiz olan oğlum, sınıf ortamı ve öğretmen yaklaşımı sayesinde derse ilgisi artmış, kendini değerli hissetmeye başlamıştır.”
Aile katılımı	Veli: “Süreç hakkında düzenli olarak bilgilendirildim okul- aile iş sürece dâhil olmak kendimi çok özel hissettirdi.”
Bireysel farklılıklara uyum	Özel Eğitim Öğretmeni: “Öğrencilerin akademik ve duygusal düzeylerine göre program farklılaştırılmış; bireysel ihtiyaçlara uygun eğitim sunmak için araştırmalar yaptım ve yeni şeyler öğrendim.”
Sosyal-duygusal destek	Özel Eğitim Öğretmeni : “Program, yalnızca akademik değil; sosyal ve duygusal gelişimi de hedef alacak biçimde planlanmış ve uygulanmıştır.”
Teknolojik ortam	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni : “Bilişim sınıfı özel gereksinimli öğrenciler için ilgi çekici ve motive edici bir ortam sağlamış; bire bir bilgisayar kullanımı özgüveni artırmıştır. Öğrenci bilişim teknolojileri dersin de de motivasyonunu korumuştur.”
Katılım ve dikkat	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni: Teknolojik ortam öğrencilerin dikkat süresini ve derse katılımını olumlu yönde etkilemiş, öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanmıştır.

Stake Modeli'nin bağlam boyutu kapsamında, katılımcıların müdahale sürecine dair deneyimlerini içeren Tablo 8 incelendiğinde; özellikle öğrenci motivasyonu, bireysel farkların ön planda olması, katılım, destek teknolojik ortam gibi temalar üzerine yoğunlaşmaktadır.

Veli programın bağlamına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Program başlamadan önce çocuğum derse gitmek istemiyordu. Sabahları kalkmak bile istemiyordu. Ama bu sınıf ortamı ve öğretmenlerin yaklaşımı onu çok değiştirdi. Şimdi kendini daha değerli hissediyor. Ayrıca bizi her zaman bilgilendirdiler, neler yapılacağını önceden söylediler.”

Özel Eğitim Öğretmeni programın bağlamına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğrencilerimizin düzeyleri birbirinden çok farklıydı. Kimi okuma yazmada zorlanıyor, kimi duygusal olarak çok hassastı. Biz programı öğrencinin farklılıklarına göre şekillendirdik. Bazen bireysel, bazen küçük grup çalışmaları yaptık. Onların sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimlerine de destek olmaya çalıştık. Bu programı planlarken öğrencimizin ihtiyaçlarını merkeze aldık.”

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni programın bağlamına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bilişim sınıfı öğrenciler için tamamen farklı bir dünyaydı. Bilgisayarla çalışmak onu heyecanlandırdı. Genelde sınıfta dikkatleri dağınık ama burada görev verdiklerinde hemen odaklandılar. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler için bu tarz teknolojik araçlar çok etkili oluyor. Ayrıca bilgisayarların bire bir kullanımı onların özgüvenlerini artırdı. Kendini daha yetkin hissediyor.”

Stake'in program değerlendirme modeli bağlam boyutunda, programın yürütüldüğü fiziksel ortam, öğrenci profili, toplumsal ve kültürel çevre, psikososyal koşullar gibi unsurların uygunluğu sorgulanır. Bu üç görüş kaynağı (veli, özel eğitim öğretmeni, bilişim öğretmeni) bağlamın güçlü yönlerine işaret etmektedir: Veli görüşü, öğrencinin programla kurduğu psikolojik bağın olumlu olduğunu ve velilerin süreçle bütünleşmesini vurgulamaktadır. Bu, sosyal-kültürel bağlamın desteklendiğini gösterir. Özel eğitim öğretmenin görüşü, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığını ve eğitsel bağlamın öğrencilerin gelişimsel gereksinimlerine göre şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Bilişim öğretmenin görüşü ise fiziksel ortam ve araç-gereç bağlamının etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle özel eğitim öğrencileri için teknolojik ortamın dikkat çekici ve motive edici bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Program bağlam boyutunda uygun ortam, bireysel uyum, aile katılımı ve teknolojik destek açısından güçlüdür. Bu da, programın sadece içerik değil, aynı

zamanda koşul uygunluğu bakımından da başarılı bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Müdahale sonrasında bireyin uygun davranışları sürdürmesi, okul ortamında olduğu kadar evde de genellenebilir davranışların gözlenmesi, programın kalıcılık ve genellenebilirlik açısından etkili olduğunu göstermektedir. Fisher vd. (2013), genellenebilirliği yüksek müdahalelerin bireyin sosyal katılımını artırdığını ve yaşam kalitesine katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Stake'in bağlam boyutu, uygulamanın bireyin doğal yaşam alanlarına nasıl etki ettiğini analiz etmeyi önerdiğinden, bu bulgu programın çevresel etkilere uygun olduğunu göstermektedir. Müdahalenin uzun vadeli etkileri, öğretmen ve aile gözlemleriyle desteklenmiş ve müdahale sonrasında da bireyin uygun davranışları sürdürdüğü raporlanmıştır. Özellikle iletişim kartlarının ve zaman sınırlaması uygulamalarının bireyin gündelik yaşamında da kullanılması, davranış değişikliklerinin sadece müdahale süresine bağlı kalmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, müdahalenin genellenebilirliği ve kalıcılığı yönünden olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Stake Modeli'nin süreç boyutuna göre, UDA müdahalesi sürecinin işleyişinde karşılaşılan zorluklara yönelik Bulgular

Tablo 4. Stake Modeli'nin Süreç Boyutuna Göre UDA Programında Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Görüşler
Bilgi Eksikliği	Veli: "Bu süreç benim için çok yeni idi. Neyle karşılaşacağımı bilmiyordum. Özel Eğitim Öğretmeni: "Müdahale öncesinde öğretmen olarak bu özel stratejilerle ilgili uygulama deneyimim sınırlıydı. İlk başta rehberlik ihtiyacı duydum."
Uygulama Sırasında Karşılaşılan Zorluklar	Veli: "Evde uygularken özellikle dikkat süresini korumakta zorlandım. Aynı anda başka çocukların da var, özel zamanı ayırmak kolay olmadı." Özel Eğitim Öğretmeni: "Uygulama planı teoride çok netti ama öğrencinin o anki duygusal durumuna göre esneklik sağlamak gerekiyordu."
Strateji Uygulama ve Sürdürülebilirlik	Veli: "Özel konuşma zamanı etkili oldu ama her gün yapamadık. Bazen atladım." Bilişim Öğretmeni: "Teknoloji dersinde stratejileri bire bir uygulamak kolay değildi, ama belirli tekrarlarla alışkanlık kazandırabildik." Özel Eğitim Öğretmeni: Sınıfta diğer öğrencilerle ilgilenmek gerektiğinden UDA 'ya zaman ayırmak gerçekten zor oldu."

Stake Modeli'nin süreç boyutu kapsamında, katılımcıların müdahale sürecine dair deneyimlerini içeren Tablo 6 incelendiğinde; özellikle hazırlık düzeyi, uygulama esnekliği, strateji sürdürülebilirliği ve uygulama zorlukları temaları etrafında yoğunlaşmaktadır.

Veli zorluklara yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bu süreç benim için çok yeniydi. UDA müdahalesinin ne anlama geldiğini tam bilmiyordum. İlk başta çok karıştı. Özellikle takıntılı konuşma davranışı bana sıradan bir alışkanlık gibi geliyordu ama bunun üzerine bu kadar sistemli bir şekilde gidilebileceğini ilk kez fark ettim.”

“Evde uygulamak gerçekten zordu. Özellikle dikkatini toplamak çok zaman alıyordu. Aynı anda diğer çocuklarımla da ilgilenmem gerekiyordu. Örneğin özel konuşma zamanı yapmak istiyordum ama çoğu zaman ya o hazır olmuyordu ya da ben yorgun oluyordum. Bazı günler hiç yapamadık. Bu yüzden sürecin düzenliliğini korumakta zorlandık.”

“En etkili bulduğum şey özel konuşma zamanıydı. Gerçekten işe yaradı. Çocuğum bu zamanı bekliyor ve o sırada daha açık iletişim kuruyordu. Ama her gün yapmam gerekiyordu. Bazen üst üste birkaç gün atladık. O zamanlarda hemen eski davranışlara dönme riski oldu. Bu yüzden istikrar sağlamak zor oldu.”

Özel eğitim öğretmeni sürece zorluklara yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Ben de sürecin başında çok hazır değildim. Daha önce özel konuşma zamanı gibi teknikleri eğitim esnasında öğrenmiştim ama uygulama fırsatım olmamıştı. Başlangıçta uygulama planını uygularken çekincelerim oldu tabi. Zamanla hem teknik olarak hem de öğrencimin davranışlarına karşı yaklaşımında daha bilinçli oldum.”

“Uygulama planı haftalık olarak belirlenmişti ama öğrencinin ruh hali her zaman buna uymuyordu. Bazen tam başlayacağız, çocuk kendini kapatıyor ya da başka bir şeye takılıyor. Planı esnetmeden ilerlemek mümkün değildi. Bu da hem zamansal hem de duygusal olarak beni zorladı. Bir yandan da diğer öğrencilerle ilgilenmek gerekiyordu, sınıf ortamı her zaman müdahaleye uygun olmuyordu.”

“Bazı stratejilerde sürdürülebilirlik sağlamak kolay olmadı. Her gün özel konuşma zamanı ayırmak istedim ama sınıfın yoğunluğu ve diğer bireylerin ihtiyaçları buna izin vermedi. UDA süreci bir öğrenciye özel olduğunda, sınıf ortamında planlı bir şekilde her gün uygulama yapmak çok zor. Bazı günler tamamen ertelemek zorunda kaldım.”

Bilişim teknolojileri öğretmeni sürece yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Açıkçası alanım dışı olduğu için özel eğitimde kullanılan bu tür davranışsal müdahale yöntemlerini ilk kez bu kadar net gördüm. Ben teknoloji öğretmeniyim, normalde bu tarz stratejiler bize anlatılmaz. Sürece dair bilgim ilk başta çok sınırlıydı. Ancak sınıf öğretmeniyle düzenli görüştükçe ben de ne yapılmak istendiğini ve nasıl katkı verebileceğimi anlamaya başladım.”

“Ders süresi zaten sınırlı. Bir de öğrencinin özel ilgileri teknolojiye yönelik olduğundan bazen derste müdahale stratejilerini uygulamak çok zor oluyordu. Dikkatini çekmeye çalıştığımda hemen oyun soruları ya da ilgisini çeken konulara dönüyordu. Strateji uygulamak istediğimde ise bazen süreci bölmek zorunda kalıyordum.”

“Başta dersin içine entegre edememiştim. Ama sonra fark ettim ki kısa ama sık tekrarlar daha etkili oluyor. Örneğin, derse başlamadan önce stratejiyi hatırlatmak ya da uygulama sonunda kısaca değerlendirme yapmak işe yarıyor. Ama sürdürülebilir olması için tüm öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekir.”

Müdahalenin uygulama sürecinde planlanan tekniklerin (işlevsel iletişim eğitimi, DDAP, sönme vb.) planlandığı şekilde ve tutarlı biçimde uygulanmasında zorluklar yaşandığını göstermiştir. Katılımcı ifadeleri, UDA temelli müdahalenin uygulanma sürecinde bilgi eksikliği, çevresel sınırlılıklar, zaman yetersizliği ve çoklu görev sorumluluğu gibi etkenlerin süreç içinde zorluklar oluşturduğunu göstermektedir. Ancak buna rağmen öğretmenlerin ve velilerin sürece uyum sağlama ve iş birliği içinde ilerleme çabası, müdahalenin başarısı için belirleyici olmuştur. Stake Modeli’nin süreç boyutuna uygun olarak bu bulgular, müdahalenin yalnızca teknik yönleriyle değil, insan deneyimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Stake Modeli’nin süreç boyutu kapsamında değerlendirildiğinde, müdahale planının uygulanabilirliğinin yalnızca teknik doğrulukla değil; uygulayıcıların ve paydaşların karşılaştığı bireysel, çevresel engellerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ifade ettiği bilgi eksiklikleri, zaman yönetimi zorlukları, sınıf içi dinamiklere müdahalenin entegrasyonu gibi faktörler, sürecin gerçek koşullarda nasıl şekillendiğine dair somut ipuçları sunmaktadır. Bu durum, süreç boyutunun temel ilkelerinden biri olan “uygulamanın bağlam içindeki işlerliği”nin önemini ortaya koymaktadır. Müdahalenin planlandığı şekilde sürdürülebilmesi için, uygulayıcıların yalnız bırakılmaması; rehberlik, iletişim ve iş birliği süreçlerinin yapılandırılması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla, sürecin işlerliği sadece uygulamanın teknik geçerliliğiyle değil, uygulayıcı deneyimi ve bağlamsal esneklik ile doğrudan ilişkilidir. Stake’in sürece verdiği ağırlık, bu çalışmada katılımcıların anlatımlarıyla bütünlük kazanmakta ve uygulama değerlendirmesine derinlik katmaktadır.

UDA temelli müdahale, Stake Modeli’nin çıktı boyutuna göre problem davranışın azaltılmasındaki etkisine yönelik Bulgular

Tablo 5. Stake Modeli’nin Çıktı Boyutuna Göre UDA Programının Problem Davranışın Azaltılmasına Etkisine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Görüşler
Problem Davranışta Azalma	Veli: “Eskiden aynı soruyu defalarca soruyordu. Şimdi birkaç kez sorduktan sonra duruyor”. Özel Eğitim Öğretmeni: “Özellikle sabahları takıntılı biçimde söylediği tekrarlar azaldı”.
İletişimsel Dönüşüm	Veli: “Artık sadece kendi ilgisinden bahsetmiyor. Sohbetleri sadece istekleri üzerine yoğunlaşmıyor. Özel Eğitim Öğretmeni: “Ders içinde öğretmene ve arkadaşlarına daha anlamlı yanıtlar vermeye başladı”.
Sosyal Katılımda Artış	Özel Eğitim Öğretmeni: “Eskiden gurup etkinliklerinden uzak dururdu. Şimdi gönüllü bir şekilde katıldığı zamanlar var”.
Akademik Katkı	Özel Eğitim Öğretmeni: “Kendini tekrar eden cümlelerle anlatıyordu. Şimdi cevapları daha kısa ve net.”
Dikkat ve Odaklanma	Bilişim Öğretmeni: “Önceden sürekli aynı konuya dönüyordu. Şimdi dikkat süresinin uzadığını söyleyebiliriz”.
Sınıf İçi Davranış Düzeni	Bilişim Öğretmeni: “Bilgisayarla çalışırken kendi ilgi alanına kaymadan daha iyi ilerleyebiliyor”.

Stake Modeli’nin çıktı boyutu kapsamında, katılımcıların müdahale sürecine dair deneyimlerini içeren Tablo 5 incelendiğinde hem davranışsal hem de iletişimsel düzeyde önemli değişimler gözlemlenmiştir. Özellikle takıntılı konuşma davranışlarında azalma, iletişimde karşılıklılık, dikkat süresinde artış ve sosyal katılımın gelişmesi sıklıkla vurgulanan sonuçlardır. Veli, çocuğundaki gözle görülür gelişmeyi şu ifadelerle aktarmaktadır:

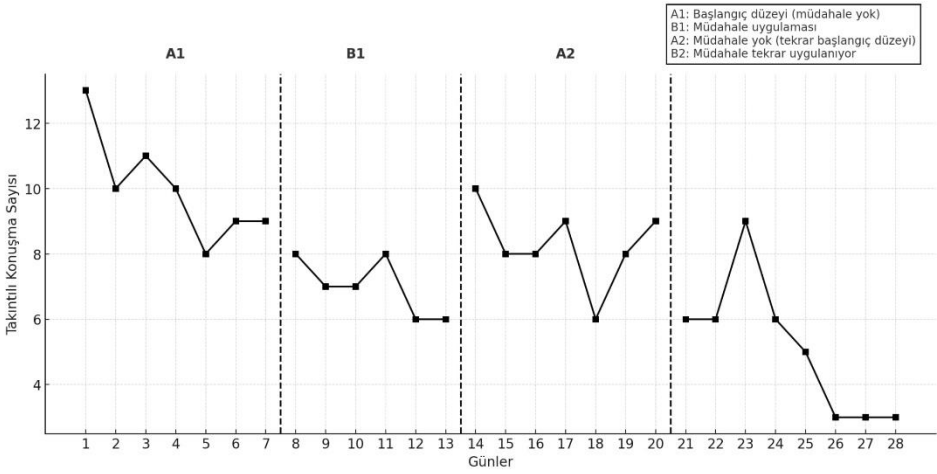
Veli : “Eskiden oğlum sürekli aynı soruyu tekrar ederdi. Örneğin bir yere ne zaman gideceğimizi sorup dururdu. Yanıt versek bile tekrar tekrar sormaya devam ederdi. Bu bizi çok yoruyordu. Şimdi birkaç kez sorduktan sonra durduğunu, hatta bazen kendi kendine ‘tamam, sordum zaten’ dediğini duyuyorum. Bu değişimi gözlerimle görmek beni çok mutlu ediyor.

Özel eğitim öğretmenin görüşleri şu şekildedir: Öğrenci UDA sürecinden önce dersin başından sonuna kadar aynı soruyu sorma eğilimindeydi. Aynı ifadeleri tekrar tekrar kullanıyor, arkadaşlarının söylediklerini duymuyordu bile. UDA sürecine başladıktan sonra, özellikle sabah etkinliklerinde takıntılı

tekrarlarında belirgin bir azalma gözlemledik. Öğretim ortamında da daha uzun süre kalabiliyor, bu da akademik kazanımları destekliyor”.

Bilişim teknolojileri öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir: *Dersin başında sürekli olarak bilgisayar oyunları ve videolarla ilgili aynı konularla ilgilenmek istiyordu. Konu dışına çıkıyor, yönergeleri takip etmiyordu. Müdahale süreci ilerledikçe, dikkat süresinin uzadığını, verilen komutlara daha hızlı ve doğru şekilde yanıt verdiğini gözlemledim. Bilgisayarla çalışırken artık sadece ilgi alanına değil, dersi tamamlamaya da odaklanıyor. Bu bizim dersimiz için çok büyük bir gelişme.”*

Grafik 1. ABAB Modeli Takıntılı Konuşma Davranışı



Grafik 1 incelendiğinde, takıntılı konuşma davranışının A1 evresinde oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İlk gün 13 kez tekrar eden bu davranışın takip eden günlerde 8-11 aralığında dalgalanarak devam ettiği gözlenmiştir. Bu davranışın özellikle bireyin sınırlı ilgi alanlarına yönelik konuşmaları tekrar etmesi, aynı soruları sorması veya konuyu değiştirmekte zorlanması şeklinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu davranışların bireyin iletişim ihtiyaçlarını uygun biçimde ifade edememesi ve konu sınırlılığı yaşaması gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bireyin içsel uyarıcılara uygun sosyal tepkiler geliştirmekte güçlük çektiği, bu nedenle sosyal çevresiyle anlamlı etkileşim kurmakta zorlandığı görülmektedir. B1 evresinde uygulanan müdahalelerde, özel konuşma zamanı, dönüşümlü konuşma ve konu değiştirme kartları gibi stratejilerden yararlanılmıştır. Bu stratejiler sayesinde bireyin tekrarlayıcı konuşmalarında anlamlı bir azalma gözlenmiştir. A1 evresinde ortalama 10 olan

konuşma sayısı, B1 evresinde ortalama 6.71'e düşmüş ve bu da yaklaşık %32.86 oranında bir azalma ile sonuçlanmıştır. Bu azalma, sadece davranışın baskılanmadığını, aynı zamanda bireyin daha uygun ve sosyal olarak kabul edilebilir iletişim yollarını da kullanmaya başladığını göstermektedir. A2 evresinde müdahale kesildiğinde davranış düzeyinde tekrar bir artış görülmüştür. Bu durum, bireyin uygun iletişim stratejilerini henüz tam olarak içselleştirmedini ve çevresel desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. B2 evresinde ise daha önce etkili olduğu görülen müdahale stratejileri yeniden uygulanmıştır. Bu evrede takıntılı konuşma davranışının hızla azaldığı ve A1 düzeyinden belirgin biçimde daha düşük seviyelere indiği gözlemlenmiştir. Günlük tekrar sayıları 9'dan başlayarak 3'e kadar düşmüş ve son günlerde istikrarlı bir biçimde düşük düzeyde seyretmiştir.

Bu durum, uygulanan müdahalenin sadece geçici bir etki yaratmadığını, aynı zamanda yeniden devreye alındığında etkisini tekrar gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Davranış düzeyinde gözlenen bu azalma, bireyin destekle birlikte uygun iletişim biçimlerini kullanabildiğini ve müdahaleye pozitif tepki verdiğini göstermektedir. Ayrıca, B2 evresindeki davranış düzeylerinin hem A1'e hem de A2'ye kıyasla daha düşük seviyelerde seyretmesi, müdahalenin genellenebilir ve sürdürülebilir bir yapı kazandığını desteklemektedir. Bu, hem bireyin gelişim süreci açısından hem de programın etkililiği açısından önemli bir bulgudur. Bu çalışmada uygulanan ABAB modeline dayalı olarak davranışlardaki değişim, aşağıdaki formül uygulanarak yüzde azalma oranlarıyla değerlendirilmiştir.

Takıntılı konuşma davranışı:

A1 ortalaması ≈ 10.00

B1 ortalaması ≈ 6.71

Yüzde azalma $\approx ((10.00 - 6.71) / 10.00) \times 100 \approx 32.86\%$

Müdahale sonucunda problem davranışlarda anlamlı azalmalar elde edilmiştir. Özellikle davranış grafiklerine dayalı olarak %30'un üzerinde azalma elde edilmiş olması, müdahalenin etkili olduğunu göstermektedir. Kazdin (2011), tek denekli çalışmalarda %30-50 düzeyindeki azalmaların anlamlı müdahale etkisi göstergesi olduğunu belirtmektedir. Stake'in uygunluk ilkesine göre, hedeflenen değişimin ölçülebilir düzeyde gerçekleşmesi programın amacına ulaştığını göstermektedir.

Stake Modeli'nin değerlendirme boyutuna göre, müdahalenin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik Bulgular

Tablo 6. Stake Modeli'nin Değerlendirme Boyutuna Göre UDA Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Görüşler
Etkililik	Veli: "Müdahale süreciyle birlikte oğlumun tekrarlayan konuşmalarında ciddi bir azalma oldu. Bu farkı hem okulda hem evde net biçimde gözlemledik." Özel Eğitim Öğretmeni: "Öğrencinin iletişim becerilerinde belirgin bir ilerleme oldu. Katılımı ve derse odaklanma süresi arttı." Bilişim Öğretmeni: "Derste yönergelere daha hızlı cevap vermeye başladı. Önceden sürekli konu dışına çıkıyordu, artık daha kontrollü."
Aile Katılımı ve Strateji Uyumluluğu	Veli: "Sürece dahil edilmek beni çok motive etti. Evde uygulayabileceğim teknikleri öğrenmek benim için yeni bir farkındalık yarattı." Özel Eğitim Öğretmeni: "Velilerin sürece aktif katılımı stratejilerin etkisini artırdı. Aileyle aynı dili konuşmak çok kıymetliydi."
Zaman Yönetimi	Veli: "Stratejileri uygulamak istiyorum ama bazı günler buna vakit ayıramıyorum. Program zaman zaman yorucu olabiliyor." Özel Eğitim Öğretmeni: "Her gün aynı planı uygulamak sınıf ortamında her zaman mümkün olmuyor. Bazen bireysel farklılıklara göre esnetmek gerekiyor."
Uygulayıcı Eğitimi ve Materyal Desteği	Bilişim Öğretmeni: "Bu stratejiler hakkında başta çok az bilgim vardı. Tüm öğretmenler sürece dair kısa bir eğitim almalı." Özel Eğitim Öğretmeni: "Materyal konusunda daha fazla çeşit ve örnek olması uygulamayı kolaylaştırdı. Her şeyi kendi başıma hazırlamak zorunda kaldım."

Stake Modeli'nin değerlendirme boyutu kapsamında, katılımcıların müdahale sürecine dair deneyimlerini içeren Tablo 7 incelendiğinde; özellikle etkililik, zaman ve uygulayıcı eğitimi temaları etrafında yoğunlaşmaktadır.

Veli programın güçlü ve zayıf yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

"Müdahale süreci başladığında oğlumun sürekli aynı konulara dönmesi, bizi hem evde hem sosyal ortamlarda oldukça zorluyordu. Ancak uygulamalar ilerledikçe, bu tekrarlayıcı konuşmalar gözle görülür şekilde azaldı. Artık daha

kısa ve anlamlı ifadeler kullanıyor. Bu gelişimi net bir şekilde gözlemleyebiliyoruz.”

“Bu süreç beni de sürecin bir parçası haline getirdi. Daha önce bu tarz stratejileri hiç duymamıştım. Özellikle özel konuşma zamanı ve konu değiştirme tekniklerini evde uyguladıkça çocuğumla iletişim kurmam kolaylaştı. Kendimi daha bilinçli ve katkı sağlayan bir ebeveyn olarak hissetmeye başladım. Bu süreçte öğrendiklerim bana da fayda sağladı”.

“Evde çocuğumla bu teknikleri uygulamaya çalıştım ama bazen günün temposu içinde buna zaman bulmak gerçekten zor oldu. Özellikle ev işleri yoğunken müdahale planını aksattım. Bu nedenle her gün aynı düzeni sürdürmek mümkün olmadı.

Özel eğitim öğretmeni programın güçlü ve zayıf yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Program boyunca öğrencimizin iletişim becerileri belirgin şekilde gelişti. Önceden sürekli kendini tekrar eden bir iletişim tarzı varken, artık sorulara daha anlamlı ve içerikle ilişkili yanıtlar verebiliyor. Sınıf içindeki yönergelere daha hızlı adapte oluyor ve özellikle grup etkinliklerinde pasifken şimdi daha istekli. Bu değişim, programın çıktılar açısından etkili olduğunu gösteriyor.”

“Velilerle ortak dil kullanmak ve stratejileri birlikte yürütmek gerçekten etkili oldu. Ailelerin sürece dâhil olması, öğrencinin davranışlarını farklı ortamlarda da destekledi. Veliler sürecin dışında kaldığında etkiler sınırlı kalabiliyor. Bu müdahale modelinde aile iş birliği, stratejilerin sürdürülebilirliğini ve kalıcılığını artırdı.”

“Programın yoğunluğu sınıf ortamında bazı günlerde ciddi bir yük oluşturdu. Bireysel ihtiyaçlara göre planları esnetmek zorunda kaldım. Özellikle sınıfta birden fazla özel gereksinimli öğrenci olduğundan her biriyle ayrı ayrı müdahale süreci yürütmek mümkün olmuyor. Bu yüzden programın uygulama yoğunluğu zaman zaman zorlayıcı hale geldi.”

“Kullanılacak materyallerin büyük kısmını kendi başıma hazırlamak zorunda kaldım. Hazır materyal desteği veya görsel uyarılar sağlansaydı, süreç çok daha kolay yönetilebilirdi. Zaman zaman materyal eksikliği nedeniyle stratejilerin tam anlamıyla uygulanması mümkün olmadı.”

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni programın güçlü ve zayıf yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Daha önceki derslerde yönergelere uymakta zorlanan öğrencimiz, şimdi etkinliklerde ne yapması gerektiğini daha çabuk kavlıyor. Örneğin teknoloji dersinde konudan sapma davranışları azaldı. Artık bilgisayarı sadece kendi ilgi alanı için değil, dersteki amaç doğrultusunda kullanmaya başladı. Bu da gözle görülür bir ilerleme demek.”

“Bu tür stratejiler hakkında daha önce yeterli bilgim yoktu. Başlangıçta ne yapmam gerektiğini anlamakta zorlandım. Sürece dair kısa ama etkili bir eğitim verilmiş olsaydı, öğrenciyi daha iyi destekleyebilirdim. Sürece dâhil olabilmem için daha sistemli bir bilgilendirme ihtiyacı hissettim. Gerekli desteği özel eğitim öğretmeni arkadaşlardan alabildim.”

Stake Modeli’nin değerlendirme boyutu, bir programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ve bu sürecin paydaşlar açısından nasıl değerlendirildiğini sorgular (Stake, 1995). Bu bağlamda yapılan analiz, UDA temelli müdahale programının hem güçlü yönlerini hem de geliştirilmesi gereken zayıf noktalarını ortaya koymuştur. Katılımcıların görüşlerine göre programın en dikkat çekici güçlü yönü, hedeflenen davranışlar üzerindeki somut ve gözlemlenebilir etkisidir. Velinin “tekrarlayan konuşmalarında ciddi bir azalma oldu” ifadesi, programın çıktısı hedeflerini desteklediğini gösterirken; özel eğitim öğretmenin “katılımı ve derse odaklanma süresi arttı” vurgusu, müdahalenin sınıf içi performansa doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bilişim öğretmenin “önceden sürekli konu dışına çıkıyordu, artık daha kontrollü” ifadesi ise uygulamanın disiplinler arası etkisini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, değerlendirme boyutu sadece olumlu çıktılarla sınırlı değildir; uygulamanın katılımcı gözünden ne kadar sürdürülebilir, ulaşılabilir ve destekleyici olduğuna da odaklanır. Bu açıdan zayıf yönler teması altında yer alan ifadeler, programın günlük yaşam koşullarıyla tam anlamıyla bütünleşemediğini göstermektedir. Veli, “bazı günler buna vakit ayıramıyorum” derken; özel eğitim öğretmeni “her gün aynı planı uygulamak sınıf ortamında mümkün olmuyor” diyerek, uygulamanın ritmik zorlayıcılığına dikkat çekmektedir. Ayrıca, bilişim teknolojilerin öğretmenin “stratejiler hakkında başta çok az bilgim vardı” ifadesi, eğitici desteği ve materyal yeterliliği konularının programın zayıf halkaları arasında olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular, değerlendirme boyutunun temel ilkeleri olan programın işlevselliği, katılımcı deneyimi ve sistemsel destek boyutlarıyla örtüşmektedir. Değerlendirme yalnızca hedeflenen davranışların değişimiyle sınırlı kalmamalı; sürecin uygulanabilirliği, katılımcı doyumu ve kaynak yeterliliği gibi faktörleri de dikkate almalıdır. Bu yönüyle UDA temelli müdahale programı, davranışsal hedeflerde başarıya ulaşsa da, sürdürülebilirlik ve yapılandırılmış öğretmen-veli destek sistemleri açısından iyileştirme alanları barındırmaktadır.

Paydaşların (Aile ve öğretmen) UDA temelli müdahale süreci hakkındaki değerlendirmeleri, Stake Modeli'nin girdi ve çıktı boyutlarına göre nasıl şekillendiğine yönelik Bulgular

Tablo 7. Stake Modeli'nin Girdi-Çıktı Boyutuna Göre UDA Programının Şekillenmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Boyut	Tema	Görüşler
Girdi	Hazırlık ve Bilgilendirme	Veli Sürece dair bize önceden bilgi verildi, ne yapılacağını biliyorduk.
	Program Uygunluğu	Özel Eğitim öğretmeni : UDA süreci öğrencinin ihtiyacına göre düzenlendi.
	Materyal ve Ortam Hazırlığı	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni :Bilgisayarlar ve görseller önceden hazırlandı.
Çıktı	Davranışsal Gelişim	Veli :Artık daha sakin, kendini daha iyi ifade ediyor.
	Akademik ve Sosyal Gelişim	Özel Eğitim öğretmeni :Kendi başına yönerge takip etmeye başladı.
	Katılım ve Dikkat Artışı	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni : Ekran başında verdiğim görevlere daha uzun süre odaklandı.

Stake Modeli'nin bağlam boyutu kapsamında, katılımcıların müdahale sürecine dair deneyimlerini içeren Tablo 9 incelendiğinde; görüşlerin özellikle hazırlık, uygunluk, ortam, gelişim, katılım gibi temalar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Veli programın girdi-çıktı boyutuna yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Sürece dair bize önceden bilgi verildi, ne yapılacağını biliyorduk. Bu bize güven verdi. İlk defa bir uygulamada bu kadar açık davranıldı. Biz de kendimizi bu işin içinde hissettik.

“Programdan önce çabuk sinirlenirdi, ama artık daha sakin. Kendini daha iyi ifade ediyor, isteklerini söyleyebiliyor. Sanki biraz büyümüş gibi oldu.”

Özel Eğitim Öğretmeni programın girdi-çıkı boyutuna yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“UDA süreci öğrencinin bireysel özelliklerine göre planlandı. Özellikle davranışsal hedefler öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak belirlendi. Bu da sürecin uygulanabilirliğini artırdı.”

“Daha önce sürekli yönlendirme gerekiyordu. Şimdi yönergeyi duyduğunda hemen uyguluyor. Grup içinde kendi sırasını beklemeye başladı. Bunlar bizim için çok önemli çıktılar. Ayrıca öğrencide gördüğüm gelişimler benim işime yönelik motivasyonumu oldukça artırdı. Diğer öğrencilerim için farklı uygulama stratejileri kullanmayı düşünüyorum.”

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni programın girdi-çıkı boyutuna yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bilgisayarlar, simgeler ve görsel yönergeler önceden hazırlandı. Öğrencinin dikkatini toplamasına yardımcı olacak şekilde ortam düzenlendi. Bu hazırlık süreci müdahalenin etkililiğine doğrudan katkı sağladı.”

“Eskiden bilgisayar karşısında ilgisi dağılırdı ama artık görev verildiğinde başından kalkmadan tamamlıyor. Hatta arkadaşlarına yardımcı olmaya başladı.”

UDA müdahalesinin uygulanabilirliği, uygulayıcı öğretmenin ve ailenin sürece hazırlık düzeyi, materyal yeterliliği ve müdahale ortamının uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Öğretmen, daha önce UDA eğitimi almış, süreci uygulamak için gönüllü olmuş ve gerekli izlem formlarını eksiksiz doldurmuştur. Aile bireyi ile yapılan ön görüşmelerde sürece dair olumlu tutumlar ve katılım isteği bildirilmiştir. Ortam olarak doğal sınıf ortamının kullanılması, hem gerçekçi gözlemler yapılmasını sağlamış hem de genel eğitim ortamına geçişin kolaylaştırılmasına katkı sunmuştur. Stake modeline göre yapılan analizde, girdi boyutunda sürecin planlı, öğrenci merkezli ve teknik olarak hazırlandığı; çıktı boyutunda ise hem davranışsal hem akademik hem de sosyal kazanımların elde edildiği görülmektedir. Paydaşlar, UDA temelli müdahalenin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini doğrudan gözlemleyerek ifade etmişlerdir. Bu durum, müdahalenin hem içeriğinin hem de uygulama sürecinin etkili bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, otizm spektrum bozukluğu tanılı bir bireyde sıkça görülen takıntılı konuşma davranışlarını azaltmak amacıyla Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli müdahalenin etkisini, Stake'in Program Değerlendirme Modeli çerçevesinde incelemiştir. Elde edilen bulgular, UDA'nın sistematik ve işlevsel temelli müdahalelerinin yalnızca problem davranışları azaltmakla kalmayıp, aynı

zamanda bireyin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, Cooper, Heron ve Heward'ın (2020) UDA'nın temel ilkeleri doğrultusunda belirttiği gibi, davranış değişikliğinin sürekliliği ve genellenebilirliğinin sağlanmasında veri temelli müdahalelerin etkinliğini desteklemektedir. Özellikle %30'un üzerindeki azalma oranı (Kazdin, 2011) istatistiksel ve klinik anlamda müdahalenin başarılı olduğunu göstermektedir. Müdahale sonrasında davranışların sadece okul ortamında değil, ev ortamında da sürdürülebilmesi; bu kazanımların bireyin günlük yaşamına aktarıldığını ve davranış değişiminin genelleştirilebildiğini göstermektedir. Bu bulgu, Fisher, Rodriguez ve Owen (2013)'in takıntılı konuşmaların işlevsel analizine dayalı müdahalelerin uzun vadeli etkililiğini vurgulayan bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Stake modelinin süreç boyutunda, uygulama aşamasında karşılaşılan güçlüklerin zaman içinde öğretmen rehberliği ve yapılandırılmış materyallerle azaltıldığı görülmüştür. Bu durum, Bethune ve Kiser'in (2017) işlevsel temelli müdahale programlarında öğretmen desteğinin başarının anahtarlarından biri olduğunu belirttiği bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca uygulayıcı öğretmenin UDA konusunda eğitilmiş olması, müdahale sürecinin doğruluğu açısından belirleyici olmuştur. Bu bağlamda Westling (2010), özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin davranış yönetiminde yeterli eğitim almamalarının başarısız uygulamalara neden olabileceğini vurgulamaktadır.

Çalışmanın dikkat çekici yönlerinden biri, Stake modelinin bağlam boyutunun somut biçimde analiz edilmiş olmasıdır. Müdahalenin bireyin sosyal çevresine, aile ilişkilerine ve sınıf ortamındaki iletişim dinamiklerine olumlu etkileri, uygulamanın sadece bireysel değil çevresel düzeyde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu, Wong ve arkadaşlarının (2015) UDA temelli uygulamaların yalnızca birey düzeyinde değil, sınıf ve okul iklimi üzerinde de pozitif etkiler oluşturduğunu belirttiği kapsamlı incelemeyle uyumludur.

Tüm bu bulgular ışığında, bu araştırma UDA'nın otizmli bireylerde gözlemlenen takıntılı konuşma gibi karmaşık davranışsal örüntüler üzerinde etkili bir müdahale modeli sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Stake'in değerlendirme modeliyle yürütülen analizler, müdahale süreçlerinin yalnızca çıktılara değil; planlama, uygulama ve bağlam değişkenlerine bütüncül bakılarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak UDA temelli müdahale, takıntılı konuşma davranışlarının azaltılmasında etkili bir yol sunmaktadır. Stake modeli çerçevesinde yapılan değerlendirme, müdahalenin yalnızca çıktılar açısından değil, süreç, bağlam ve paydaş etkileşimi bakımından da başarılı olduğunu göstermektedir. Müdahalenin sürdürülebilirliği ve genellenebilirliği, öğretmen ve aile desteğiyle

güçlendirilmiştir. Öğretmenlerin UDA konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, müdahale kalitesini artırmaktadır.

ÖNERİLER

1.UDA temelli müdahaleler, özel eğitim sınıflarında yaygınlaştırılmalı ve öğretmenlere yönelik uygulamalı UDA eğitimleri artırılmalıdır.

2.Stake değerlendirme modeli gibi bütüncül farklı program değerlendirme yaklaşımları uygulama sonrası karar süreçlerine entegre edilmelidir.

3.Gelecek araştırmalarda farklı problem davranış türlerine (örneğin kaçınma davranışları, fiziksel saldırganlık) odaklanılarak UDA'nın farklı stratejilerle etkililiği karşılaştırılabilir.

4.Nitel gözlem verileriyle birlikte video analizleri gibi görsel kayıtlar da kullanılarak müdahale süreci daha kapsamlı analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 204–212. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040201>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97.
- Bethune, K. S., & Kiser, A. (2017). Doing more with less: Innovative program building in UDA and special education in a rural setting. *Rural Special Education Quarterly*, 36(1), 25–30. <https://doi.org/10.1177/8756870517703395>
- Bethune, K. S., & Kiser, C. M. (2017). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 97–112. <https://doi.org/10.1177/0888406416680469>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–712. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Cooley-Nichols, S. M. (2004). Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9(1), 28–40. <https://doi.org/10.1177/1363275204041961>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 145–162. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.003>
- Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1992). The motivation assessment scale: Reliability and construct validity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 187–201.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.

- Fisher, W. W., Rodriguez, N. M., & Owen, T. M. (2013). Functional assessment and treatment of perseverative speech about restricted topics in an adolescent with Asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 307–311. <https://doi.org/10.1002/jaba.19>
- Gettinger, M., Stoiber, K. C., Goetz, D., & Caspe, M. (2008). A review of schoolwide practices for promoting social and emotional development and preventing school-based behavior problems. *Psychology in the Schools*, 45(2), 113–129. <https://doi.org/10.1002/pits.20284>
- Gettinger, M., Stoiber, K., & Koscik, R. (2008). Effects of a preparation program focused on accommodating children with challenging behaviors. *Teacher Education and Special Education*, 31(3), 164–181. <https://doi.org/10.1177/0888406408330624>
- Gresham, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. *Psychology in the Schools*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.1002/pits.20119>
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., & Rusinko, L. C. (2013). A model for training parents and service providers in functional behavior assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 805–817.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423–446. <https://doi.org/10.1023/A:1020593922901>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Koegel, L. K., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. L. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401–412. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.11.003>
- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Milne, C. M., Leaf, R., & McEachin, J. (2016). Advancements in Applied Behavior Analysis for individuals with autism. *Journal of Behavioral Interventions*.
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: Relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *Journal of Autism and*

- Developmental Disorders, 36(8), 1101–1114.
<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0147-5>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.
- Matson, J. L., & Rivet, T. T. (2008). Characteristics of challenging behaviours in adults with autistic disorder, PDD-NOS, and intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(4), 323–329.
<https://doi.org/10.1080/13668250802492601>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Özel eğitimde davranış değiştirme uygulama rehberi. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Miltenberger, R. G. (2022). *Behavior modification: Principles and procedures* (7th ed.). Sage Publications.
- National Autism Center. (2015). Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorder. <https://www.nationalautismcenter.org/>
- Odom, S. L., Cox, A. W., Brock, M. E., & National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. (2010). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(3), 287–302. <https://doi.org/10.1177/001440291007700302>
- Ogletree, B. T., & Oren, T. (2001). Application of UDA principles to general communication instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 102–109.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Pennington, R. C. (2022). Applied behavior analysis in special education: Improving learning and behavior through evidence-based practices. *Intervention in School and Clinic*, 57(3), 156–162.
<https://doi.org/10.1177/10534512211053854>
- Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2020). Evidence-based practices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Slocum, T. A., Detrich, R., Wilczynski, S. M., Spencer, T. D., Lewis, T., & Wolfe, K. (2014). The evidence-based practice of applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

- Stake, R. E. (2004). Standards-based and responsive evaluation. SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. Guilford Press.
- Stiegler, L. N. (2007). Conceptualizing verbal perseverations in autism: A review of theories and clinical practices. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1749–1755. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0304-1>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation theory, models, and applications. Jossey-Bass.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık.
- Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2016). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). Tek denekli araştırma yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48–63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Yavuz, K. F., & Alptekin, F. B. (2017). Davranışın işlevsel analizi ve klinikte kullanımı. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 6(2), 88–94.
- Yücesoy, G. (2014). İşlevsel iletişim öğretimi: Otizmli bireylerde problem davranışların azaltılmasında etkili bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 56–62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159143>

4. Bölüm

Eğitimde Liderlik Teorisi: Modeller ve Değerler

Fethi KAYALAR¹

1. Giriş

Liderlik, insanların ilkel gruplardan gelişmiş gruplara, aile gibi en küçük gruptan ülke gibi en yüksek sosyal organizasyona kadar, hatta ülkelerarası etkileşimde bulunan her toplumda var olan bir olgudur. Modern toplum her zaman sürekli değişim yaşar. Bu değişimler giderek daha hızlıdır ve daha hızlı teknolojik gelişmeler tarafından yönlendirilir. İçinde yaşadığımız hayatın gerçekliğinde var olan liderlik, her zaman önemli değişiklikler yaşar. Liderlik her alanda hiç bitmeyen bir tartışmadır. Liderliğin varlığı, genellikle öngörülemeyen değişiklikler yaşayan koşullara sahip bir organizasyonun ilerlemesini denetlemede çok önemlidir. Liderlik süreci şunları içerir: (a) organizasyon için bir vizyon geliştirmek; (b) insanları iletişim yoluyla bu vizyonla uyumlu hale getirmek; ve (c) insanları güçlendirme ve temel ihtiyaçların karşılanması yoluyla harekete geçmeye motive etmek. Liderlik süreci organizasyonda her ne kadar bir belirsizlik yaratsa da aslında önemli bir değişim yaratır.

Lider, organizasyonda elverişli ve istikrarlı bir atmosfer yaratma amacıyla bir denetim gerçekleştirir, böylece organizasyonu yönetme sürecinde herhangi bir sorun yaşanmaz. Birçok organizasyon, denetim süreci iyi işlemediğinde düşüş yaşar. Lawler'ın liderlik analizinde olduğu gibi, bir organizasyondaki belirsiz değişimler, organizasyonel değişimi dönüştürmede kapsamlı bilgiye sahip değişiklikleri öngörebilen bir lider figürü gerektirir (Lawler, 2007; Hiller,., DeChurch, Murase, and Doty (2011).). Lawler'ın bir organizasyondaki devam eden koşullardaki değişiklikleri yönetme becerisine ilişkin analizine cevap verebilen liderlik figürü, varlığı olumlu etkiler gösteren vizyon ve güçlendirmeye dayanan dönüşümsel bir liderlik modelidir.

Liderlik, diğer insanların işi tamamlamasını sağlamak, iş coşkusunu sürdürmek ve asılları motive etmek gibi insan kaynakları yönetiminin işlevlerinden biridir. Etkileme yeteneği, liderliğin anahtarıdır. Rasyonellik, verimlilik, yaratıcılık, bağımsızlık, risk alma cesareti, rekabet etme cesareti, sorumluluk alma cesareti, bilgi ve performansı sürekli iyileştirme, ileriye görme

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fkayalar@erzincan.edu.tr

yeteneği, açıklık, yasaya uyma, iş ahlakı, sürekli aşılınması ve geliştirilmesi gereken bazı önemli değlerlerdir. Dünyadaki Milli Eğitim Sistemlerinde öğretmenler ile ilgili kanunlar, eğitim liderliğini ve kaliteli eğitim personelinin geliştirmek için yasal şemsiyedir.

Eğitim kurumlarının liderlerinin küresel çağda zamanı yakalayabilmek için toplum için etkili eğitimin yeni bir formatını yaratmaları beklenmektedir. Bunun için, tüm ülkelerde okul için güvenilir, yetenekli ve kabul edilebilir bir müdür elde etmek amacıyla, eğitim liderlerinin, özellikle okul müdürlerinin, bağımsız bir kurum tarafından dürüst ve adil bir şekilde seçilmesi gerektiği ileri sürölmektedir. Dolayısıyla, sadece kıdeme veya güvenilirlik ve yetenek dikkate alınmadan hesaba katılmayan diğer faktörlere dayalı olarak müdür atama alışkanlığı terk edilmelidir.

Liderlik, bir yöneticinin yönetme eylemini nasıl yürüteceği konusunda sahip olması gereken yetenektir, böylece astlar önceden belirlenen hedeflere ulaşmada istenene göre hareket edebilirler. İnsanların hareketi, örgütün ulaşılması gereken hedeflerinin yolunu izlemelidir ve liderliğinin kendisinin bir kamuflajı yani liderin bahanesi veya isteği değildir, çünkü sonuçta lider örgütün üyelerinin bir parçasıdır. Hedeflere ulaşmadaki hareket, liderin elinde tuttuğu bir gücün meşruiyetidir, çünkü sonuçta sadece bir sembol veya pozisyon değildir.

İyi ve doğru davranışın etkisi, liderin uyguladığı değler ve etikten etkilenir. Etik değlerler, din, kültür, etnik köken veya ulusa bakılmaksızın tüm insanlık tarafından tanınan iyi veya kötü davranış, tutum ve yaşam değlerleridir. Liderlik sürecini yürüten bireylere lider denir. Liderlik edilen kişilere ise üye veya takipçi denir. Çeşitli eylemlerde, bir lider üyeleri veya takipçileri etkileme yeteneğini kullanır. Bu durumda, liderlerin rolü insan yaşamının yönünü ve kalitesini belirlemede çok önemlidir. Liderin rolü hem ailelerde ve kuruluşlarda, toplumda ve ülkelerde ve uluslarda gerçekleştirilir. Böylece, liderlik süreci, liderlik ettikleri insanlar arasında, önceki durumdan daha iyi olan yaşam kalitesindeki değışiklikleri yönlendirmede liderlerin varlığıyla her yerde ve her zaman gerçekleşebilir.

İnsan ve kültür tarihi aşamasında liderlerin rolü, hem ailelerde ve kuruluşlarda hem de bir ulustaki toplumda ve ülkelerde insan yaşamının yönünü ve kalitesini belirlemede çok önemlidir. Prensip olarak, liderlik süreci her yerde ve her zaman gerçekleşebilir. Hiç kimse gerçekten lider olmaya hazır olarak doğmaz. Herkesin iyi bir lider olmasını sağlayan yeteneği veya potansiyeli olmasına rağmen, bunun deneyim, eğitim ve öğretim yoluyla geliştirilmesi gerekir. Overton'a göre iyi bir liderin yeteneklerinden bazıları şunlardır: (1) dürüstlük ve bütönlük, (2) cesaret, (3) liderlik etme arzusu, (4) öz güven, (5) zeka ve (6) bilgi. Bu durumda liderliğin özü başkalarını etkileme yeteneğidir (Nasution, 2016).

Bireysel veya grup faaliyetlerini hedeflere ulaşmada etkileme süreci olarak liderlik her yerde ve her zaman gerçekleşebilir. Liderliğin uygulanmasını sağlayan bir durum okul organizasyonu veya diğer eğitim kurumudur. Liderler, üyeler/takipçiler ve belirli durumlar, başkalarını bir şeyler yapmaya etkilemekle başlayan ve hedeflere veya müşteri memnuniyetine veya ilgili taraflara ulaşmayla sonlanan liderlikteki unsurlardır.

Okul liderleri etiğin benzersizliğinin ve taleplerinin farkındadır. Okullar, sosyal normlar için savaşmak üzere tasarlanmış ahlaki kurumlardır. Müdür, diğer eylemlerden ziyade genellikle iyi bir şey ve ahlaki değerler hakkında kararlar alması gereken ahlaki bir etkindir. Müdür ocuğun geleceğinin iyiliğine adanmış olsa bile, öğrenciler iyiliğe sahiptir, ahlaki değerleri ihlal eden çeşitli günlük olaylarda ses yoktur. Tüm bu nedenlerden dolayı, müdürün eylemleri ahlaki değerleri iletmenin bir aracı olmalıdır.

Müdürün ahlaki yükümlölüğü, eylemleri yalnızca etik ikilemler yaşamanın günlük gerçekliğinde değil, aynı zamanda gizli etik etkileri olabilecek politikalar ve yapılar oluştırmada da belirtilmiştir. Ancak, her sosyal yapı, başkalarıyla ilişkilerinde bir dizi insana fayda sağlar, kısacası bir okulun varlığının standartlar olmasını istediğini varsaymak, hayatındaki her insan tarafından uyulması gereken bir etiktir. O zaman müdür yalnızca bir birey olarak sorumluluklarını yerine getirmekle kalmamalı, aynı zamanda etik bir kurum veya kurumsal etik yaratmalıdır.

Tüm bu bilgiler ışığında bu makaleyi kaleme almanın amacı;

1. Liderliğin doğasını anlamak,
2. Liderlik teorisini ve liderlik modellerini anlamak,
3. Eğitimde liderliğin değerlerini anlamak,
4. Eğitimde liderlerin davranışlarını etkileyen faktörleri bulmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda;

1. Liderliğin doğasının ne olduğu
2. Liderlik teorisi ve liderlik modellerinin nasıl ve neler olduğu
3. Eğitimde liderliğin değerlerinin neler olduğu?
4. Eğitimde liderlerin davranışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu sorularına cevap bulmaya çalışılmaktadır.

2. Liderliğin Doğası

Liderliğin doğası, başkalarını faaliyetleri yürütmeye etkileme sürecidir, bu nedenle bir liderin takipçileri veya çalışanları etkilemek için gerçekleştirdiği işlevsel faaliyetler hakkında birçok görüş çeşitliliği vardır. Liderlik genelde bir liderin herhangi bir durumda bir takipçinin veya takipçilerin davranışını etkileme çabalarını içerir. Liderliğin genel tanımı, bir kişinin başkalarını etkileyebilme

veya belirli tarafları hedeflere ulaşmaları için yönlendirebilme yeteneğidir. Bu nedenle, bir lider bir grup insanı veya kendi tarafını etkileme veya yönlendirme yeteneğine sahip olmalıdır. Uzmanların da liderliğin doğası hakkında görüşleri vardır, bunlar şunları içerir:

- Liderlik, bir bireyin veya bir grup insanın takipçileri veya bir organizasyon, toplum veya ekibin üyelerini etkileme ve yönlendirme yeteneğidir. Liderlik genellikle bir kişinin unvanına, kıdemine veya hiyerarşideki sıralamasına bağlı bir özelliktir. Ancak, liderlik pozisyonları olmayanlar bile olsa herkesin sahip olabileceği veya elde edebileceği bir özelliktir. Zamanla iyileştirilebilen geliştirilebilir bir beceridir.
- Liderlik, belirli hedeflere ulaşmak için bir organizasyon veya grupla ilgili faaliyetleri yönlendirme veya etkileme sürecidir.
- Liderlik, insanları kolektif bir doğrultuda bir araya getiren, birlikte çalışmalarını ve ortak hedeflere ulaşmalarını sağlayan, değişen ortamlara uyum sağlamalarına yardımcı olan bir dizi düşünce ve davranıştır.
- Liderlik, bir kişideki bir yetenektir ve kişilik, yetenek ve kabiliyet gibi özellikleri içerir. Liderlik, ilgili liderin tarzı, davranışı ve pozisyonundan ve takipçileri ve durumlarla etkileşimlerinden ayrılmaz.
- Liderlik, bir kişinin belirli bir organizasyonun lideri olarak hizmet ederken başkalarını, özellikle de astlarını etkileme yeteneği olarak yorumlanabilir. Bu, hedeflere kolayca ulaşılabilmesi için belirli yönler göre hareket edebilmeleri ve düşünebilmeleri için yapılır.
- Liderlik, bireylerin ortak hedeflere veya paylaşılan amaçlara ulaşmak için gruplarda veya organizasyonlarda faaliyetleri yönetirken sergiledikleri davranıştır.

Liderlik karmaşık ve çeşitli bir bilim alanıdır. Liderliği tanımlamak kolaydır ancak kesin olarak tanımlamak zordur. Birkaç liderlik uzmanı, liderliğin liderler ve astları arasında gerçekleşen etkileme süreci olarak tanımlanabileceği konusunda prensipte hemfikirdir. Liderlik, çeşitli bağlamlarda ve teorik temellerde kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bazı durumlarda liderlik bir süreç olarak tanımlanır, ancak liderlik üzerine çoğu teori ve araştırma daha iyi bir anlayış kazanmak için bir figüre odaklanır.

3. Eğitimde Liderlik Teorileri

Dilbilimsel bir bakış açısından liderlik sözcük olarak 1300'lerde ortaya çıkarken liderlik modelleri kavramı daha sonra, yani 1700'ler civarında ortaya çıkmıştır. Liderlik üzerine literatür çok geniştir, bazıları kafa karıştırıcı ve

çelişkilidir, bu nedenle "Bir lideri etkili kılan şey nedir" sorusunu açıklamak için birkaç yaklaşım vardır. Birincisi, bir liderin sahip olduğu genel kişilik özelliklerine dayanan yaklaşım, lider olmayan birininkinden daha büyüktür. İkincisi, liderin davranışsal yaklaşımına dayanmaktadır. Üçüncüsü, olasılık yaklaşımına (durumsal) dayanmaktadır. Dördüncüsü, yaklaşım doğaya veya özelliklere farklı bir bakış açısıyla geri döner, yani başkaları tarafından referans olarak kullanılan bir dizi lider özelliğini belirleme girişimidir.

1940'lara kadar liderlik üzerine yapılan çalışmalar özellik teorisine dayanıyordu. Özellik teorisi, liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olduğu teorisine dayanarak liderler ile lider olmayanlar arasında ayrım yapan kişilik, sosyal, fiziksel veya entelektüel özellikleri arayan bir teoridir. Örneğin, liderler ile lider olmayanlar arasında ayrım yapan 6 tür özellik olduğu bulunmuştur: hırs ve enerji, liderlik etme arzusu, dürüstlük ve bütünlük, özgüven, zeka ve alan bilgisi. Ancak, bu özellik teorisi bir liderin başarısına dair kanıt ve gösterge sağlamaz.

1940'lar ve 1960'lar arasında davranışsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır. Bu davranışsal liderlik teorisi, liderler ile lider olmayanlar arasında ayrım yapan belirli davranışlara atıfta bulunur. Bu teoriye dayanarak liderlik öğretiler, bu nedenle etkili liderler yetiştirmek için özel bir program tasarlanabilir. Ayrıca, 1960'lar ve 1970'ler arasında olasılık teorisine dayalı liderlik çalışmaları gelişti. Olasılık veya durumsal teori, bir liderin doğasına veya davranışına değil, liderliğin etkinliğinin belirli durumlardan etkilenmesine dayanır. Bazı durumlarda belirli bir liderlik tarzına ihtiyaç duyulurken, başka durumlarda ise farklı bir liderlik tarzına ihtiyaç duyulabilir. 1970'ler ve 2000'ler arasındaki son liderlik teorisi gelişmeleri öncekilerden daha farklı seyretnmiştir. Daha sonra geliştirilen teoriler belirli özelliklere, davranışlara ve durumlara değil, bir liderin diğerlerine kıyasla daha büyük yeteneklerine dayanıyordu.

3.1. Özellik Teorisi

Liderlik başarısıyla ilişkili tipik özellikleri yani fiziksel ve zihinsel kişilik belirlemeye çalışan bir teoridir. Bu teori liderlerin kişisel niteliklerini vurgular. Bu teori, bazı insanların doğal liderler olduğu ve diğerlerinin sahip olmadığı sonsuz enerji, derin sezgi, olağanüstü öngörü ve karşı konulamaz ikna gücü gibi çeşitli özelliklerle yetenekli olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu liderlik teorisi, yönetsel başarının bir liderin olağanüstü yeteneklere sahip olmasından kaynaklandığını belirtir.

Zeka açısından bakıldığında, Ralph Stogdill (1992) liderlerin takipçilerinden daha akıllı olduğunu öne sürer. Liderler ve takipçiler arasındaki aşırı zekâ farklılıkları bozulmaya neden olabilir. Örneğin, ortalama IQ'ya sahip üyeleri olan

bir grubu etkilemeye çalışan nispeten yüksek IQ'ya sahip bir liderin, üyelerin sorunu neden anlamadığını anlaması pek olası değildir.

Kişilik açısından bakıldığında, bazı araştırmalar, uyanıklık, özgünlük, kişisel bütünlük ve özgüven gibi kişilik özelliklerinin etkili liderlikle ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Fiziksel Özellikler açısından bakıldığında, etkili liderlik ile yaş, boy, kilo ve görünüm gibi fiziksel özellikler arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar çelişkili sonuçlar vermiştir.

3.2. Davranışsal Kişilik Teorisi

1940'ların sonlarında araştırmacılar, bir kişinin nasıl davrandığının liderliğinin etkinliğini belirleyebileceği fikrini araştırmaya başladılar ve bununla ilgili olarak bir takım özellikler buldular, takipçilerinin performansı ve memnuniyeti üzerindeki etkilerini incelediler.

Michigan Üniversitesi araştırma merkezinde yürütülen bir liderlik çalışması, liderlerin performans etkinliği ölçütleriyle ilişkili görünen davranışsal özelliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma yoluyla iş merkezli ve çalışan merkezli olmak üzere iki farklı liderlik stili belirlenmiştir.

- İş merkezli liderler

Görev odaklı liderler, astların yerleşik prosedürleri kullanarak görevlerini yerine getirmeleri için sıkı bir denetim uygular. Bu liderler, takipçilerinin özelliklerini ve performansını etkilemek için zorlayıcı güce, ödüllere ve cezalara güvenir. İnsanlara yönelik ilgi, liderlerin her zaman karşılayamayacağı bir lüks olarak görülür.

- Ast merkezli liderler

Karar vermeyi astlara devreder ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratarak takipçilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olurlar. Çalışan merkezli liderler, takipçilerinin kişisel ilerlemesi, büyümesi ve başarısıyla ilgilenirler. Bu eylemlerin grup oluşumunu ve gelişimini teşvik ettiği varsayılır.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra geliştirilen birkaç büyük liderlik araştırma programı arasında en önemlilerinden biri, Fleishman ve Ohio Eyalet Üniversitesi'ndeki meslektaşları tarafından yürütülen araştırmaydı. Bu program, iki faktörlü liderlik teorisinin geliştirilmesiyle sonuçlandı. Bir dizi çalışma, iki liderlik faktörünü belirledi: yapılandırma ve değerlendirme.

Yapılandırma: Liderlerin grup içindeki ilişkileri organize edip tanımladığı, net iletişim kalıpları ve kanalları oluşturma eğiliminde olduğu ve görevleri yapmanın doğru yollarını açıkladığı davranışı içerir. Yüksek bir yapılandırma eğiliminde olan liderler hedeflere ve sonuçlara yönelecektir.

Değerlendirme: Liderler ve takipçiler arasında dostluk, karşılıklı güven, saygı, sıcaklık ve iletişim gösteren davranışı içerir. Yüksek değerlendirmeye sahip liderler açık iletişimin ve katılımın önemini vurgular.

3.3. Durumsal Liderlik Teorisi

Liderlerin belirli bir liderlik stilini kullanmadan önce davranışlarını, astlarının özelliklerini ve durumu anladıklarını belirten bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşım liderlerin insan davranışında teşhis becerilerine sahip olmasını gerektirir.

3.4. Karizmatik Liderlik Teorisi

Karizmatik liderlik teorisi, atıf teorisinin bir uzantısıdır. Bu teori, takipçilerin belirli davranışları gözlemlediklerinde kahramanca veya olağanüstü liderlik yeteneklerine atıflarda bulunduklarını ileri sürmektedir. Karizmatik liderlik çalışmaları büyük ölçüde karizmatik liderleri karizmatik olmayanlardan ayıran davranışları belirlemeye yöneliktir.

4. Eğitimde Liderlik Modelleri

Bir liderin bir organizasyonu veya okulu etkili bir şekilde yönetirken ve eğitim hedeflerine ulaşırken uygulayabileceği birkaç liderlik stili vardır, bunlar yönetimsel liderlik, katılımcı liderlik, dönüşümsel liderlik, işlemsel liderlik, postmodern liderlik, koşullu ve ahlaki liderlik, öğretimsel liderliktir (Bush, 2008; 2015).

4.1. Yönetimsel Liderlik Modeli

Bu liderlik modeli, bir liderin odak noktasının resmi, hiyerarşik ve bürokratik yeterlilik, otorite ve etki kullanarak ana görevlerini ve işlevlerini yerine getirmek olduğunu varsayar. Yönetimsel liderlik, liderin odak noktasının işlevler, görevler ve davranışlar olması gerektiğini ve bu işlevler yeterliyse, organizasyon içindeki çalışmanın kolaylaştırılacağını varsayar. Caldwell (1992), okul yöneticilerinin yedi yönetimsel rolü içeren döngüsel bir süreç geliştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri gerektiğini önermektedir: (a) hedef belirleme, (b) ihtiyaçların belirlenmesi, (c) öncelik belirleme, (d) planlama, (e) bütçeleme, (f) uygulama ve (g) değerlendirme.

Yönetimsel liderlik, daha iyi bir okul geleceği için vizyon sahibi vizyoner liderlikten ziyade, müdürün liderliğinin başarıya ulaşması için mevcut faaliyetleri yönetmeye odaklanır.

4.2. Katılımcı liderlik

Bu liderlik, karar alma sürecinin grup tarafından birlikte ele alındığını ve kararın uygulanmasında grup desteği alacağını varsayar. Katılım grubu davet eder, davet edilen grup değerli ve dahil hisseder, katılım demokratik bir tutum yaratır, ekibin ve kurumun etkinliğini artırır ve sorumluluk sahibi olur. Sorumluluk duygusu aidiyet duygusu yaratabilir ve böylece aidiyet duygusunda şefkat duygusu yaratabilir.

Katılımcı liderlik, gruptaki karar alma sürecinin gruptaki ana odak noktası olması gerektiğini varsayar. (Leithwood, vd. 1992).

Bu model üç varsayımla desteklenir:

- (1) Katılım bir organizasyonun etkinliğini artırır
- (2) Katılım demokratik ilkelerle desteklenir
- (3) Bölgeye dayalı yönetim bağlamında, liderlik potansiyel olarak birkaç meşru paydaş için mevcuttur

4.3. Dönüşümsel Liderlik Modeli

Dönüşümsel Liderlik Modeli normatif bir yaklaşım kullanan kapsamlı bir modeldir. Bu model daha merkeziyetçi, daha yönlendirici ve sistemi daha fazla kontrol eden bir modeldir. Bu model, güçlü liderlik, fedakarlık, karizmatik olma ve değerleri ve ortak çıkarları paylaşmada meslektaşlarıyla tutarlı olma nedeniyle keyfi davranma eğilimindedir. Bu model en iyi şekilde çalışırsa, bu model paydaşları hedeflere ulaşmayı sağlar.

Leithwood (1994), dönüşümsel liderliği sekiz boyuta ayırır:

- Bir okul vizyonu oluşturma
- Okul hedeflerini belirleme
- Entelektüel uyarım sağlama
- Bireysel destek sunma
- İyi uygulamaları ve önemli kurumsal değerleri modelleme
- Çekici beklentileri gösterme
- Üretken bir okul kültürü yaratma
- Okul kararlarına katılımı geliştirmeye yardımcı olacak yapılar geliştirme.

4.4. Kişilerarası ve İşlemsel liderlik modelleri

Bu liderlik, meslektaşlarla ilişkilere ve kişilerarası ilişkilere daha fazla vurgu yapar, bu liderlik modeli takipçileri etkilemede kişisel bir yaklaşıma daha fazla vurgu yapar.

- İşlemsel liderlik modeli, liderler ve takipçiler arasında bir değer veya değişim süreci anlaşmasına dayalı bir ilişkidir; işlemlerin her iki tarafa da

fayda sağlaması beklenir; işlemsel liderliği kullanan liderler, bir proje için lider seçiminde ve yüklenici seçiminde para politikalarına neden olabilir. İşlemsel liderlik, bir anlaşmaya dayalı olarak ne kadar değerli kaynağın değiş tokuşuna dayalı olarak başkalarını etkileyen bir liderliktir. Miler ve Miler'in (2001) tanımı, işlemsel liderliği bir değişim süreci olarak ifade eder, işlemsel liderliğin özü, lider ve yönetilen arasında karşılıklı olarak faydalı olan bir anlaşmadır. İşlemsel liderler, rolleri ve görev taleplerini açıklığa kavuşturarak takipçilerini belirlenmiş hedefler doğrultusunda yönlendiren veya motive eden liderlerdir.

4.5. Postmodern Liderlik Modeli

Bu liderlik modeli, demokratik liderliğin kullanılmasına izin verir, lider tarafından geliştirilen vizyona odaklanır, lider, bireyler veya gruplar tarafından oluşturulan kültüre ve anlam sembollerine dikkat eder, bu model ayrıca bireysel yorumlamaya odaklanır.

Keough ve Tobin (2001), mevcut postmodern kültürün çeşitli öznel gerçekleri deneyimler olarak düzenlediğini ve mutlak gücü kaybetmeye düşkün olduğunu ileri sürmüşler ve Postmodernizmin birkaç anahtarını belirlemişlerdir:

- (1) Dil gerçeği yansıtmaz
 - (2) Gerçeklik yoktur, gerçekliklerin çeşitliliği vardır
 - (3) Bazı durumlar birden fazla yoruma açıktır
 - (4) Durumlar, çeşitliliğe özel dikkat gösterilerek yerel düzeyde anlaşılmalıdır.
- Postmodern model, liderlerin liderliklerini nasıl yürütmeleri gerektiği konusunda çok az rehberlik sağlar

4.6. Durumsal Ve Ahlaki Liderlik Modelleri

Durumsal liderlik modeli daha çok duruma odaklanır ve davranışının ortama nasıl uyarlanacağını değerlendirirken, ahlaki liderlik modeli değerlere, inançlara ve etiğe odaklanır. Bu model normatif rasyonaliteye, doğru veya yanlış değerlendirmelerine dayanan rasyonaliteye dayanır

Ahlaki liderlik modeli, liderlikteki birincil odak noktasının liderin değerleri, inançları ve etiği olması gerektiğini varsayar. Güç ve etki, neyin doğru ve neyin iyi olduğu savunmacı kavramından tanımlanır (Leithwood, vd. 1999).

West-Burnham'ın (1997) ikinci kategorisi ahlaki inançtır, etik bir sistemle tutarlı ve zaman içinde tutarlı bir şekilde hareket etme kapasitesidir, ahlaki inanca sahip bir lider şunları yapabilen kişidir

- (1) İlkeler ve uygulamalar arasında tutarlı neden ve sonuç gösterme
- (2) İlkeleri yeni durumlarda uygulama
- (3) Ortak anlayışlar ve kelime dağarcıkları oluşturma

- (4) Ahlakta kararları açıkla ve belirleme
- (5) İlkeleri zaman içinde koruma
- (6) Gerektiğinde ilkeleri yeniden yorumla ve yeniden ifade etme.

4.7. Öğretim Liderliği Modeli

Bu liderlik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine odaklanır. Hedef, öğretmenler aracılığıyla öğrenci öğreniminin kalitesidir ve öğrenme kalitesini iyileştirmek, öğretim liderliğine odaklanan bir liderlik geliştirme yaklaşımı gerektirir. Bu, liderlerin zihniyetini, rollerinin merkezi olarak öğrenme ve öğretme sürecine dikkat etmeleri için değiştirmeye çalışmak anlamına gelir.

Blasé ve Blasé'nin (1998) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 800 ilköğretim, ortaokul ve lise müdürü üzerinde yürüttüğü araştırma, etkili öğretim liderliğinin üç yönü içerdiğini buldu:

- (1) Öğretmenlerle başarıyı tartışmak
- (2) Sürekli öğretmen profesyonelliğini desteklemek ve geliştirmek
- (3) Öğretmenlerin öğrenme süreci üzerindeki düşüncelerini güçlendirmek

5. Eğitimde Liderlik Değerleri

Bir eğitim kurumundaki bir lider, liderlik değerlerine ve etiğine dayalı olarak organize etme, etkileme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmalıdır. Hemen hemen tüm dillerde, değer kelimesi insanlık için önemli veya yararlı olan nitelik, özellikler anlamına gelir. Liderlik değerleri, bir liderin geçerli normlara ve değerlere göre önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmada etkili ve verimli olabilmesi için sahip olması gereken bir dizi ana/temel özelliktir. Bir liderin sahip olması gereken bazı liderlik değerleri şunlardır:

5.1. Dürüstlük ve Ahlak

Dürüstlük, otorite ve dürüstlüğü yayma potansiyeline ve yeteneğine sahip olması için tam bir birlik gösteren nitelik, doğa ve koşullarla ilgilidir. Ahlak, nezaketle veya nezaket gelenekleriyle ilgili her şeyle ilgilidir. Dürüstlük ve ahlak gereklilikleri, iyi, temiz ve yetkili bir yönetimi sağlamak için önemlidir.

5.2. Sorumluluk

Bir lider, kendisine emanet edilen görevi ve yetkiyi yerine getirme sorumluluğunu taşımalıdır. Lider, eğitim kurumlarında sapmaları önlemek için yaptıkları ve yapmadıklarından sorumlu olmalıdır. Alınan eylemlerden sorumlu olma ve kurumun ve yönettiği insanların yararına risk alma veya fedakarlık yapma cesaretine sahip olmalıdır. Sorumluluk ve fedakarlık, birbiriyle yakından ilişkili iki şeydir. Liderler, zaman feda etmek de dahil olmak üzere kişisel veya

ailevi çıkarlardan ziyade kurumun çıkarlarını önceliklendirmelidir. Öte yandan, liderler astlarını sorumluluk kabul etmeleri ve görevlerinin uygulanmasını denetlemeleri için eğitmelidir.

5.3. Liderin Vizyonu

Bir liderin liderliği, liderlik vizyonu ile neredeyse aynıdır. Vizyon, bir liderin geleceğe veya kurumun ve yönettiği insanların gideceği yöne dair bir görüş ya da içgörüdür. Bir lider, yolcularıyla birlikte geminin hangi yöne gideceğini belirlemesi gereken bir kaptan gibidir.

5.4. Bilgelik

Bilgelik, bir liderin kararının adil ve akıllıca olması için bir şeye karar vermedeki bilgeliğidir. Bilgelik, zekâdan veya akıldan daha fazla anlam taşır. Liderler, karar almak için her zaman karmaşık ve zor durumlarla karşı karşıya kalırlar çünkü toplum grupları ile kararlarından etkilenecek olanlar arasında çıkar farklılıkları vardır. Dini liderlikte, insanın bilgelik araştırma ve arama çabalarına ek olarak, istihare gibi en iyi ve en akıllıca kararları vermek için bir kaynak olarak din alimlerinden bilgelik istemek gerekir.

5.5. İnanç

İnanç liderlikte çok önemlidir çünkü bir lider, fiziksel, zihinsel ve entelektüel olarak tüm sınırlamaları olan sıradan bir insandır, böylece birçok sorun kendi yetenekleriyle çözülemez, bu nedenle inancına göre Tanrı'ya güvenmelidir. Her inanca göre Tanrı, hayatın Sahibi, Düzenleyicisi ve ihtiyaç duyulan şeyleri verendir. İnanç aynı zamanda dünyevi arzuları ve şehvetleri ve liderliğini yerine getirirken sapmalara girme cazibesini bastırmak için bir kalkandır. Sadık bir lider, tüm eylemlerinin her yerde bulunan Tanrı tarafından bilindiğini ve denetlendiğini fark eder, bu nedenle bir lider olarak görevine ihanet etmekten korkar. Bu açıklamadan, liderliğin temel değerinin ahlaki değerlerle bütünleşmiş olan dini değerlere (dindarlık) büyük ölçüde öncelik verdiği sonucuna varılabilir. Bu ahlaki değerler insani değerleri, sosyal değerleri ve beslemeyi içerir. Bu yetenek veya dini değerle bir lider, inanca dayalı bir sistemi hareket edebilecek, karar verebilecek, organize edebilecek ve yönetebilecektir. Bir liderde dini değerlerin önemi budur.

5.6. Sosyal Değer

Liderliğin sosyal değeri, çevreleyen bağlamın kolektif değerlerine ve etik standartlarına saygı duyulması ve liderlik faaliyetine dahil olan bireylerin meşru beklentilerine ve ihtiyaçlarına saygı duyulması olarak anlaşılır. Liderliğin sosyal

değerine ilişkin bu anlayış, liderliğin iki yapısal boyuta sahip olduğunu kabul etmeyi gerektirir: etki ekseni ve değer ekseni. Etki ekseni, liderlerin başkalarında başlattığı değişikliklerle ilgilidir ve genellikle başkalarını belirli hedeflere doğru yönlendirmenin araçsal süreci olarak güçlendirildiğinde liderlik tanımına dahil edilir. Ancak, bu liderlik anlayışı liderliğin ürettiği etki türünü dikkate almaz ve ayrıca liderliğin sosyal etkisini de dikkate almaz. Bunun için, liderliğin sonuçlarının türüyle (olumlu, olumsuz veya hatta nötr) ilgili olan değer ekseni dikkate alınmalıdır. Olumlu sonuçlar, etki ekseni başkalarını bir öncekinden daha iyi bir duruma getirme potansiyeline sahip ortak ve olumlu ideallere dayandığında ortaya çıkma eğilimindedir. Bu şekilde, liderliğin sosyal değeri, liderin başkaları üzerinde üstlendiği bir etki süreci olarak liderliğin kavramsallaştırılmasına dayanır ve liderin etkisinden önceki senaryoya kıyasla tüm ilgilileri daha iyi bir senaryoya taşıma potansiyeline sahip ortak ve olumlu idealleri dikkate alır (Gomes, 2020).

6. Sonuç

Liderliği kapsamlı bir şekilde anlamak için, zaman içinde ortaya çıkan çeşitli liderlik teorilerini keşfetmek esastır. Özellik teorisi, belirli içsel özelliklerin etkili liderleri diğerlerinden ayırdığını ileri sürer. Aksine, davranışsal teoriler etkili liderliğe katkıda bulunan eylemlere ve davranışlara odaklanır. Durumsal ve koşullu teoriler, liderlik etkinliğinin durumsal bağlama bağlı olduğunu ileri sürerek liderlerin tarzlarını koşullara göre uyarlamaları gerektiğini vurgular. İşlemsel ve dönüşümsel liderlik teorileri, liderin takipçileriyle olan ilişkisini araştırır. İşlemsel liderler alışverişlere ve ödüllere odaklanırken, dönüşümsel liderler takipçilerini daha yüksek hedeflere doğru ilham verir ve motive eder. Dahası, hizmetkar liderlik liderin başkalarına hizmet etme taahhüdünü vurgular ve empati ve iş birliği kültürünü teşvik eder.

Sonuç olarak, liderlik çeşitli teorileri, modelleri ve ilkeleri kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Organizasyonlar içinde ve farklı seviyelerde farklı görevler için gerekli olan ayırt edici becerileri anlamak etkili liderlik için çok önemlidir. Organizasyonlar dinamik zorluklarla karşılaşmaya devam ederken, liderler becerilerini sürekli olarak geliştirmeli ve yaklaşımlarını uyarlamalıdır. Liderler, en son liderlik araştırmalarından haberdar olarak ve ilgili uygulamaları entegre ederek organizasyonlarının uzun vadeli başarısına ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilirler.

KAYNAKCA

- Barrow, J. C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academic Management Review*, 2, 231–251.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principal promote teaching and learning*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Bush, T. (2008) *Leadership and Management in Education*. Sage, Los Angeles.
- Bush, T. (2015) *Theories of Educational Leadership and Management*, Fourth Edition. London: Sage.
- Bush T, Glover D (2014) School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5): 553–571.
- Caldwell B. J. (1992) *Leading the Self-Managing School*. Falmer Press, Taylor and Francis, Inc. Bristol
- Gomes, A. R. (2020). Coaching efficacy: The leadership efficacy model. In R. Resende & A. R. Gomes (Eds.), *Coaching for human development and performance in sports* (pp. 43–72). Springer.
- Hiller, N. J., DeChurch, L. A., Murase, T., & Doty, D. (2011). Searching for outcomes of leadership: A 25-year review. *Journal of Management*, 37(4), 1137–1177.
- Keough, T. & Tobin, B. (2001). Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice. *2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions*
- Lawler, J. (2007). Leadership in social work: A case of caveat emptor?. *British Journal of Social Work*, 37(1), 123–141.
- Leithwood, K., Dart, B., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1991). Building commitment to change: A focus on school leadership (Phase 2 final report). Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, Volume 30, Issue 4
- Miller, T. W. & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice* Volume 4, 2001 - Issue 2
- Nasution, K. (2016). Kepemimpinan Guru Dalam Meningkatkan Efektivitas Pembelajaran Pai. *Jurnal Darul Ilmi* Vol. 04, No. 01
- Stogdill, R and A. E. Coons (1998). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*, RNG, London
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for Learningengineering 'mind sets'. *School Leadership & Management*, Volume 17, 1997.

5. Bölüm

Okula Bağlılık ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Genel Eğilimlerin İncelenmesi

Esra Deniz BASTIRMACI¹, Serkan ÜNSAL²

Özet

Bu araştırmada eğitim bilimleri alanında okula bağlılık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin belirli kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma materyalini 2005-2025 yılları arasında okula bağlılığı konu edinen ve YÖK tez veri tabanından ulaşılan 55 lisansüstü tez oluşturmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okula bağlılık üzerine yapılan lisansüstü tezlerdeki konuların; sosyal çevre, bireysel gelişim, öğretmen okul yöneticisi, veli, akademik başarıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tezlerin 2021 ve 2022 yıllarında daha fazla olduğu ve çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin tamamının nicel araştırma modeliyle yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada, yapılan tezlerde çalışma grubu olarak öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi gibi farklı örneklem grupları ile çalışıldığı, veri toplama aracı olarak ölçek ve anket kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir sonuç daha yazalım bir cümlelik.

Araştırmada örneklem grubunu velilerin oluşturduğu tezlerin sayısının azlığı göz önünde bulundurulduğunda velilere yönelik daha fazla tezlerin yapılması önerisinde bulunulmuştur. Doktora düzeyinde ve karma araştırma modeliyle yürütülecek tezlerin yapılması araştırmanın diğer bir önerisidir.

Anahtar kelimeler: Okula bağlılık, okul bağlılığı

¹ Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş, Türkiye
denizbastirmaci@gmail.com, ORCID No: 0009-0009-8410-2314

² Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye
Serkan-unsal09@hotmail.com, ORCID No: 0000-0003-0367-0723

Abstract

The aim of this research is to examine postgraduate theses on school commitment in the field of educational sciences according to certain criteria. In the research, document review method, one of the qualitative research designs, was used. The study material of the research consisted of 55 postgraduate theses on school commitment between the years 2005-2025 and accessed from the YÖK thesis database. Content analysis method was used in the analysis of the data. According to the research results, it was concluded that the topics in postgraduate theses on school commitment were related to social environment, individual development, teacher school administrator, parent, academic success. It was concluded that the theses were more in 2021 and 2022 and the majority of them were master's theses. It was determined that all theses were conducted using quantitative research methods. It was observed that no qualitative research was included. In the study, it was concluded that different sample groups such as students, teachers, parents, and school administrators were used as study groups in the theses conducted, and that scales and questionnaires were used as data collection tools. Considering the small number of theses in which the sample group consisted of parents, it was suggested that more theses be conducted for parents. Another suggestion of the study was to conduct theses at the doctoral level and with a mixed research model.

Key words: School commitment, school loyalty

1.GİRİŞ

Bireylerde istendik yönde davranış değişikliği kazandırmak olarak tanımlanabilen eğitim, bu işlevini okullarla gerçekleştirebilmektedir (Ertürk, 1972; Yanık, 2018). Okulların eğitim ve öğretim alanındaki hedeflerine ulaşabilmeleri, sağlıklı bireyler yetiştirmek ve sağlıklı bir toplum inşa edebilmek açısından son derece önemlidir. Belirlenen bu hedeflere ulaşmada önemli etmenlerden biri ise öğrencilerin okula olan bağlılığıdır (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Okula bağlılık öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki davranışları, duyguları ve bilişsel performansları aracılığıyla görülebilen, akademik ve akademik olmayan etkinliklerdeki öğrenme sürecine katılımıdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okula bağlılık öğrencilerin akademik ve akademik olmayan faaliyetlere katılma ve okulun hedefleriyle özdeşleşme ve bunlara değer verme derecesidir (Audas & Willms, 2001). Başka bir tanıma göre okula bağlılık; okula dair olumlu duygular geliştirme, okul ortamına aidiyet hissi, okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma, okula düzenli devam etme, okul faaliyetleri için fazladan zaman ayırma, sınıf ve okulda alınan kararlara dahil olma derecesidir (Mengi, 2011).

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) okula bağlılığı davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere çok yönlü bir yapı olarak incelemeyi önermiştir. Davranışsal bağlılık, okuldaki psikososyal uyum ve başarı için faydalı olan öğrenci davranışlarını ifade eder. Bu boyut üç ana eksene ayrılabilir: disiplin, okulla ilgili görevlere katılım ve müfredat dışı etkinliklere katılım (Fredricks, vd., 2004).

Bilişsel bağlılık, öğrencilerin yetkinlik algılarını, öğrenme faaliyetlerine katılma istekliliğini ve görev odaklı hedefler oluşturmayı kapsar (Dewi & Hadiana, 2021). Bilişsel boyut, öğrencilerin kendilerine, okula, öğretmenlere ve diğer öğrencilere ilişkin algılarını ve inançlarını içerir (; öz yeterlik, motivasyon, öğretmenlerin veya akranların önemsedliğini algılama, özelemler, beklentiler).

Duyuşsal boyut, öğrencilerin okul, öğretmenler ve/veya akranları hakkındaki duygularını içerir (örn. Öğretmenlere ve diğer öğrencilere yönelik olumlu duygular)(Jimerson, Campos & Greif, 2003). Davranışsal boyut, öğrencilerin ders dışı etkinliklere (ör. Spor, kulüpler) katılımı, ev ödevlerini tamamlaması, not ortalamaları ve başarı testlerindeki puanları gibi gözlemlenebilir eylemlerini veya performanslarını içerir (Jimerson, Campos & Greif, 2003). Bu boyutların örtüştüğü durumlar olsa da, her biri, okula bağlılığın çok yönlü doğasını göz önünde bulundurmada yardımcı olmaktadır (Jimerson, Campos & Greif, 2003).

Okulbağlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar, okul bağlılığının şekillendirilebilir olduğu, okul terkinin öngörme ve önlem almanın yanı sıra

öğrenciler için olumlu eğitim sonuçlarını kolaylaştırmaya katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Appleton, 2012). Ayrıca öğrencilerin okula bağlılığı hem olumlu hem de olumsuz akademik sonuçlarla ; ve riskli davranışlarla ilişkilidir. (Appleton, 2012).

Öğrencinin kendisi için gerçekleştirdiği bilişsel bir yatırım olarak nitelendirilen okula bağlılığın pek çok faydası bulunmaktadır (Hylton ve Thomson, 2005). Okula bağlılığı yüksek olan öğrenciler, entelektüel ve sosyal alanlarda özgür olmanın yanı sıra yeni fikirler keşfetme fırsatını da yakalarlar. Bu durum, aynı zamanda çocuklara güven duygusu kazandırmakta ve kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Yıldız ve Kutlu, 2015). Ayrıca, okula bağlılık gösteren öğrenciler akademik alanda daha yüksek başarılar elde etmekte, edindikleri bilgileri içselleştirmekte, sunulandan fazlasını öğrenme çabası içinde bulunmakta ve yüksek notlar veya öğretmen övgülerinden ziyade, öğrenim süreçlerinde yeterlik geliştirme konusunda motivasyonlara sahiptirler (Newmann, 1992).

Öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin yüksek olması kısa zamanda akademik öğrenmeyi ve sosyal ilişkileri artırırken; uzun vadede yaşam boyu öğrenme, sosyal anlamda iyi bir vatandaş olma ve kişisel gelişim gibi alanlarda olumlu etkiler oluşturmaktadır (Kahu, 2013).

Okula bağlılık duygusu geliştirmiş öğrenciler kendilerini okulun bir parçası kabul eder, okula derin bir bağlılık hisseder, okulu benimser, okulun destekleyici ve şefkatli bir ortam sağladığını kabul ederler (Blum, 2005). Diğer yandan okul bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler, okula daha az değer verdiklerinden, okul terki ve devamsızlık gibi olumsuz davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir (Bruce ve Crump, 2003).

Bunların yanı sıra okula bağlılık kavramı, azalan akademik başarı, öğrencilerin okulda sıkılmaları, okula ve öğrenmeye karşı duyarsızlaşmaları ve okul terk oranlarının yüksekliği gibi sorunlara yönelik bir çözüm olarak giderek daha fazla ilgi çekmektedir (National Research Council and Institute of Medicine, 2004; Akt. Fredricks ve Diğ., 2004).

Akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel açılardan bakıldığında, okula bağlılığı ve bunu etkileyen faktörleri anlamak oldukça önemlidir (Kaya ve Boyraz, 2020). Okulların öğrenciler için ilgi çekici hale geleceği her geçen gün daha fazla merak konusu haline geldiğini söyleyebiliriz. Bundan dolayı okula bağlılığa yönelik, çalışmaların devam etmesi gerektiği belirtilebilir.. Bunun için ise okula bağlılık ile ilgili yapılan çalışmaların hangi öğrenim düzeyinde ve hangi boyutlarda gerçekleştirildiğini, ayrıca zaman içerisinde nasıl bir eğilime sahip olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma bu gereksinimi giderme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan okula bağlılıkla

ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların sistematik ve detaylı bir şekilde incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, bundan sonraki okula bağlılık konulu araştırmalara rehber olacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı 2005 ile 2025 arası okula bağlılık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin neler olduğunu belirlemektir şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okula bağlılık ile ilgili yapılan, lisansüstü tezlerin konulara; yıllara, türlere araştırma modeline ve yöntemlerine, örneklem/ çalışma grubuna, örneklem büyüklüğüne, veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma materyali, verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okula bağlılık ile ilgili yapılan, Ulusal Tez Merkezi tarafından dizinlenen ve erişimine izin verilen lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi amaçlandığından doküman incelenmesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi; araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak yayınlar, kitaplar, kayıtlar, taramalar ve anketler gibi çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve sistematik bir şekilde analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Karataş, 2015). Doküman inceleme yönteminde, basılı ve elektronik materyaller birincil veri kaynaklarıdır (Bowen, 2009). Yazılı metinlerin toplanarak incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi esasına dayanır (O’Leary, 2017; Akt. Sak vd., 2021).

Çalışma Materyali

Doküman inceleme yönteminde eğitim alanında yapılacak bir çalışmada ders kitapları, ünite planları, öğrenci kayıtları, eğitim alanında hazırlanmış tez, makale, kitap gibi yazılı dokümanlar kullanılabilir (Sak vd., 2021). Bu araştırmada, çalışma materyali olarak 2005-2025 yılları arasında okula bağlılık ile yapılan Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan, 55 adet lisansüstü tez kullanılmıştır (EK-1).

Verilerin Toplanması ve Analizi

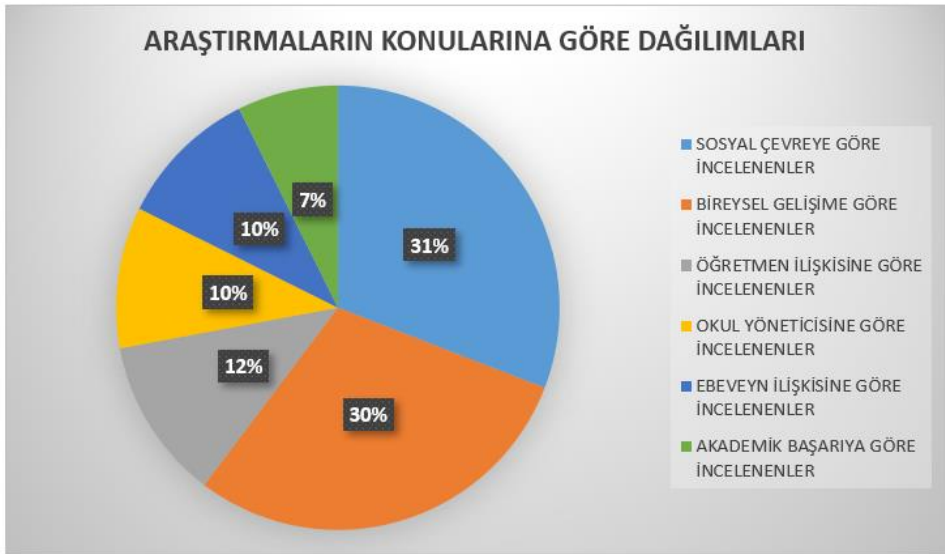
Araştırma kapsamında ulaşılan tezler, doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz Merriam (2009) tarafından belirtilen aşamalara uygun yapılmıştır. Uygun dokümanları bulma aşamasında; 2005-2025 yılları arasında Türkiye’de okula bağlılık konusunda yapılmış tezlere, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı

kullanılarak ulaşılmıştır. Tezlerin taranmasında ‘okula bağlılık’, ‘Okul Bağlılığı’ anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan tezler incelenmiş ve okula bağlılık konusunun temel alındığı tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda doktora ve yüksek lisans türünde 55 tez araştırmaya dahil edilmiştir. Kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturmak için bir yayın sınıflama formu hazırlanmıştır. Form araştırmanın amacına uygun olarak tezlerin konu dağılımlarını, yıllarını, yayın türlerini, modellerini, örneklem gruplarını, örneklem büyüklüklerini ve örneklem seçim yöntemlerini, veri toplama araçlarını ve veri analiz yöntemlerini içermektedir (Tutkun, Filiz ve Akbaba, 2022). Bu form aracılığıyla oluşturulan veriler görselleştirilmiş ve okuyucuya hazır hale getirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular görselleştirilerek yorumlanmıştır.

Okula bağlılık konusunu ele alan çalışmalara ilişkin yapılan tezlerdeki konu dağılımları grafik 1’de yer almaktadır.



Grafik 1: Okula Bağlılıkla İlgili Tezlerin Konulara Göre Dağılımları

Grafik 1 incelendiğinde, okula bağlılık konusunda yapılmış tezlerin konu dağılımlarının 6 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Dağılım oranlarına göre tezlerin % 31’i sosyal çevreye, %30’u bireysel gelişime, %12’si öğretmenlere, %10’u okul yöneticisine, %10’u ebeveynlere, %7’si akademik

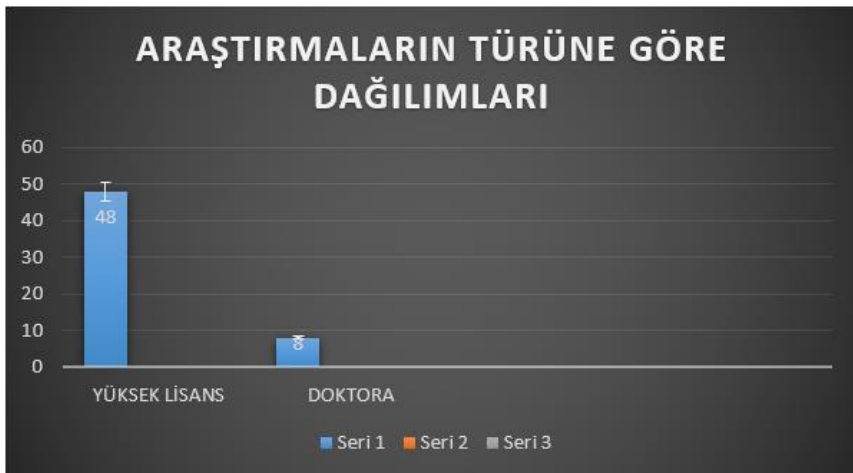
başarıya ilişkin görüşleri içeren konulardan oluşmaktadır. Okula bağlılık ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı grafik 2’de yer almaktadır.



Grafik 2: Okula Bağlılık İle İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde okula bağlılıkla ilgili yapılan tezlerin %1,7’si 2006’da, %3,5’i 2008’de, %1,7’si 2014’de, %1,7’si 2015’de, %5,3’ü 2016’da, %3,5’i 2017’de, %3,5’i 2018’de, %8,9’u 2019’da, %8,9’u 2020’de, %17,8’i 2021’de, %17,8’i 2022’de, %12,5’i 2023’de ve %12,5’i 2024’de yapıldığı görülmektedir.

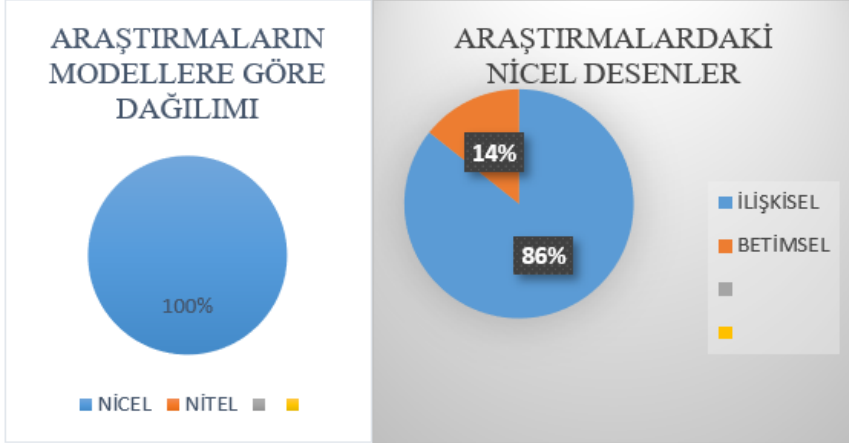
Okula bağlılık ile ilgili tezlerin türüne göre dağılımları grafik 3’te yer almaktadır.



Grafik 3: Okula Bağlılığa Yönelik Tezlerin Türüne Göre Dağılımları

Grafik 3 incelendiğinde okula bağlılık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin %85,7'si yüksek lisans, %14,3'ü doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir.

Okula bağlılık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma modellerinin ve desenlerinin dağılımına ait bilgiler grafik 4'te yer almaktadır.



Grafik 4: Okula Bağlılıkla İlgili Yapılan Tezlerde Kullanılan Araştırma Modelleri ve Desenleri

Grafik 4 incelendiğinde, okula bağlılıkla ilgili yapılan 55 lisansüstü tezin tamamında nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel modellerde yapılan tezlerin 8'inde betimsel tarama, 48'inde ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Okula bağlılık ile ilgili yapılan tezlerin örneklem grubuna göre dağılımına ilişkin bilgiler grafik 5'te yer almaktadır.



Grafik 5: Araştırmaların Örneklem Grubu Dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, okula bağlılıkla ilgili yapılan 55 tezin örneklem grubunun %44'ü lise öğrencilerinden, %31'i ortaokul öğrencilerinden, %16'sı öğretmenlerden, %5'i üniversite öğrencilerinden, %2'si ilkokul öğrencilerinden ve %2'si de velilerden oluşmaktadır. Okula bağlılık ile ilgili yapılan tezlerin örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımları grafik 6'da yer almaktadır.



Grafik 6: Okula Bağlılık ile İlgili Yapılan Tezlerde Kullanılan Örnekleme Yöntemleri

Grafik 6 incelendiğinde okula bağlılık ile ilgili yapılan tezlerde 5 farklı örneklem yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerin %31'i amaca uygun, %29'u rastgele, %9'u kolay ulaşılabilir, %8'i tabakalı ve %6'sı küme örnekleme yöntemidir. Okula bağlılıkla ilgili yapılan tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımları grafik 7'de gösterilmiştir.



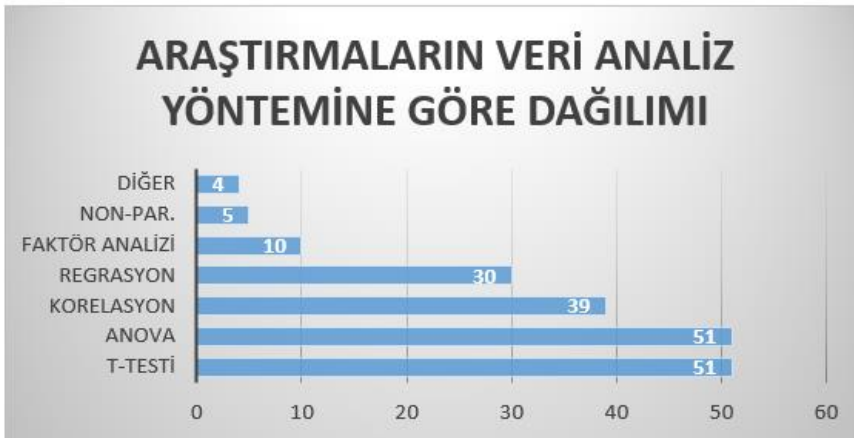
Grafik 7: Okula Bağlılıkla İlgili Yapılan Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde okula bağlılıkla ilgili yapılan tezlerin %36'sı 250-500, %23'ü 750-1000, %18'i 1000 ve üzeri, %15'i 500-750, %8'i 0-250 örneklem aralığında olduğu görülmektedir. Okula bağlılıkla ilgili yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarına ait bilgiler grafik 8'de yer almaktadır.



Grafik 8: Okula Bağlılıkla İlgili Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde okula bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda verilerin %96'sının ölçekle, %4'ünün anketle elde edildiği görülmektedir. Okula bağlılıkla ilgili yapılan tezlerin veri analizlerine göre dağılımı grafik 9'da gösterilmiştir.



Grafik 9: Okula Bağlılıkla İlgili Tezlerin Veri Analizine Göre Dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde okula bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda verilerin % 91’inde T- testi ve ANOVA, %70’inde korelasyon, %54’ünde regresyon, % 18’inde faktör analizi, %9’unda non-parametrik testler, %2’sinde ise diğer analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Bu araştırmada 2005-2025 yılları arasında okula bağlılıkla ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin hangi yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre okula bağlılıkla ilgili tezlerin konu dağılımlarının büyük oranda sosyal çevreyle ve bireysel gelişimle ilişkisinin incelenmesinden oluştuğu tespit edilmiştir. Okula bağlılığın hem bilişsel hem davranışsal hemde duyuşsal yönünün araştırmacıları okula bağlılığın, sosyal çevreye ve kişisel gelişime etkisine yönelik tezler yapmalarına yönlendirmiş olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okula bağlılıkla ilgili Türkiye’deki ilk tez çalışması ise 2006’da yapılmıştır ve bu çalışmadan ancak iki yıl sonra (2008) sadece iki tezin yapıldığı, sonrasında 2014’e kadar bu konuda tez çalışması olmaması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Çünkü okula bağlılık terimini ilk defa 1969’da Hirschi kullanmıştır (Hirschi & Stark, 1969). Türkiye’de okula bağlılıkla ilgili çalışmaların bu kadar geç başlaması ölçek çalışmalarının geç yapılmasından kaynaklanabilir. Araştırma sonucuna göre 2019 yılından sonra okula bağlılık konusunda tez çalışmaları artmıştır. Bu durum okula bağlılık konusunun öneminin her geçen gün daha çok farkına varılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okul terki ve açık liseye geçişlerin hızlı bir şekilde artış gösterdiği düşünüldüğünde önümüzdeki yıllarda da okula bağlılık konusu daha da fazla araştırma yapılacağı söylenebilir.

Araştırmada, tezlerde; öğretmenleri, farklı kademelerden öğrencileri, okul yöneticilerini, velileri içerecek şekilde farklı örneklem grupları ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir sonucun çıkmasında okul bağlılığını öğrencilerin yanında diğer paydaşların da farklı şekillerde etkilemesinden kaynaklanabilir. Farklı örneklem grubu içerisinde velilerin daha az yer almasının nedeni velilere ulaşmanın öğrenci ve öğretmenlere ulaşmaktan daha zor olması olabilir. Ayrıca başka bir nedende okula bağlılığın öğrencilere göre , velileri, okul müdürlerini, öğretmenleridaha az etkilemesi olabilir.

Araştırma sonucuna göre çalışmaların veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanılmıştır. Bu durum araştırmaların tümünün nicel olmasıyla açıklanabilir. Dolayısıyla okula bağlılıkla ilgili nitel çalışmalara ihtiyaç vardır denebilir.

Araştırma sonucuna göre ilişkisel tarama yöntemi, okula bağlılık üzerine yapılan araştırmalarda belirgin bir yer tutmaktadır. Bu tür araştırmalar, farklı

değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlar. İlişkisel araştırma yönteminin lisansüstü tezlerde özellikle nicel araştırmalarda araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Yeşil ve Ünsal, 2024). Benzer bir durumun okula bağlılıkla ilgili yapılan tezlerde de geçerli olduğu söylenebilir. Okul bağlılığına yönelik doktora düzeyinde yapılan tezlerin sınırlı olmasından dolayı bu alanda daha fazla doktora tezi hazırlanması gerektiği söylenebilir. Yapılacak bu tezler sayesinde okula bağlılığa yönelik daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.

Örneklem grubu velilerin ve okul müdürlerinin oluşturduğu tezlerin sayısının azlığı göz önüne alındığında, bu örneklem grubunu içeren daha fazla araştırma yapılabilir. Araştırmada tezlerde nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin, nitel araştırma yöntemlerinden; durum çalışması, eylem araştırmaları gibi farklı araştırma yöntemlerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu yöntemlere yer verilecek tezler ile karma araştırma modeliyle yürütülecek tezler yapılabilir. Böylece okul bağlılığı üzerine yapılan araştırmaların kalitesi ve çeşitliliğinin artması sağlanabilir. Okul bağlılığıyla ilgili son 20 yılda 56 tez yapıldığı sonucu göz önünde bulundurulduğunda, bu sayının konunun öneminden dolayı farklı başlıklarla daha fazla tez yapılarak artırılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Açılan, B.H. (2020). *Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Akgül, F. (2021). *Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Akpınar, A. (2023). *Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Ve Siber Mağduriyet Yaşantılarının Okula Bağlılık İle İlişkisinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi.
- Aksoy, M. P. (2021). *Duygusal Tepkisellik, Okula Yabancılaşma ve Okula Bağlılık Arasında Okul Reddinin Aracı Rolünün İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Akyol, M.E. (2022). *Lise Öğrencilerinin Akademik Bağlamda Akış Düzeylerinin Akademik Öz Yeterlik, Öz Düzenleme ve Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Alparslan, N. (2016). *Anne Babası Boşanmış ergenlerin Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Apak, R. (2024). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Apaydın, H. (2019). *Okul Sporlarına Katılımın ve Seçili Değişkenlerin Okul Bağlılığına Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Appleton, J. J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 725- 741). New York: Springer.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Arıyürek, E.A. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık İle Öğrenme Sorumluluğu İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Aslan, M. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Okul Bağlılığı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Aslanova, N. (2023). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). Engagement and dropping out of school: A life course perspective. *Human Resources and Social Development Canada*. Retrieved November 2002, from <http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/pre/publications/research/2001-000175/SP-483-01-02E.pdf>
- Bayraktar, E. (2021). *İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Beyazgül, Tosun, A. (2022). *Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı İle Okula Bağlılık ve Aile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. Military Child Initiative, 1-18.
- Bora, V. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı ile Okul Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bruce, G ve Crump, D.A. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders. *Journal of school health*, 73,(3), 121-126
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. İzmir.
- Cansev, Ö. (2021). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Ceylan, H. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çetinkaya, A. (2024). *Bilişsel Esneklik ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve Okulda Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Rolü*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Dewi, Mulia & Hadiana, Deni. (2021). School Engagement: Role of Self-Regulated Learning in the Time of Coronavirus Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 545 Proceedings of the International Conference on Educational Assessment and Policy (ICEAP 2020)

- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174),173-188.
- Ekim, R. (2022). *Öğretmenlerin Yöneticiye Duydukları Güven ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi.
- Erbay, K. (2016). *DEHB Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Ergüç, Şahan, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları İle Akademik Başarıları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. ve Rebelez-Ernst, J. (2014). School and student engagement. In A. C. Michalos (Ed.). *Encyclopedia of Quality Life and Well-being Research*, 5681 – 5685. Springer: Dordrech
- Gedik, İ.A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyet Doyumu ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- Gökmen, E. (2021). *Meslek Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gülcü, M. (2023). *Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Öğretim Programı Uygulayan Okullardaki Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Güler, E. (2024). *Lise Öğrencilerinde Umut, Azim, Okula Bağlılık ve İyi Oluş Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Gün, F. (2020). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Güneş, İ. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık, Yaşam Doyumu ve Gelecek Beklentisi Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Hirschi, T., & Stark, R. (1969). Hellfire and delinquency. *Social Problems*, 17(2), 202-213.

- Hosseinzadeh, A. (2021). *Türkiye'ye Göç Etmiş İranlı Ergenlerde Sosyal Kaygı ve Okul Bağlılığı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi
- Hylton, F., & Thomson, S. (2005). Damalı Gökkuşáğı: Bolivya'da Çözüm. *New Left Review* 2005/Türkiye Seçkisi
- İhtiyaroğlu, N. (2014). Okul İkliminin Öğretmen Etkililiğı ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- İşlek, H. (2020). *Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sosyal Uyumları ile Okula Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Karakurt, A. (2022). *Ergenlerde Akademik Güdülenmenin Yordanmasında Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Halinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karaoğlu, Y.C. (2022). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karamanlı, Gül, C. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Kartal, B. (2017). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Öz-Yeterlik*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliğı ve Okul Bağlılığı ile İlişkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Kaya, M. & Boyraz, C. (2020). Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Doi numarası: 10.17556/erziefd. 731656
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Kırbaç, M. (2023). Okul Bağlılığı Kavramı ile Yapılmış Olan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20).

- Kızılay, M. (2008). *İlköğretim Okullarında İkinci Kademe Öğrencilerin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Kireç, G. (2022). *Velilerin Öğretmen-Veli İletişimine İlişkin Algıları İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi.
- Lameei, V. (2025). *Zekaya Yönelik İnançlar ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik ve Sosyal Bilişin Aracılık Rolü*. Doktora Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Maden, Yılmaz, E. (2022). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Mevsim, E. T. (2024). *Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık İle İlişkisi: Bir Model Testi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.). *Student engagement and achievement in American schools* (pp.11-39). New York: Teachers College Press.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Mutlu, Yılmaz, N. (2023). *İlkokulda Akran Zorbalığı ve Okula Bağlılık*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Öğredik, A. (2024). *Okul Sporlarına Katılan ve Katılmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık ve Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Okul İklimi İle Okula Bağlılıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Polat, K. (2022). *Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Soner, M. (2021). *Çevrimiçi Eğitim Kapsamında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları*

- Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi. Ankara.
- Sözügüzel, S. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Anne Baba Tutumu ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Şahin, S. (2016). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Bağlanma Stilleri ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. İstanbul.
- Topal, N. (2024). *Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Öz- Yeterlik İnancı ve Akademik Motivasyonun Rolü*. Doktora Tezi. Trabzon Üniversitesi.
- Tuğrul, H. (2021). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Tutkun, C., Filiz, T. ve Akbaba, F. D. (2022). Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328- 349. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1067613>
- Yanık, F. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Algıladıkları Etkili Liderlik Özellikleri ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İş Motivasyonlarıyla İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Yavrutürk, A.R. (2019). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi*. Yüksel Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yeşil, O. Ve Ünsal, S. (2024). Merkezi Sınav İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Genel Eğilimlerin İncelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 491-511.
- Yıldız, M. A. & Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı Ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yurdakul, Ö. (2019). *Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Zhang, Y., Gan, Y. ve Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

**EK-1 Araştırmada YÖK Tez Veri Tabanından Ulaşılarak İncelenen
Lisansüstü Tezler**

Kod	Araştırmacı-Yılı	Tez Adı
T1	AKPINAR, 2023	Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Ve Siber Mağduriyet Yaşantılarının Okula Bağlılık İle İlişkisinin Belirlenmesi
T2	ÇETİNKAYA, 2024	Bilişsel Esneklik Ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Ve Okulda Kendini Toparlama Gücünün Aracılık Rolü
T3	ÖĞREDİK, 2024	Okul Sporlarına Katılan Ve Katılmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık Ve Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi
T4	YAVRUTÜRK, 2019	Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek Ve Okul İklimi
T5	KARAKURT, 2022	Ergenlerde Akademik Güdülenmenin Yordanmasında Okul Bağlılığı Ve Öznel İyi Oluş Halinin Rolü
T6	HOSSEINZADEH, 2021	Türkiye'ye Göç Etmiş İranlı Ergenlerde Sosyal Kaygı Ve Okul Bağlılığı
T7	BEYAZGÜL TOSUN, 2022	Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı İle Okula Bağlılık Ve Aile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki
T8	PEHLİVAN, 2020	Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Okul İklimi İle Okula Bağlılıkları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T9	ERGÜÇ ŞAHAN, 2021	Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları İle Akademik Başarıları Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiler Örüntüsü
T10	AÇILAN, 2020	Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise Ve Ortaokul Karşılaştırması
T11	KARTAL, 2017	Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek Ve Öz-Yeterlik
T12	KARAMANLI GÜL, 2019	Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiler
T13	AKÇA ARIYÜREK, 2023	Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık İle Öğrenme Sorumluluğu İlişkisinin İncelenmesi
T14	MEVSİM, 2024	Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ve Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık İle İlişkisi: Bir Model Testi
T15	GÜLER, 2024	Lise Öğrencilerinde Umut, Azim, Okula Bağlılık Ve İyi Oluş Arasındaki İlişkiler
T16	BAYRAKTAR, 2021	İlkokul Ve Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi
T17	GÖKMEN, 2021	Meslek Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Ve Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki
T18	MADEN YILMAZ, 2022	Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı Ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu İle İlişkisi

T19	GÜN, 2020	Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T20	AKGÜL, 2021	Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T21	YANIK, 2018	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Algıladıkları Etkili Liderlik Özellikleri Ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İş Motivasyonlarıyla İlişkinin İncelenmesi
T22	ARASTAMAN, 2006	Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri
T23	KİREÇ, 2022	Velilerin Öğretmen-Veli İletişimine İlişkin Algıları İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki
T24	CEYLAN, 2020	Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü
T25	TUĞRUL, 2021	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları İle Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki
T26	İŞLEK, 2020	Suriyeli Ve Türk Öğrencilerin Sosyal Uyumları İle Okula Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması
T27	APAYDIN, 2019	Okul Sporlarına Katılımın Ve Seçili Değişkenlerin Okul Bağlılığına Etkisinin Araştırılması
T28	GEDİK, 2018	Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyet Doyumu İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T29	GÜNEŞ, 2023	Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlılık, Yaşam Doyumu Ve Gelecek Beklentisi Düzeylerinin İncelenmesi
T30	POLAT, 2022	Okul Bağlılığının Bireysel Ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi
T31	ERBAY, 2016	Dehb Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki
T32	ASLAN, 2023	Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Okul İklimi Ve Okul Bağlılığı
T33	AKSOY, 2021	Duygusal Tepkisellik, Okula Yabancılaşma Ve Okula Bağlılık Arasında Okul Reddinin Aracı Rolünün İncelenmesi
T34	KIRBAÇ, 2019	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı İle Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci Ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi
T35	AKYOL, 2022	Lise Öğrencilerinin Akademik Bağlamda Akış Düzeylerinin Akademik Öz Yeterlik, Öz Düzenleme Ve Okul Bağlılığı İle İlişkinin İncelenmesi
T36	SONER, 2021	Çevrimiçi Eğitim Kapsamında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ve Okula Bağlılıkları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
T37	GÜLCÜ, 2023	Uluslararası Bakalorya Ve Ulusal Öğretim Programı Uygulayan Okullardaki Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları Ve Okula Bağlılık Düzeyleri

T38	KIZILAY, 2008	İlköğretim Okullarında İkinci Kademe Öğrencilerin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri
T39	ALPARSLAN, 2016	Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi
T40	İHTİYAROĞLU, 2014	Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği Ve Öğrenci Okul Bağlılığı İle İlişisinin İncelenmesi
T41	ASLANOVA, 2023	Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği Ve Akademik Azim
T42	TOPAL, 2024	Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Öz-Yeterlik İnancı Ve Akademik Motivasyonun Rolü
T43	MUTLU YILMAZ, 2023	İlkokulda Akran Zorbalığı Ve Okula Bağlılık
T44	YURDAKUL, 2019	Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
T45	TURGUT, 2015	Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek Ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi
T46	CANSEV, 2021	Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T47	EKİM, 2022	Öğretmenlerin Yöneticiye Duydukları Güven İle Okula Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişki (Ordu İli Örneği)
T48	APAK, 2024	Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleriyle İlişisinin İncelenmesi
T49	SÖZÜGÜZEL, 2022	Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Anne Baba Tutumu Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
T50	ŞAHİN, 2016	Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Bağlanma Stilleri Ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T51	CAN, 2008	İlköğretim 11. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
T52	KAYA, 2017	Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği Ve Okul Bağlılığı İle İlişkisi
T53	LAMEEİ, 2025	Zekâya Yönelik İnançlar İle Okula Bağlılık Arasındaki İlişkide Öz Yeterlik Ve Sosyal Bilişin Aracılık Rolü
T54	BORA, 2021	Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi
T55	KARAOĞLU, 2022	Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri

6. Bölüm

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve Siber Aylaklık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sema ATA KAYA¹, Semra DEMİR BAŞARAN²

Öz

Bu çalışma, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve siber aylaklık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Veriler, dijital okuryazarlık ve siber aylaklık düzeylerini ölçmeye yönelik ölçekler ile toplanmış ve değerlendirmeler, betimsel istatistikler ve korelasyon analizleriyle yapılmıştır. Analizler sonucunda dijital okuryazarlık ile siber aylaklık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .355$; $p < .001$). Bu bulgu, dijital okuryazar olmanın öğretmen adaylarına kazandırdığı bilgi ve becerilerin akademik bağlamlara etkili biçimde aktarılamadığını ve dijital yetkinliklerinin siber aylaklığı azaltmakta yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Çalışma, öğretmen adaylarına dijital okuryazarlık becerilerinin işlevsel ve eleştirel düzeyde kazandırılmasının önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, siber aylaklık, öğretmen adayları, ilişkisel tarama, dijital beceri aktarımı

¹ Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Kayseri, Türkiye
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3569-5960>, sematakayaaa@gmail.com,

² Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kayseri, Türkiye.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5245-7657>, sdemir@erciyes.edu.tr,

Giriş

Teknolojik gelişmeler ve dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, bireylerin bilgiye erişim, yönetim ve kullanma becerileri giderek daha kritik hale gelmektedir. Dijital teknolojilerin toplumsal yaşamdaki etkisi, bireylerin yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda bilişsel ve eleştirel düşünme becerilerine de sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Schwartz, 2019; Öteleş, 2020). Bu bağlamda dijital okuryazarlık, bireylerin dijital ortamlarda bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve teknolojiyi bilinçli, etik bir şekilde kullanma yetkinliklerini kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Boyacı, 2019; Demirtaş, 2023). Bu noktada dijital okuryazarlık, üretken bir yaşam sürmek, yaşam boyu öğrenme süreçleriyle kişisel gelişimi desteklemek ve topluma katkı sağlamak isteyen bireyler için gerekli olan teknolojik bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Çam & Kıyıcı, 2017). Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital verileri anlamasını, farklı bağlamlarda interneti etkin bir şekilde kullanarak bilgi edinmesini ve becerilerini geliştirmesini gerektirir (Milton-Smith, 2022). Etkili dijital okuryazarlık becerilerine sahip bireyler, internet tabanlı dijital korsanlık ve çeşitli siber suçlara karşı bilinçli ve temkinli bir yaklaşım sergileyebilir. Aynı zamanda, dijital teknolojileri doğru ve güvenli bir şekilde kullanma becerisi kazanarak bu alandaki fırsatları verimli bir şekilde değerlendirebilirler (Baydar-Arıcan, 2022). Özellikle eğitim ortamlarında, öğrencilerin dijital araçları etkili ve bilinçli şekilde kullanabilmeleri, öğrenme süreçlerinin daha aktif ve verimli hale getirilebilmesi için önem taşımaktadır.

Ancak dijital teknolojilerin sunduğu bu fırsatlar, beraberinde bazı riskleri de getirmiştir (Rana vd., 2019). Öğrencilerin ders sırasında interneti kişisel amaçlarla kullanması, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilen siber aylaklık gibi yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Siegle, 2017). Siber aylaklık, bireylerin eğitim ya da iş ortamlarında dijital araçları ders dışı ya da iş dışı amaçlarla kullanması olarak tanımlanmaktadır (Akbulut vd., 2016). Siber aylaklık mesaj gönderme ve alma, sosyal medya platformlarında gezinme ve etkileşimde bulunma, çevrimiçi alışveriş yapma, haber ve spor sitelerine erişim, oyun uygulamalarını kullanma ve video izleme gibi çeşitli çevrimiçi etkinlikleri içermektedir (Arıkan & Özgür, 2019; Baturay & Toker, 2015; Coşkun & Gökçearsan, 2019; Koay & Poon, 2022; Krishna & Agrawal, 2023; Soh vd., 2018; Şimşek & Şimşek, 2019). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin ders sırasında sosyal medya kullanımı, çevrimiçi alışveriş ya da oyun oynama gibi etkinliklere yönelmelerinin dikkat dağınıklığına, motivasyon kaybına ve akademik başarıda düşüşe yol açtığını göstermektedir (Alyahya & Alqahtani, 2022; Tatlı & Sadık, 2021; Şenel vd., 2019). Dahası, siber aylaklık yalnızca akademik başarıyı değil, sınıf içi düzeni ve öğretmenlerin öğretim etkinliğini de olumsuz yönde

etkilemektedir (Saritepeci & Sert, 2021). Ayrıca bu davranış kalıbının iş hayatına taşınması, bireysel üretkenlik kaybı ve işyeri verimliliğinin azalması gibi ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Soh vd., 2018).

Dijital okuryazarlığın bireylerin teknoloji kullanımındaki bilinç düzeyini artırdığı ve dolayısıyla siber ahlaklık eğilimlerini azaltabileceği öne sürülmektedir. (Arslantaş vd., 2023).

Dijital okuryazarlık öz denetim, dijital etik farkındalık ve bilinçli internet kullanımı gibi beceriler içererek bireylerin dijital ortamlarda kontrollü davranmasını sağlar (Hobbs vd., 2017; McLoughlin, 2011) ve siber ahlaklığı sınırlandırabileceği düşünülmektedir. Bu yetkinlik, özellikle öğretmenler başta olmak üzere herkesin sahip olması gereken önemli özellikler arasında yer almaktadır (Uslu vd., 2023) ve öğretmenlerin, yenilikçi eğitim modelinin gerektirdiği güncel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde dijital okuryazarlığa sahip olmaları gerekmektedir (Li & Yu, 2022). Bu sayede, öğretmen adayları edindikleri yeni bilgi ve araçları mesleklerini icra ederlerken etkili bir şekilde kullanabilecek, ulusal ve uluslararası politika temelli yeterlilik çerçevelerinde vurgulanan hedefler doğrultusunda öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceklerdir (Crompton, 2023; Law vd., 2018; OECD, 2019; Uerz vd., 2024; Vuorikari vd., 2022).

Alanyazın incelendiğinde, dijital okuryazarlık düzeyi ile siber ahlaklık arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Çoğu araştırma ya yalnızca dijital okuryazarlık becerilerini ya da siber ahlaklık düzeylerini bağımsız olarak ele almakta, iki kavram arasındaki etkileşimi detaylı şekilde irdelememektedir. Bu çalışma, dijital okuryazarlığın bireylerin siber ahlaklık davranışları üzerindeki etkisini doğrudan inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, dijital okuryazarlık düzeyinin artmasının, öğrencilerin ders sırasında dijital araçları daha bilinçli kullanmalarına ve siber ahlaklık eğilimlerinin azalmasına katkı sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır ve şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri nedir ve cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları fakülte, sınıf düzeyi, günlük sosyal medya kullanım süresi demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının siber ahlaklık düzeyleri nedir ve cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları fakülte, sınıf düzeyi, günlük sosyal medya kullanım süresi demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber ahlaklık eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcı grubu, kullanılan ölçme araçları ve veri analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve siber aylaklık düzeylerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Bu doğrultuda, çalışma dijital okuryazarlık ve siber aylaklık açısından mevcut durumu ortaya koymayı hedeflediği için betimsel tarama modeli kapsamında ele alınmıştır. Ayrıca, araştırma dijital okuryazarlık düzeyi ile siber aylaklık arasındaki değişimi ve bu değişimin derecesini incelemesi bakımından ilişkisel tarama modeli kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında, dijital okuryazarlık ile siber aylaklık arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi bünyesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi araştırmanın kapsamı içerisinde yer alan ve araştırma açısından uygun nitelikler taşıyan kişi ya da ögelere kolay erişim sağlanarak örneklem oluşturmayı amaçlamaktadır (Oral & Çoban, 2020). Araştırmanın örneklemi yaşları 19-50 (Ort. = 25.5±6.41) arasında değişen, 198'i (%78) kadın ve 56'sı (%22) erkek olmak üzere toplam 254 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 128'i (%50,4) eğitim fakültesinden, 93'ü (%36,6) edebiyat fakültesinden ve 33'ü (%13) ise diğer fakültelerdendir. 30 (%11,8) katılımcı ikinci sınıfa, 98 (%38,6) üçüncü sınıfa, 50 (%19,7) dördüncü sınıfa devam etmektedir. 76 (%29,9) katılımcı ise üniversite mezunudur. 36 (%14,2) katılımcı günde 0-2 saat, 85 (%33,5) katılımcı 2-4 saat, 83 (%32,7) katılımcı 4-6 saat vakit geçirirken 50 (%19,7) katılımcı ise 6 saatten fazla vakit geçirmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Instagram kullanmaktadır. Toplam 231 katılımcı (%90,94) Instagram'ı tercih ettiğini belirtmiştir. Instagram'ı, 105 katılımcı (%41,34) ile X kullanıcıları (eski adıyla Twitter) takip etmektedir. Snapchat kullandığını belirten katılımcı sayısı 64'tür (%25,20). Facebook kullanıcı sayısı 24 (%9,45) ve LinkedIn kullanıcı sayısı ise 22 (%8,66) olarak bulunmuştur. Hiçbir sosyal medya platformunu kullanmadığını belirten katılımcı sayısı ise 12'dir (%4,72).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	198	78.0
Erkek	56	22.0
Fakülte		
Eğitim Fakültesi	128	50.4
Edebiyat Fakültesi	93	36.6
Diğer Fakülteler	33	13.0
Sınıf		
2. Sınıf	30	11.8
3. Sınıf	98	38.6
4. Sınıf	50	19.7
Mezun	76	29.9
Süre		
0-2 saat	36	14.2
2-4 saat	85	33.5
4-6 saat	83	32.7
6 saatten fazla	50	19.7
Sosyal Medya Hesap Türü		
Instagram	231	90.94
Facebook	24	9.45
LinkedIn	22	8.66
X	105	41.34
Snapchat	64	25.20
Hiçbirisi	12	4.72

Veri Toplama Süreci ve Araçlar

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında Bayraktar ve Narmanlıoğlu (2021) tarafından yayımlanan ve Türkçe dilinde özgün haliyle kullanılan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan ölçek beşli likert türüne göre düzenlenmiştir ve etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, ileri düzey üretim, gizlilik ve güvenlik ile sosyal boyut olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'tir. 7 maddeden oluşan etik ve sorumluluk alt boyutu için en düşük puan 7, en yüksek puan 35; 6 maddeden oluşan genel bilgi ve işlevsel beceriler alt boyutu için en düşük puan 6, en yüksek puan 30; 6 maddeden oluşan günlük kullanım alt boyutu için en düşük puan 6, en yüksek puan 30; 2 maddeden oluşan ileri düzey üretim alt boyutu için en düşük puan 2, en yüksek puan 10; 4 maddeden oluşan gizlilik ve güvenlik alt boyutu için en düşük puan 4, en yüksek puan 20; 4 maddeden oluşan sosyal boyut alt boyutu için ise en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik çalışmada, iç tutarlılığı Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir.

Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunurken, etik ve sorumluluk alt boyutu .84, genel bilgi ve işlevsel beceriler alt boyutu .87, günlük kullanım alt boyutu .78, ileri düzey üretim alt boyutu .71, gizlilik ve güvenlik alt boyutu .82, sosyal Boyut alt boyutu ise .76 olarak hesaplanmıştır (Bayrakçı & Narmanlıoğlu 2021).

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında ayrıca, Akbulut vd. tarafından 2016 yılında geliştirilen ve Türkçe dilinde özgün haliyle kullanılan Siber Aylaklık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert türüne göre düzenlenmiştir. Ölçek; paylaşım, alışveriş, gerçek zamanlı güncelleme, çevrimiçi içeriğe erişim ve oyun/bahis olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. 9 maddeden oluşan paylaşım alt boyutu için en düşük puan 9, en yüksek puan 45; 7 maddeden oluşan alışveriş alt boyutu için en düşük puan 7, en yüksek puan 35; 5 maddeden oluşan gerçek zamanlı güncelleme alt boyutu için en düşük puan 5, en yüksek puan 25; 5 maddeden oluşan çevrimiçi içeriğe erişim alt boyutu için en düşük puan 5, en yüksek puan 25 ve 4 maddeden oluşan oyun/bahis alt boyutu için en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik çalışmada, ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı .94, alt boyutları için ise tutarlılık kat sayıları paylaşım alt boyutunda .93, alışveriş alt boyutunda .87, gerçek zamanlı güncelleme alt boyutunda .94, çevrimiçi içeriğe erişim alt boyutu .93 ve oyun/bahis alt boyutu .81 olarak hesaplanmıştır (Akbulut vd., 2016).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. Dijital okuryazarlık ve siber aylaklık ölçekleri ile alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar bütün değişkenlere ilişkin değerlerin uygun sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bütün değişkenlerin normal dağılım sayılışını karşıladığını göstermektedir. Bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dijital Okuryazarlık, Siber Aylaklık ve Alt Boyutlarına İlişkin En Düşük- En Yüksek Değerler, Ortalama-Standart Sapma Değerleri Basıklık-Çarpıklık Değerleri ve Güvenirlilik Değerleri

Değişkenler	En	En	Ort.	S	Çarpıklık	Basıklık
	Düşük	Yüksek				
Etik ve Sorumluluk	8	35	28.26	3.89	-1.332	1.286
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	7	30	19.44	5.29	.169	-.409
Günlük Kullanım	7	30	23.96	3.88	-.755	1.125
Profesyonel Üretim	2	10	4.28	1.97	.666	-.231
Gizlilik ve Güvenlik	5	20	16.90	2.43	-.722	1.459
Sosyal Boyut	4	20	12.91	3.10	-.078	.131
Dijital Okuryazarlık	40	142	105.76	14.70	-.438	1.325
Paylaşım	9	45	30.22	6.14	-.561	.655
Alışveriş	7	32	20.50	5.08	-.096	-.306
Durum Güncelleme	5	25	11.72	5.70	.351	-1.164
İçerik Erişimi	5	25	18.81	3.85	-.600	1.047
Oyun / Bahis	4	17	7.00	3.13	1.399	1.451
Siber Aylaklık	30	129	88.25	17.13	-.146	.404

Cinsiyete, fakülteye, sınıfa ve sosyal medyada geçirilen süreye göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanları ile genel bilgi ve işlevsel beceriler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş, erkeklerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır ($p<.05$). Siber aylaklıkta ise oyun/bahis alt boyutu ve toplam puanda erkeklerin ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$). (Tablo 3-4).

Fakültelere göre yapılan ANOVA sonucunda, dijital okuryazarlık ve siber aylaklık toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Ancak oyun/bahis alt boyutunda, diğer fakültelerdeki öğrencilerin ortalamalarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). (Tablo 5-6). Bu farklılık, Tukey HSD testi sonucunda yalnızca oyun/bahis alt boyutunda diğer fakültelerdeki öğrencilerin ortalamalarının anlamlı biçimde daha yüksek olmasıyla sınırlıdır.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde ise genel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, paylaşım, durum güncelleme ve içerik erişimi alt boyutlarında 4. sınıf öğrencileri ile mezunlar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<.05$). Özellikle 4. sınıf öğrencilerinin bu alt boyutlardaki ortalamaları mezunlardan daha yüksektir (Tablo 7-8). Anlamlı fark yalnızca bu üç alt boyutla sınırlı kalmış; diğer boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sosyal medyada geçirilen süreye göre yapılan analizde; dijital okuryazarlık toplam puanı ile genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım ve sosyal boyut alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. 6 saatten fazla sosyal medya kullananların puanları diğer gruplardan anlamlı biçimde daha yüksektir ($p < .05$). Benzer şekilde, siber aylaklık ölçeğinde de paylaşım, içerik erişimi, oyun/bahis ve toplam puanlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). En yüksek puanlar, sosyal medyada en fazla vakit geçiren grupta görülmüştür (Tablo 9-10).

Son olarak, dijital okuryazarlık ve siber aylaklık değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Dijital okuryazarlık ile siber aylaklık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = .355, p < .001$). Alt boyutlar düzeyinde de benzer şekilde pozitif ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir (Tablo 11). Bu bulgular, dijital okuryazarlığı yüksek bireylerin dijital ortamlarda daha aktif olduklarını göstermektedir.

Etik Beyan

Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.09.2023 tarihli ve 397 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin, cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları fakülte, sınıf düzeyi, günlük sosyal medya kullanım süresi demografik özelliklerine göre incelenmesine ilişkin bulgular:

Cinsiyete Göre Dijital Okuryazarlık ve Siber Aylaklık Farklılıkları

Dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi bağımsız gruplar için t testi analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde erkeklerin genel bilgi ve işlevsel beceriler alt boyutu ortalamasının ve dijital okuryazarlık toplam puan ortalamasının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (sırasıyla, $t(252) = -5.842, p < .001$; $t(252) = -2.405, p < .05$). Diğer alt boyutlarda ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma elde edilmemiştir ($p > .05$). Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	SS	% 95 Güven Aralığı		t	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Etik ve Sorumluluk	Kadın	198	28.31	3.91	-0.94	1.38	.371	.711
	Erkek	56	28.09	3.88				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Kadın	198	18.47	4.80	-5.88	-2.92	-5.842	.000
	Erkek	56	22.88	5.57				
Günlük Kullanım	Kadın	198	23.96	3.84	-1.14	1.17	.022	.982
	Erkek	56	23.95	4.02				
Profesyonel Üretim	Kadın	198	4.16	1.88	-1.14	.03	-1.861	.064
	Erkek	56	4.71	2.24				
Gizlilik ve Güvenlik	Kadın	198	16.89	2.39	-.76	.69	-.094	.925
	Erkek	56	16.93	2.60				
Sosyal Boyut	Kadın	198	12.79	2.88	-1.47	.38	-1.164	.245
	Erkek	56	13.34	3.78				
Dijital Okuryazarlık	Kadın	198	104.59	13.88	-9.64	-.96	-2.405	.017
	Erkek	56	109.89	16.78				

Siber aylaklık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde erkeklerin oyun/bahis alt boyutu ortalamasının ve siber aylaklık toplam puan ortalamasının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (sırasıyla, $t(252) = -9.510$, $p < .001$; $t(252) = -2.125$, $p < .05$). Diğer alt boyutlarda ise cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma elde edilmemiştir ($p > .05$). Bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Siber Aylaklık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	SS	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Paylaşım	Kadın	198	30.41	6.12	-97	2.69	.926	.355
	Erkek	56	29.55					
Alışveriş	Kadın	198	20.42	4.90	-1.87	1.17	-.453	.651
	Erkek	56	20.77	5.71				
Durum Güncelleme	Kadın	198	11.38	5.69	-3.22	.16	-1.784	.076
	Erkek	56	12.91	5.61				
İçerik Erişimi	Kadın	198	18.68	3.81	-1.73	.56	-1.006	.315
	Erkek	56	19.27	3.97				
Oyun / Bahis	Kadın	198	6.15	2.37	-4.67	-3.07	-9.510	.000
	Erkek	56	10.02	3.59				
Siber Aylaklık	Kadın	198	87.05	16.57	-10.54	-.40	-2.125	.035
	Erkek	56	92.52	18.52				

Fakülte Türüne Göre Dijital Okuryazarlık ve Siber Aylaklık Karşılaştırması

Dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda fakülteye bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde hem toplam puan hem de alt boyutlara ilişkin ortalamalarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Fakültelere göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Fakülte	n	Ort.	SS	F	p
Etik ve Sorumluluk	Eğitim Fakültesi	128	28.27	4.18	1.907	.151
	Edebiyat Fakültesi	93	28.66	3.29		
	Diğer Fakülteler	33	27.12	4.20		
	Toplam	254	28.26	3.89		
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Eğitim Fakültesi	128	19.97	5.40	2.864	.058
	Edebiyat Fakültesi	93	18.39	5.10		
	Diğer Fakülteler	33	20.39	5.07		
	Toplam	254	19.44	5.29		
Günlük Kullanım	Eğitim Fakültesi	128	24.30	3.98	1.270	.283
	Edebiyat Fakültesi	93	23.74	3.51		
	Diğer Fakülteler	33	23.21	4.39		
	Toplam	254	23.96	3.88		
Profesyonel Üretim	Eğitim Fakültesi	128	4.22	1.84	2.607	.076
	Edebiyat Fakültesi	93	4.12	2.05		
	Diğer Fakülteler	33	5.00	2.15		
	Toplam	254	4.28	1.97		
Gizlilik ve Güvenlik	Eğitim Fakültesi	128	17.06	2.46	.588	.556
	Edebiyat Fakültesi	93	16.71	2.29		
	Diğer Fakülteler	33	16.82	2.70		
	Toplam	254	16.90	2.43		
Sosyal Boyut	Eğitim Fakültesi	128	13.24	3.05	1.772	.172
	Edebiyat Fakültesi	93	12.71	3.06		
	Diğer Fakülteler	33	12.21	3.36		
	Toplam	254	12.91	3.10		
Dijital Okuryazarlık	Eğitim Fakültesi	128	107.06	15.68	1.024	.361
	Edebiyat Fakültesi	93	104.32	12.64		
	Diğer Fakülteler	33	104.76	16.11		
	Toplam	254	105.76	14.70		

Siber aylıklık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda fakülteye bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde oyun / bahis alt boyutuna ilişkin ortalamalarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(3, 251) = 4.085, p < .05$). Farkın kaynağını incelemek için yürütülen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda diğer fakültelerde olan katılımcıların oyun / bahis alt boyutu ortalamalarının eğitim fakültesi ve edebiyat fakültesindeki katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak diğer ortalamalarda gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Siber Aylaklık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Fakültelere göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Paylaşım	Eğitim Fakültesi	128	29.69	6.23	1.568	.211	
	Edebiyat Fakültesi	93	31.12	5.62			
	Diğer Fakülteler	33	29.79	7.03			
	Toplam	254	30.22	6.14			
Alışveriş	Eğitim Fakültesi	128	20.40	5.02	2.701	.069	
	Edebiyat Fakültesi	93	19.98	4.77			
	Diğer Fakülteler	33	22.33	5.88			
	Toplam	254	20.50	5.08			
Durum Güncelleme	Eğitim Fakültesi	128	11.03	5.68	1.882	.154	
	Edebiyat Fakültesi	93	12.39	5.47			
	Diğer Fakülteler	33	12.48	6.26			
	Toplam	254	11.72	5.70			
İçerik Erişimi	Eğitim Fakültesi	128	18.72	4.00			
	Edebiyat Fakültesi	93	19.15	3.54	.797	.452	
	Diğer Fakülteler	33	18.21	4.12			
	Toplam	254	18.81	3.85			
Oyun / Bahis	Eğitim Fakültesi	128	6.86	2.80	4.085	.018	c > a
	Edebiyat Fakültesi	93	6.70	2.99			c > b
	Diğer Fakülteler	33	8.42	4.24			
	Toplam	254	7.00	3.13			
Siber Aylaklık	Eğitim Fakültesi	128	86.70	16.99	1.218	.297	
	Edebiyat Fakültesi	93	89.33	15.54			
	Diğer Fakülteler	33	91.24	21.40			
	Toplam	254	88.25	17.13			

Sınıf Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık ve Siber Aylaklık Eğilimleri

Dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda sınıfa bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde hem toplam puan hem de alt boyutlara ilişkin ortalamalarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Sınıfa göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf	n	Ort.	S	t	p
Etik ve Sorumluluk	2. Sınıf	30	27.43	4.52	.896	.444
	3. Sınıf	98	28.13	2.99		
	4. Sınıf	50	28.86	3.64		
	Mezun	76	28.36	4.74		
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	2. Sınıf	30	20.23	5.59	1.657	.177
	3. Sınıf	98	19.98	5.58		
	4. Sınıf	50	18.10	4.56		
	Mezun	76	19.33	5.16		
Günlük Kullanım	2. Sınıf	30	23.77	4.80	.655	.581
	3. Sınıf	98	24.29	3.25		
	4. Sınıf	50	23.36	3.99		
	Mezun	76	24.00	4.15		
Profesyonel Üretim	2. Sınıf	30	4.07	1.95	.994	.396
	3. Sınıf	98	4.18	2.06		
	4. Sınıf	50	4.12	2.00		
	Mezun	76	4.61	1.85		
Gizlilik ve Güvenlik	2. Sınıf	30	16.93	3.07	.303	.824
	3. Sınıf	98	17.02	2.10		
	4. Sınıf	50	16.62	2.51		
	Mezun	76	16.92	2.52		
Sosyal Boyut	2. Sınıf	30	12.87	2.70	.206	.892
	3. Sınıf	98	13.10	2.94		
	4. Sınıf	50	12.82	3.19		
	Mezun	76	12.75	3.43		
Dijital Okuryazarlık	2. Sınıf	30	105.30	17.48	.419	.740
	3. Sınıf	98	106.70	12.34		
	4. Sınıf	50	103.88	14.41		
	Mezun	76	105.96	16.58		

Siber aylaklık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda sınıfa bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde paylaşım, durum güncelleme ve içerik erişimi alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmalar olduğu görülmüştür (sırasıyla, $F(4, 250) = 2.775, p < .05$; $F(4, 250) = 2.852, p < .05$; $F(4, 250) = 3.151, p < .05$). Farkın kaynağını incelemek için yürütülen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda; 4. sınıfların paylaşım ve durum güncelleme alt boyutu ortalamalarının mezun olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ayrıca 3. sınıfların da içerik erişimi alt boyutu ortalamalarının mezun olanlardan anlamlı olarak daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Ancak diğer ortalamalarda gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Siber Aylaklık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Sınıflara göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf	n	Ort.	S	<i>t</i>	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Paylaşım	2. Sınıf	30	31.10	6.29	2.775	.042	c > d
	3. Sınıf	98	29.91	6.27			
	4. Sınıf	50	32.08	5.89			
	Mezun	76	29.07	5.84			
	Toplam	254	30.22	6.14			
Alışveriş	2. Sınıf	30	19.43	3.88	2.078	.104	
	3. Sınıf	98	19.82	4.88			
	4. Sınıf	50	21.10	4.99			
	Mezun	76	21.39	5.66			
	Toplam	254	20.50	5.08			
Durum Güncelleme	2. Sınıf	30	10.97	5.68	2.852	.038	c > d
	3. Sınıf	98	11.40	5.61			
	4. Sınıf	50	13.78	5.21			
	Mezun	76	11.07	5.92			
	Toplam	254	11.72	5.70			
İçerik Erişimi	2. Sınıf	30	19.47	3.13	3.151	.026	b > d
	3. Sınıf	98	19.31	3.62			
	4. Sınıf	50	19.14	3.79			
	Mezun	76	17.70	4.25			
	Toplam	254	18.81	3.85			
Oyun / Bahis	2. Sınıf	30	7.27	3.56	.902	.441	
	3. Sınıf	98	7.17	2.93			
	4. Sınıf	50	7.26	3.19			
	Mezun	76	6.51	3.15			
	Toplam	254	7. Sınıf	3.13			
Siber Aylaklık	2. Sınıf	30	88.23	13.89	2.102	.101	
	3. Sınıf	98	87.60	16.34			
	4. Sınıf	50	93.36	16.58			
	Mezun	76	85.74	19.13			
	Toplam	254	88.25	17.13			

Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Dijital Davranış Farklılıkları

Dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda sosyal medyada geçirilen süreye bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım ve sosyal boyut alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda ve dijital okuryazarlık toplam puanına ilişkin ortalamalarda gruplar

arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür (sırasıyla, $F(4, 250) = 4.063$, $p < .01$; $F(4, 250) = 3.086$, $p < .05$; $F(4, 250) = 6.637$, $p < .001$; $F(4, 250) = 5.236$, $p < .01$). Farkın kaynağını incelemek için yürütülen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda;

- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat ve 2-4 saat geçiren katılımcıların genel bilgi ve işlevsel beceriler alt boyutu ortalamasının 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat geçiren katılımcıların günlük kullanım alt boyutu ortalamasının 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat, 2-4 saat ve 4-6 saat geçiren katılımcıların sosyal boyut alt boyutu ortalamasının 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat, 2-4 saat ve 4-6 saat geçiren katılımcıların dijital okuryazarlık toplam puan ortalamasının 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ancak diğer ortalamalarda gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Sosyal Medyada Geçirilen Süreye göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Süre	n	Ort.	S	t	p	Farkın Kaynağı
Etik ve Sorumluluk	0-2 saat	36	27.89	3.61	1.257	.290	
	2-4 saat	85	27.78	4.05			
	4-6 saat	83	28.46	4.26			
	6 saatten fazla	50	29.02	3.06			
	Toplam	254	28.26	3.89			
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	0-2 saat	36	18.64	4.08	4.063	.008	a < d
	2-4 saat	85	18.54	4.73			b < d
	4-6 saat	83	19.41	5.49			
	6 saatten fazla	50	21.62	6.09			
	Toplam	254	19.44	5.29			
Günlük Kullanım	0-2 saat	36	22.78	4.46	3.086	.028	a < d
	2-4 saat	85	23.69	3.54			
	4-6 saat	83	23.98	3.87			
	6 saatten fazla	50	25.22	3.75			
	Toplam	254	23.96	3.88			
Profesyonel Üretim	0-2 saat	36	4.36	1.78	.960	.412	
	2-4 saat	85	4.24	1.86			
	4-6 saat	83	4.07	1.92			
	6 saatten fazla	50	4.66	2.34			
	Toplam	254	4.28	1.97			
Gizlilik ve Güvenlik	0-2 saat	36	16.39	2.83	1.774	.153	
	2-4 saat	85	16.73	2.22			
	4-6 saat	83	16.93	2.51			
	6 saatten fazla	50	17.52	2.27			
	Toplam	254	16.90	2.43			
Sosyal Boyut	0-2 saat	36	12.11	3.26	6.637	<.001	a < d
	2-4 saat	85	12.60	3.01			b < d
	4-6 saat	83	12.58	3.02			c < d
	6 saatten fazla	50	14.58	2.77			
	Toplam	254	12.91	3.10			
Dijital Okuryazarlık	0-2 saat	36	102.17	14.15	5.236	.002	a < d
	2-4 saat	85	103.58	13.68			b < d
	4-6 saat	83	105.42	14.99			c < d
	6 saatten fazla	50	112.62	14.50			
	Toplam	254	105.76	14.70			

Siber aylaklık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda sosyal medyada geçirilen süreye bağlı anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek için bir dizi tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde paylaşım, içerik erişimi ve oyun/bahis alt boyutlarına ilişkin ortalamalarda ve siber aylaklık toplam puan ortalamalarında gruplar arasında anlamlı

farklılaşmalar olduğu görülmüştür (sırasıyla, $F(4, 250) = 5.433, p < .01$; $F(4, 250) = 11.047, p < .001$; $F(4, 250) = 8.091, p < .001$; $F(4, 250) = 8.487, p < .001$). Farkın kaynağını incelemek için yürütülen Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda;

- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat ve 2-4 saat geçiren katılımcıların paylaşım alt boyutu ortalamasının 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal medyada 0-2 saat geçiren katılımcıların paylaşım alt boyutu ortalamasının 4-6 saat geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat ve 2-4 saat geçiren katılımcıların içerik erişimi alt boyutu ortalamasının 4-6 saat ve 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat geçiren katılımcıların oyun / bahis alt boyutu ortalamasının, 2-4 saat, 4-6 saat ve 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medyada 0-2 saat ve 2-4 saat geçiren katılımcıların siber aylaklık toplam puan ortalamasının 4-6 saat ve 6 saatten fazla geçirenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ancak diğer ortalamalarda gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Siber Aylaklık ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaların Sosyal Medyada Geçirilen Süreye göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	Ort.	S	t	p	Farkın Kaynağı
Paylaşım	0-2 saat	36	27.83	6.63	5.433	.001	a < c, d
	2-4 saat	85	29.08	6.35			b < d
	4-6 saat	83	31.35	5.26			
	6 saatten fazla	50	32.02	5.97			
	Toplam	254	30.22	6.14			
Alışveriş	0-2 saat	36	19.94	5.25	1.144	.332	
	2-4 saat	85	19.88	5.47			
	4-6 saat	83	20.87	4.82			
	6 saatten fazla	50	21.32	4.65			
	Toplam	254	20.50	5.08			
Durum Güncelleme	0-2 saat	36	10.08	5.32	2.496	.056	
	2-4 saat	85	10.96	5.43			
	4-6 saat	83	12.60	5.85			
	6 saatten fazla	50	12.70	5.87			
	Toplam	254	11.72	5.70			
İçerik Erişimi	0-2 saat	36	16.83	3.80	11.047	< .001	a < c, d
	2-4 saat	85	17.86	4.08			b < c, d
	4-6 saat	83	19.49	3.44			
	6 saatten fazla	50	20.72	2.98			
	Toplam	254	18.81	3.85			
Oyun / Bahis	0-2 saat	36	6.31	2.58	8.091	< .001	a < b
	2-4 saat	85	6.21	2.83			a < c
	4-6 saat	83	7.08	2.94			a < d
	6 saatten fazla	50	8.72	3.61			
	Toplam	254	7.00	3.13			
Siber Aylaklık	0-2 saat	36	81.00	16.53	8.487	< .001	a < c, d
	2-4 saat	85	84.00	18.24			b < c, d
	4-6 saat	83	91.40	14.93			
	6 saatten fazla	50	95.48	15.39			
	Toplam	254	88.25	17.13			

Dijital okuryazarlık ve siber aylaklık ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi yürütülmüştür. Yürütülen analiz sonucunda dijital okuryazarlık toplam puanı, tüm alt boyutları ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler göstermektedir. En güçlü ilişkiler şunlardır: genel bilgi ve işlevsel beceriler ile güçlü düzeyde ilişkilidir ($r = .781, p < .001$). Ayrıca günlük kullanım ($r = .778, p < .001$), sosyal boyut ($r = .773, p < .001$), gizlilik ve güvenlik ($r = .748, p < .001$), etik ve sorumluluk ($r = .682, p < .001$) alt boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişkilidir. Ancak profesyonel üretim ile ilişki de anlamlıdır ama daha düşük düzeydedir ($r = .346, p < .001$). Bu sonuçlar, dijital okuryazarlığın özellikle bilgi becerileri, günlük pratik kullanım ve sosyal dijital etkileşimler ile sıkı

şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Siber aylaklık toplam puanı, kendi alt boyutlarıyla güçlü düzeyde pozitif ilişkiler göstermektedir: paylaşım ($r = .794, p < .001$), durum güncelleme ($r = .758, p < .001$), alışveriş ($r = .747, p < .001$), içerik erişimi ($r = .666, p < .001$) ve oyun / bahis ($r = .507, p < .001$) alt boyutlarının hepsi ile anlamlı ilişki içerisindedir. Bu bulgular, siber aylaklığın bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları, çevrimiçi etkileşimleri ve eğlence/alışveriş eğilimleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Dijital okuryazarlık toplam puanı ile siber aylaklık toplam puanı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .355, p < .001$). Bu durum, dijital okuryazarlığı yüksek bireylerin dijital ortamlarda daha aktif olduklarını, ancak bu aktivitenin bazı durumlarda zaman kaybı ya da üretken olmayan davranışlarla sonuçlanabileceğini düşündürmektedir. Alt boyutlar düzeyinde bakıldığında dijital okuryazarlık; alışveriş ($r = .338, p < .001$), içerik erişimi ($r = .305, p < .001$) ve durum güncelleme ($r = .223, p < .001$) gibi siber aylaklık bileşenleriyle anlamlı ilişkiler içindedir. Paylaşım ile daha zayıf bir ilişki ($r = .207, p < .001$), oyun / bahis ile de düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki içerisindedir ($r = .211, p < .001$).

Günlük kullanım ile gizlilik ve güvenlik arasında oldukça güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = .681, p < .001$). Bu, dijital araçları sık kullanan bireylerin gizlilik ve güvenlik farkındalıklarının daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Etik ve sorumluluk, gizlilik ve güvenlik ile güçlü biçimde ilişkilidir ($r = .572, p < .001$). Genel bilgi ve işlevsel beceriler, oyun / bahis ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($r = .387, p < .001$). Bu bulgu, dijital bilgi ve teknik yeterliliğin, dijital oyun ya da bahis aktivitelerine katılımda rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Profesyonel üretim, genel olarak diğer dijital davranışlarla daha zayıf ilişkilere sahiptir ve bazı ilişkiler istatistiksel olarak anlamsızdır (örneğin etik ve sorumluluk ile $r = -.017, p > .05$). Bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Dijital Okuryazarlık ve Siber Aylaklık Arasındaki İlişki

Tablo 11. Dijital Okuryazarlık, Siber Aylaklık ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Dijital Okuryazarlık	1											
2. Etik ve Sorumluluk	.682***	1										
3. Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	.781***	.315***	1									
4. Günlük Kullanım	.778***	.505***	.408***	1								
5. Profesyonel Üretim	.346***	-.017	.345***	.058	1							
6. Gizlilik ve Güvenlik	.748***	.572***	.420***	.681***	.000	1						
7. Sosyal Boyut	.773***	.371***	.542***	.538***	.363***	.474***	1					
8. Siber Aylaklık	.355***	.130*	.258***	.349***	.107	.292***	.348***	1				
9. Paylaşım	.207***	.130*	.053	.279***	-.027	.221***	.219***	.794***	1			
10. Alışveriş	.338***	.108	.246***	.325***	.198**	.229***	.339***	.747***	.431***	1		
11. Durum Güncelleme	.223***	.075	.176***	.227***	-.009	.211***	.217***	.758***	.475***	.430***	1	
12. İçerik Erişimi	.305***	.168**	.163**	.326***	.055	.287***	.291***	.666***	.507***	.423***	.291***	1
13. Oyun / Bahis	.211***	-.063	.387***	.025	.266***	.055	.175***	.507***	.201***	.316***	.339***	.205***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber aylaklık eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu iki değişkenin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır.

Bu araştırmada yanıtı aranan temel sorulardan ilki, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber aylaklık eğilimleri arasındaki ilişkidir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek, siber aylaklık düzeylerinin ise genel olarak orta-alt düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu iki değişken arasında anlamlı, pozitif yönlü ancak zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r = .355$; $p < .001$). Bu sonuç, dijital okuryazarlığı yüksek bireylerin dijital ortamlarda daha çeşitli etkinliklerde bulunduklarını ve bu etkinliklerin bazı durumlarda üretkenlikten uzak dijital pratiklere de dönüşebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık düzeyinin artması her zaman siber aylaklık eğilimlerinin azalacağı anlamına gelmemekte; bireyin dijital ortamları nasıl kullandığı, bu ilişkiyi belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık ve siber aylaklık değişkenlerini birlikte ele alan çalışmalardan biri olan ve Arslantaş vd. (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada, dijital okuryazarlık ile siber aylaklık arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, dijital okuryazarlık becerileri yüksek olan bireylerin amaç dışı dijital davranışlardan uzaklaşabileceğine işaret etmektedir. Ancak Gönültaş vd. (2023) tarafından özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada, dijital okuryazarlık ile siber aylaklık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, yaş grubu, gelişim düzeyi ve bireysel özelliklerin, iki değişken arasındaki ilişki üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, sosyal medya kullanım süresi arttıkça hem dijital okuryazarlık hem de siber aylaklık düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Bu durum, Zillien ve Hargittai 'nin (2009) sosyal medyanın dijital becerileri artırmakla birlikte verimsiz dijital alışkanlıkları da teşvik ettiğine dair tespitleriyle örtüşmektedir. Bu bulgu, Sarıkaya (2019) ve Can vd. (2020) çalışmalarında ulaşılan sosyal medya kullanmanın dijital becerileri etkilediği yönündeki sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Soh vd. (2018) ve Twum vd. (2021) gibi araştırmalar da siber aylaklık davranışlarının yalnızca akademik değil, profesyonel yaşam üzerinde de olumsuz etkiler doğurabileceğini ortaya koymuştur. Bu noktada, dijital ortamda geçirilen sürenin niteliği, siber aylaklıkla mücadelede kritik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle erkek katılımcıların dijital okuryazarlığın genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda ve siber aylaklığın oyun/bahis boyutunda daha

yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bireylerin dijital teknolojilerle etkileşim biçimlerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve teknolojik ilgi alanları ile şekillenebileceğini göstermektedir (Baturay & Toker, 2015; Tatlı & Sadık, 2021). Bu bulgu, Dursun vd., (2018) ve Öztürk ve Budak (2019) gibi çalışmalarda elde edilen verilerle uyum göstermektedir. Lafcı-Tor vd. (2022) ise çalışmasında bazı dijital beceri alt boyutlarında kadın öğrencilerin daha yüksek performans sergilediğini ortaya konmuştur.

Dijital okuryazarlığın alt boyutları ile siber aylaklık arasındaki ilişkiler incelendiğinde, özellikle etik ve sorumluluk, günlük kullanım ve sosyal boyut gibi bileşenlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, Meyers (2013) gibi araştırmalarda vurgulanan dijital okuryazarlığın bireysel farkındalık ve toplumsal sorumluluk gibi yönleriyle siber davranışları nasıl şekillendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bu becerilerle donatılması, yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda sınıf yönetimi ve mesleki etik davranışlarına da olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dijital okuryazarlık alt boyutlarından biri olan profesyonel üretim, bu araştırmada en düşük ortalamaya sahip boyut olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dijital araçları günlük yaşamda aktif şekilde kullanmalarına rağmen, web sitesi tasarlama, programlama dillerinden en az birini kullanabilme gibi üretken dijital becerilerde yeterince etkin olmadıklarını göstermektedir. Çelikkaya ve Köşker (2023) ve Lafcı-Tor vd. (2022) gibi çalışmalarda da benzer şekilde öğretmen adaylarının dijital içerik üretimi konusunda yetersiz oldukları ortaya konmuştur.

Siber aylaklık verileri incelendiğinde ise, en yüksek ortalama puanların paylaşım ve içerik erişimi alt boyutlarında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dijital ortamları yoğun biçimde sosyalleşme ve bilgi tüketimi amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Gezgin ve Sarsar (2020) tarafından yürütülmüş olan çalışmada da siber aylaklık ölçeğinin alt boyutlarından çevrimiçi içeriğe erişim ve paylaşım en yüksek ortalamaya sahip alt boyutlardır.

Araştırmada sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bulgular, dijital okuryazarlık ve siber aylaklık değişkenleri açısından farklı örüntülere işaret etmektedir. Dijital okuryazarlıkta hem toplam puan hem de alt boyutlar düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Can vd. (2020) ve Öztürk ve Budak (2019) gibi çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla farklılık göstermektedir. Öte yandan, Sarıkaya (2019), Yontar (2019) ve Bay (2021) gibi bazı araştırmalarda ise sınıf düzeyinin anlamlı bir etki yaratmadığı bildirilmiştir. Sonuçlardaki bu farklılıklar, dijital içerik üretimine yönelik beklentilerin sınıf düzeyine göre değişmesi ve bölümler arasında uygulama yoğunluğunun farklılık göstermesiyle açıklanabilir. Siber aylaklık analizlerinde özellikle paylaşım, durum güncelleme ve içerik

erişimi alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle 4. sınıf öğrencilerinin paylaşım ve durum güncelleme; 3. sınıf öğrencilerinin ise içerik erişimi alt boyutlarında mezun olanlara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada öğrenim görülen fakülte değişkeni açısından dijital okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel ve işlevsel beceriler, etik sorumluluk ya da günlük kullanım gibi temel becerilerde benzer yeterlik düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir. Öte yandan, siber aylıklık ölçeğinin oyun-bahis alt boyutunda fakülteler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Eğitim ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri bu alt boyutta daha düşük puanlar alırken; diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler, dijital ortamlarda oyun ve bahis içerikli zaman geçirme davranışlarına daha yüksek düzeyde eğilim göstermektedir. Tatlı ve Sadık (2021) ile Arabacı (2017) gibi çalışmalarda da benzer biçimde, siber aylıklık davranışlarının bireysel ilgi alanları ve toplumsal roller doğrultusunda şekillendiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ancak bu becerilerin, bireylerin dijital ortamlarla kurdukları ilişkiyi her zaman verimli ve kontrollü bir şekilde yönlendirmediğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, dijital okuryazarlık düzeyinin artmasıyla birlikte siber aylıklık eğiliminin de arttığını göstermiştir ($r = .355$; $p < .001$). Bu durum, dijital okuryazarlığın bireylere bilgiye ulaşma becerisi kazandırmasının yanı sıra, dijital ortamlarda daha fazla ve çeşitli şekilde aktif olmalarına olanak tanıdığını göstermektedir. Araştırmada dijital okuryazarlık, teknik becerilerin yanı sıra etik sorumluluk, gizlilik ve güvenlik, profesyonel üretim, sosyal boyut ve dijital farkındalık gibi çeşitli alanları kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dijital üretkenlik ve dijital etik alanlarında daha fazla desteklenmesi; dijital okuryazarlığın yalnızca araç kullanım becerisi değil, çok yönlü bir yeterlilik alanı olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucu ulaşılan verilere göre dijital okuryazarlık eğitimlerinin yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmaması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının dijital içerik üretimi ve uygulamalı dijital beceriler geliştirmelerine yönelik eğitimlerin artırılması önerilebilir. Öğretmen adaylarına dijital ortamları verimli kullanma, dikkat dağınıklığını azaltma, çevrimiçi meşguliyetleri kontrol altına alma gibi konularda yönlendirme yapılmalı; planlı sosyal medya kullanımı gibi beceriler kazandırılmalıdır. Dijital

etik ve bilgi güvenliği gibi konularda  ğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması, dijital ortamlarda daha bilinçli ve sorumlu davranmalarına katkı sağlayabilir. Fakülteler arasındaki farklılıkların azalması ve dijital beceriler açısından daha eēit imkanlara sahip olunabilmesi için, programlar arasında dijital okuryazarlık becerilerini geliētirmeye yönelik ortak içeriklerin oluēturulması yararlı olabilir. Bu içeriklerde dijital araçların etkili kullanımı, üretken dijital vatandaşlık ve dijital ortamlarda zamanı verimli kullanma gibi konulara da yer verilmesi fayda sağlayabilir. Gelecekte yapılacak alıēmalarda nitel veya karma yöntemlerle desteklenecek araētırmalar, daha derinlemesine bir bakıē sunacaktır.

Kaynakça

- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O. ve Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616–625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.002>
- Alyahya, S., & Alqahtani, A. (2022). Cyberloafing in educational settings: A systematic literature review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(16), 113–124. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i16.32285>
- Arabacı, I. B. (2017). Investigation of faculty of education students' cyberloafing behaviors in terms of various variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 72–82.
- Arıkan, F. & Özgür, H. (2019). Öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 863–885. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.569532>
- Arsılantaş, T. K., Yaylacı, M. E., & Özkaya, M. (2023). Association between digital literacy, internet addiction, and cyberloafing among higher education students: A structural equation modeling. *E-Learning and Digital Media*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1177/20427530231156180>
- Baturay, M. H. & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.081>
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172–187.
- Baydar-Arıcan, H. Ö. (2022). Sporcu-sedanter öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin dijital okuryazarlık düzeyine etkisi ve bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 38–48. <https://doi.org/10.46385/tsbd.1051798>
- Bayrakçı, S. ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1–30.
- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Can, Ş., Çelik, B. ve Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(3), 352–358.
- Coşkun, T. K. & Gökçearslan, Ş. (2019). Examination of cyberloafing studies in education: A content analysis. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(1), 94–103.

- Crompton, H. (2023). Evidence of the ISTE Standards for Educators leading to learning gains. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 201–219. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244089>
- Çam, E., & Kırııcı, M. (2017). Perceptions of prospective teachers on digital literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 14–29. <https://www.researchgate.net/publication/320149418>
- Çelikkaya, T. & Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 402–419. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212552>
- Demirtaş, C. (2023). Investigation of research on digital literacy in education: A science mapping study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15(1), 207–221.
- Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., Akbulut, Y. ve Şahin, Y. L. (2018). Predictors of cyberloafing among preservice information technology teachers. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 22–41.
- Gezgin, D. M. & Sarsar, F. (2020). BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin siber aylıklık nedenlerine ait görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 243–256.
- Gönültaş, A., Avcu, Y. E., Taşdelen, A. S. ve Hünerli, S. (2023). Examination of the relationship between digital literacy and cyberloafing levels of gifted students. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(2), 415–439. <https://doi.org/10.17943/etku.1275319>
- Hobbs, R., Ranieri, M., Markus, S., Fortuna, C., Zamora, M. and Coiro, J. (2017). *Digital Literacy in Higher Education: A Report*. Providence, RI: Media Education Lab.
- Koay, K. Y. & Poon, W. C. (2022). Understanding students' cyberslacking behaviour in e-learning environments: Is student engagement the key? *International Journal of Human–Computer Interaction*, 39(13), 2573–2588. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2080154>
- Krishna, S. M. & Agrawal, S. (2023). Cyberloafing: Exploring the role of psychological wellbeing and social media learning. *Behavioral Sciences*, 13(8), 649. <https://doi.org/10.3390/bs13080649>
- Lafcı-Tor, D., Demir Başaran, S. & Arık, E. (2022). Examining the digital literacy level of teacher candidates. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2027–2064.
- Law, N., Woo, D., de la Torre, J., & Wong, G. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2 (Information Paper No.

- 51). UNESCO Institute for Statistics.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403>
- Li, M. ve Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1121.
<https://doi.org/10.3390/su14031121>
- McLoughlin, Catherine. (2011). What ICT-related skills and capabilities should be considered central to the definition of digital literacy? In T. Bastiaens and M. Ebner (Ed.). *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2011*. USA: Association for the Advancement of Computing in E.... pp. 471 – 475
- Meyers, E. M., Erickson, I. ve Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355–367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Milton-Smith, A. L. (2022). Experiences of adult college learners as they acquire digital literacy skills [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Oral, B., & Çoban, A. (Eds.). (2020). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Öteleş, Ü. U. (2020). A study on the examination of the relationship between lifelong learning tendency and digital literacy level. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 57–73.
- Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(21), 156–172.
- Rana, N. P., Slade, E., Kitching, S., & Dwivedi, Y. K. (2019). The IT way of loafing in class: Extending the theory of planned behavior (TPB) to understand students' cyberslacking intentions. *Computers in Human Behavior*, 101, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.022>
- Sarikaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098–1107.
<https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Sartepeci, M. & Sert, U. (2021). Cyberloafing level of university students: A scale development study. *Research on Education and Psychology*, 5(1), 41–52.
- Schwartz, M. (2019). *Digital citizenship toolkit*. Ryerson University.
<https://pressbooks.library.ryerson.ca/digcit/>

- Siegle, D. (2017). The dark side of using technology. *Gifted Child Today*, 40(4), 232–235. <https://doi.org/10.1177/1076217517723678>
- Soh, P. C. H., Koay, K. Y. & Lim, V. K. (2018). Understanding cyberloafing by students through the lens of an extended theory of planned behavior. *First Monday*, 23(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i6.7837>
- Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T., & Çiğdem, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber ahlaklık seviyelerini yordayan faktörler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 95–105. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2376>
- Şimşek, A. & Şimşek, E. (2019). Beneficial and detrimental effects of cyberloafing in the workplace. *Journal of Organizational Behavior Review*, 1(1), 97–114.
- Tatlı, Y. T., & Sadık, F. (2021). Öğretmen adaylarının ders esnasında siber ahlaklık yapma nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6530–6563. <https://doi.org/10.26466/opus.933566>
- Twum, R., Yarkwah, C. ve Nkrumah, I. K. (2021). Utilisation of the Internet for cyberloafing activities among university students. *Journal of Digital Educational Technology*, 1(1), ep2101. <https://doi.org/10.21601/jdet/10912>
- Uerz, D., van Zanten, M., de Korte, K., Volman, M. ve Kral, M. (2024). Teaching teachers to teach with technology: Teacher educators' practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 30(4), 471–488. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2342862>
- Uslu, E. M., Akdemir, A. ve Genç, S. Z. (2023). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 283–302. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1183684>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. ve Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815–824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>
- Zillien, N. & Hargittai, E. (2009). Digital distinction: Status-specific types of internet usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274–291. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00617.x>