

# NOTES

JOURNAL OF CURRICULUM AND  
EDUCATIONAL STUDIES

ISSN: 2980-2709

VOLUME: 1

NUMBER: 2

**CUMHURİYETİMİZİN  
100. YILI**

*Kutlu Olsun!*



**License Owner, Editorial Manager and Editor**

Assoc. Prof. Dr. Kadir KAPLAN

**Editor in Chief**

Asst. Professor Lokman KOÇAK

**Editor Assistants**

Asst. Professor Bahadır GÜLDEN

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Dr. Mustafa ÖZGÖL

**Field Editors**

Assoc. Professor Alper ASLAN

Asst. Professor Metin KAYA

Asst. Professor Seda AKTI ASLAN

Dr. Nesime ERTAN ÖZEN

Dr. Okay DEMİR

**Board of Editorial Advisor**

Professor Ahmet KAYA (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Professor Aytekin İŞMAN (Sakarya University)

Professor Bahar OTCU-GRİLLMAN (Mercy College)

Professor Faysal Okan ATASOY (Süleyman Demirel University)

Professor Figen AKÇA (Uludağ University)

Professor Foued LAROSSI (Université de Rouen Normandie)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Kütahya Dumlupınar

University) Professor Gıyasettin AYTAŞ (Gazi University)

Professor Gönül GÜNEŞ (Trabzon University)

Professor Hikmet YAZICI (Trabzon University)

Professor İjlal OCAK (Afyon Kocatepe University)

Professor İsmail SEÇER (Atatürk University)

Professor İsmet ÇETİN (Gazi University)

Professor Kemalettin DENİZ (Gazi University)

Professor Levent MERCİN (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Mehmet Ali AKINCI (Université de Rouen Normandie)

Professor Mehmet Barış HORZUM (Sakarya University)

- Professor Muammer NURLU (Gazi University)
- Professor Muhammet Fatih KANTER (Kilis 7 Aralık University)
- Professor Murat İSKENDER (Sakarya University)
- Professor Musa ÇİFCİ (Uşak University)
- Professor Mustafa KOÇ (Düzce University)
- Professor Mustafa YILMAZLAR (Sakarya University)
- Professor Neşe GÜLER (İzmir Demokrasi University)
- Professor Orhan ÇAKIROĞLU (Trabzon University)
- Professor Selami YANGIN (Recep Tayyip Erdoğan University)
- Professor Taner ALTUN (Trabzon University)
- Professor Christel TRONCY (Université de Rouen Normandie)
- Professor Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU (Trabzon University)
- Professor Tuncay AYAS (Sakarya University)
- Professor Veronique MIGUEL ADDISU (Université de Rouen Normandie)
- Professor Yakup YILMAZ (İstanbul Medeniyet University)
- Assoc. Professor Alper ASLAN (Munzur University)
- Assoc. Professor Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit University)
- Assoc. Professor Eyüp ÇELİK (Sakarya University)
- Assoc. Professor Fatma ALTUN KOBUL (Trabzon University)
- Assoc. Professor Mehmet KAYA (Sakarya University)
- Assoc. Professor Muhammed Raşit MEMİŞ (Ondokuz Mayıs University)
- Assoc. Professor Muharrem ÖZDEN (Trakya University)
- Assoc. Professor Oylum AKKUŞ İSPİR (University of Maryland Baltimore County)
- Assoc. Professor Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran University)
- Assoc. Professor Salih AKYILDIZ (Trabzon University)
- Assoc. Professor Seda AKTI ASLAN (Fırat University)
- Assoc. Professor Yakup ALAN (Sakarya University)
- Asst. Professor Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe University)
- Asst. Professor Mahmut BABACAN (Marmara University)

Asst. Professor Serkan CENGİZ (Ağrı İbrahim Çeçen University)

Dr. Ahmet ÇELİK (Ministry of Education)

Dr. Okay DEMİR (Ministry of Education)

**Responsible for Foreign Language**

Dr. Halil Ziya ÖZCAN (Ministry of Education)

**Responsible for Revision**

Dr. Mehmet Önder KARACAOĞLU (Ministry of Education)

M Sc. Hasan Can GÜRSOY (Ministry of Education)

**Manuscript Editor**

Lec. Emirhan AKTAŞ



### Reviews of Number

Dr. Ayşe ÖNAL

Dr. Engin DİLBAZ

Dr. Furkan ALTUNAY

Dr. Gülin YAZICI ÇELEBİ

Dr. Mehmet Ertürk GEÇİCİ

Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Ramazan EROL

Dr. Rifat YAĞMUR

Dr. Sinan ARI

Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

Dr. Uğur AYDEMİR

Dr. Üstün TÜRKER

Dr. Yakup YILMAZ

Dr. Yunus Emre ÇİNGÖZ

Dr. Zeynep UMUR ERKUŞ

## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Şehide KILINÇ

Fransa İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersi Öğretim Programının  
Değerler ve Beceriler Bağlamında İncelenmesi

*(Araştırma Makalesi/ Research Article)*

*The examination of French 1st, 2nd and 3rd Grade Citizenship and Moral Education Curriculum in  
the Context of Values and Skills*

**131-165**

Onur KAVAS İ. Kübra KAVAS Nevzat ÇAKAR

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

*(Araştırma Makalesi/ Research Article)*

*Teachers' Views on Foreign Students' Mathematical Literacy*

**166-206**

İhsan AKEREN İsmail AY

Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeği (PYİÖ) Ergen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*(Araştırma Makalesi/ Research Article)*

*Validity and Reliability Study of the Psychological Help Needs Scale (PHNS) Adolescent Form*

**207-224**

Adem Poyraz Kübra Gül Kaplan

Spor Bilimleri ile Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Liderlik  
Özelliklerinin İncelenmesi

**(Araştırma Makalesi/Research Article)**

*Investigation of Leadership Characteristics of Students Studying in Sports Sciences and Classroom  
Teaching Departments*

**225-258**

Aysun Bay Dönertaş

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi

**(Derleme Makalesi/Review Article)**

*Classroom Management in Preschool Education*

**259-291**

Keziban Buket Yılmaz Ali Ozan Erkilic

Okul Öncesi ve İlköğretim Döneminde Psiko-Motor Gelişimin Fiziksel Aktivite Üzerindeki  
Önemi

**(Derleme Makalesi/Review Article)**

*The Importance of Psycho-Motor Development on Physical Activity in Preschool and Primary  
Education Period*

**292-305**

Ahmet Ali Çelik

Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Konusunda Bir Kitap İncelemesi: Gulbenkian  
Komisyonu, Sosyal Bilimleri Açın Raporu

**(Kitap İncelemesi/Book Review)**

*A Book Review on Restructuring the Social Sciences: Gulbenkian Commission, Open the Social  
Sciences Report*

**306-315**

Kıymetli Okuyucular,

Büyük Türk milletinin tarih yolculuğundaki belki de en kıymetli varoluş mücadelesi, cumhuriyetin ilanı ile taçlanmıştır. Hiçbir zaman bağımsızlık mücadelesinden vazgeçmeyen ve en zor şartlara rağmen takdire şayan bir iman ile kurtuluş mücadelesi veren bu aziz millet, tüm dünyaya birlik ve beraberlik ruhunun müstesna örneklerinden birini sunmuştur. Cumhuriyetin ilanı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte istiklal mücadelesi daha da anlam kazanmış ve muasır medeniyetler seviyesine ulaşma kapıları Türk milletine açılmıştır. Bu duygu ve düşüncelerle, Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere kahraman silah arkadaşlarını, aziz şehitlerimizi ve gazilerimizi rahmet ve şükranla anıyoruz. Bu doğrultuda yapacağımız tüm çalışmalarda ecdadımıza layık olmaya çalışacak ve bu milleti hak ettiği seviyelere ulaştırmak için var gücümüzle çaba harcayacağız. Ne var ki, yanı başımızda bu heyecan ve sevincimizi kursağımızda bırakan ve içimizi acıtan olaylar da yaşanmaktadır. İsrail Devleti, Filistin topraklarında kanun tanımaz bir şekilde işgal yapmakta ve birçok insanı katletmektedir. Uluslararası hukukun üç maymunu oynadığı ve birçok devletin de göz yumduğu bu soykırıma, OJCES ekibi olarak tepkisiz kalmıyor ve bu vahşeti kınıyoruz. Bu zalimliklere zulüm ile değil "bilim" ile cevap vermek gerektiğinin farkındayız. "Çok çalışmak ve kaliteden ödün vermemek" düşüncesini şiar edinerek işimizin başındayız! Hiçbir masum insanın ölmek zorunda kalmadığı; sevgi, barış ve huzurun hüküm sürdüğü bir dünyada yaşamak dileği ile...

Haziran ayındaki ilk sayısı ile eğitim bilimleri alanına 6 yeni makale kazandıran dergimiz, aralık ayında ikinci sayısı ile yine, yeni ve özgün makalelerle siz değerli okuyucularla buluşmanın heyecanını ve haklı gururunu yaşıyor. Dergimizin aralık sayısında 7 makale yer almaktadır. Sayıda yer alan ilk makale, Fransa'da ilkökul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında yer alan kazanımların ilişkili olduğu değer ve beceriler bağlamında incelendiği "Fransa İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerler ve Beceriler Bağlamında İncelenmesi" başlıklı makedir. İkinci makale, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini anlamayı amaçlayan "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı makedir. Üçüncü makale, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeğinin (PYİÖ) ortaokul ve lise öğrencisi

ergen gruplara uyarlandığı “Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeği (PYİÖ) Ergen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı makaledir. Dördüncü makale, sınıf öğretmenleri ile Spor Bilimleri Fakültesi’nde (SBF) eğitim gören öğrencilerin liderlik özelliklerinin farklı değişkenlerinin tespit edildiği “Spor Bilimleri ile Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı makaledir. Beşinci makale, okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin ele alındığı “Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi” başlıklı makaledir. Altıncı makale, okul öncesi ve ilköğretim döneminde psiko-motor gelişimin fiziksel aktivite üzerindeki öneminin incelendiği “Okul Öncesi ve İlköğretim Döneminde Psiko-Motor Gelişimin Fiziksel Aktivite Üzerindeki Önemi” başlıklı makaledir. Sayının son makalesinde bir kitap incelemesi yapılmıştır. Makalenin başlığı, “Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Konusunda Bir Kitap İncelemesi: Gulbenkian Komisyonu, Sosyal Bilimleri Açın Raporu ” şeklindedir.

Dergimize makale gönderen tüm araştırmacılara, görüş ve önerileriyle çalışmalara önemli katkılar sunan hakemlerimize, yeni ve özgün bakış açısıyla akademik yayıncılığa yeni bir soluk getiren editöryal ekibimize ve mizanpaj görevini üstlenen ekip arkadaşlarımıza canı gönülden teşekkür ediyorum. Dergimizin ikinci sayısında (1/2) yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanında çalışan ve bu alana ilgi duyan bilim insanlarına faydalı olması dileğiyle...

**Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK**

**Editör**

Dear Readers

Perhaps the most precious struggle for existence of the great Turkish nation in its journey through history was crowned with the proclamation of the republic. This saintly nation, which never gave up the struggle for independence and fought for liberation with an admirable faith despite the most difficult conditions, presented one of the exceptional examples of the spirit of unity and solidarity to the whole world. With the proclamation of the Republic and the establishment of the Republic of Turkey, the struggle for independence gained even more meaning and the doors to reach the level of contemporary civilizations were opened to the Turkish nation. With these feelings and thoughts, we commemorate the founder of our Republic, Gazi Mustafa Kemal Atatürk, his heroic comrades-in-arms, our beloved martyrs and veterans with mercy and gratitude. In all the work we will do in this direction, we will try to be worthy of our ancestors and we will strive with all our strength to bring this nation to the levels it deserves. However, there are events taking place right next to us that are painful and leave our excitement and joy in our mouths. The State of Israel is lawlessly occupying the Palestinian territories and massacring many people. As the OJCES team, we, as the OJCES team, do not remain unresponsive to this genocide, where international law plays three monkeys and many states turn a blind eye, and we condemn this atrocity. We are aware of the need to respond to these atrocities not with cruelty but with "science". We are at work with the idea of "working hard and not compromising on quality"! We wish to live in a world where no innocent person has to die and where love, peace and tranquility reign...

Our journal, which brought 6 new articles to the field of educational sciences with its first issue in June, is excited and proud to meet you, our valuable readers, with new and original articles with its second issue in December. There are 7 articles in the December issue of our journal. The first article in the issue is the article titled "Investigation of the French Primary School 1st, 2nd and 3rd Grade Citizenship and Moral Education Course Curriculum in the Context of Values and Skills" in which the outcomes in the Citizenship and Moral Education course curriculum taught in 1st, 2nd and 3rd grades of primary school in France are examined in the context of values and skills. The second article is titled "Teachers' Views on Mathematical Literacy of Foreign Students" which aims to understand teachers' views on mathematical literacy for foreign students. The third article is titled "Validity and Reliability Study of the Psychological Help Needs Scale (PMNS) Adolescent Form" in which the

Psychological Help Needs Scale (PMNS) developed to determine the psychological help needs of university students was adapted to adolescent groups of middle and high school students. The fourth article is titled "Investigation of Leadership Characteristics of Students Studying in Sports Sciences and Classroom Teaching Departments" in which different variables of leadership characteristics of classroom teachers and students studying at the Faculty of Sport Sciences (SBF) were determined. The fifth article is titled "Classroom Management in Preschool Education" in which classroom management in preschool education is discussed. The sixth article is titled "The Importance of Psycho-Motor Development on Physical Activity in Preschool and Primary Education", which examines the importance of psycho-motor development on physical activity in preschool and primary education. The last article of the issue is a book review. The title of the article is "A Book Review on the Restructuring of Social Sciences: Gulbenkian Commission, Open Social Sciences Report".

I would like to sincerely thank all the researchers who submitted articles to our journal, our referees who made important contributions to the studies with their opinions and suggestions, our editorial team who brought a breath of fresh air to academic publishing with a new and original perspective, and our teammates who undertook the task of layout. I hope that the articles published in the second issue (1/2) of our journal will be useful to scientists working in the field of educational sciences and interested in this field.

**Asst. Professor Lokman KOÇAK**

**Editor in Chief**



## Fransa İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerler ve Beceriler Bağlamında İncelenmesi

### Şehide Kılınç\*

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, Fransa'da ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında yer alan kazanımları ilişkili oldukları değer ve beceriler bağlamında incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada; öğretim programının genel yapısının; hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler ve içerik olmak üzere dört bölümden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim programının içerik bölümünde üç temanın olduğu, her temaya yönelik ana kazanımlar ve alt kazanımlar ve eğitim durumlarına yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Her üç temadaki kazanımlarda; saygı, sorumluluk, duyarlılık, sabır, adalet değerlerinin ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında duyarlılık değerine kapsamlı bir şekilde yer verildiği; vatanserverlik, insan hakları, özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik değerlerinin de kazanımlarda sıklıkla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Temalardaki hedef kazanımlarda; ortak kurallara uyma, iletişim kurma, empati, etkin dinleme, eleştirel düşünme, iş birliği yapma, kendini tanıma, araştırma, dili etkili kullanma, kanunlara uyma, kurallara uyma, dijital okuryazarlık, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme ile kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fransa, Vatandaşlık Eğitimi, Öğretim Programı, Değer, Beceri.

#### Makale Geçmişi

**Geliş:** 11/08/2023

**Düzeltilme:** 05/10/2023

**Kabul:** 28/10/2023

\*Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-8862-8593, Adana, Türkiye, sehidearslanhan83@gmail.com

**Atıf için:** Kılınç, S. (2023). Fransa İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi öğretim programının değerler ve beceriler bağlamında incelenmesi. *OJCES*, 1(2), 131-165. <https://10.5281/zenodo.10420592>

**Makale ek bilgisi:** Ek bilgi bulunmamaktadır.

## Giriş

Yirmi birinci yüzyılın başlangıcından bu yana, eğitimin gündeminde önemli bir konu olan vatandaşlığın tartışmalı doğasına olan ilgi giderek artmaktadır. Bu bağlamda vatandaşlığın gelişimi ve bu gelişimde eğitimin rolü güncel araştırma konuları arasında yer almakla birlikte canlı bir toplumsal tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Çağdaş modern toplumlarda vatandaşlık kavramı öncelikle demokrasi kavramıyla bağlantılı görülmektedir (Thayer-Bacon, 2008; Westheimer & Kahne, 2004). Vatandaşlık kavramının biçimi ve içeriği, özellikle demokratik bir yaşam biçimi için söz konusu olan normların, bireysel yurttaşlar tarafından ne ölçüde benimsenmesi gerektiği sorusuna göre değişmektedir. Örneğin Westheimer & Kahne (2004), üç çeşit vatandaş tanımı yapmış ve bireysel olarak sorumlu vatandaş, katılımcı vatandaş ve sosyal adalet vatandaşını birbirinden ayırmışlardır. Buna göre bireysel olarak sorumlu vatandaş; toplumda sorumlu bir şekilde hareket eden, ihtiyacı olanlara yardım eden, çalışan ve vergi ödeyen kişidir. Katılımcı vatandaş; topluluk organizasyonlarında aktif olarak yer alan, ihtiyacı olanlara bakmak için topluluk çabalarının düzenlenmesine yardımcı olan ve devlet kurumlarının nasıl çalıştığını bilen kişidir. Sosyal adalet vatandaşı ise; sosyal, politik ve ekonomik yapıları eleştirel bir şekilde değerlendiren, sosyal hareketleri bilen, adaletsizlik alanlarını tespit eden ve ele alan, adil olmaya ve fırsat eşitliğini teşvik etmeye çalışan kişidir. Dolayısıyla "iyi vatandaşlık", vatandaşların farklı bakış açılarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeye, değişim için stratejiler keşfetmeye, adalet, eşitlik/eşitsizlik ve demokratik katılım konularında düşünmeye/harekete geçmeye istekli olma kavramını ifade etmektedir. Bununla birlikte, bir topluluk içinde sosyal olarak kabul görme ve sorumlu bir şekilde faaliyet gösterme kapasitesi de "iyi vatandaşlığın" bir özelliği olarak kabul edilmektedir (Westheimer, 2008).

Vatandaşlık kavramının güncel tartışmaların odağında olduğu Fransa'da, vatandaşlık kavramının kapsamının genişlemesinde en önemli adımın 1789 yılında yayınlanan İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi olduğu söylenebilir. Bu bildiri vatandaşlık kavramının gelişiminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Çünkü İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi ile birlikte insan hakları konusu Fransız toplumunun bütün fertlerini ilgilendiren bir konu haline gelmiştir. 1789 Fransız İhtilalinden sonraki süreçte vatandaşlık kavramı tartışmaların odağında yer almış ve vatandaşlık eğitimi geleneksel olarak siyasi gündemin üst sıralarında yer almıştır. Bununla birlikte Fransız İhtilali ile ortaya çıkan cumhuriyetin değerleri, Fransa'da toplum için ortak referans değerler haline gelmiş ve Fransız eğitim sisteminin merkezinde yer almıştır (Osler & Starkey, 2009). 1882'de ilköğretimin zorunlu olması ile birlikte vatandaşlık ve ahlak eğitimi, okuma, yazma ve edebiyattan önce ulusal öncelikler arasında yer almıştır (CostaLascoux, 1998). Tarihsel süreç içerisindeki değişimi incelendiğinde, Fransa'da vatandaşlık eğitiminin Fransız devriminin yanında toplumun eşitlikçi ve demokratik dönüşümüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu disiplinin uygulama biçimlerinde farklı dönemlerde öğrenim kademelerine göre önemli değişimler yaşanmıştır (Marchand, 1992). Bu dönemleri yansıtan önemli dönüm noktalarını dört döneme ayırmak mümkündür: 1881 ile 1960 yılları arasındaki dönem vatandaşlık ve ahlak eğitiminin doğuşu, uygulanması ve gelişimi ile bu eğitimin ulusal ve cumhuriyetçi kimliği oluşturmak için dayatılan siyasi boyutunu simgelemektedir. 1960 ile 1985 yılları arasındaki dönem, okulun yaygınlaşması hareketini ve vatandaşlık eğitiminin çeşitliliğe sahip bir gençliği topluma entegre etmenin zorluğunun farkına varılmasını kapsamaktadır. 1985 ile 2004 yılları arasındaki dönemde, ulusal kimliğin, cumhuriyetin değerlerinin yeniden sorgulanmasıyla ilgili olarak demokratik boyutu dikkate alınarak vatandaşlık eğitimi yeniden tasarlanmıştır. 2005 yılından sonra derslerin bireyselleştirilmesini vurgulayan yeni programlar hazırlanmıştır (Chauvigné, Étienne & Clavier, 2011).

Fransa'da vatandaşlık eğitiminin yakın tarihine bakıldığında, zaman içerisinde meydana gelen önemli toplumsal değişimler nedeniyle 1960'lı yılların vatandaşlık eğitiminin ekonomik ve sosyal boyutlarında bir değişikliğe işaret ettiği görülmektedir. 1968 ekonomik krizinden sonra öğretim programlarında özerk bir disiplin olarak yer alan vatandaşlık eğitimi dersi, öğretim programlarından çıkarılmıştır. 1980'lerin ortalarında, Jean-Pierre Chevènement tarafından tanıtılan bir terim olan vatandaşlık eğitimi terimi altında yeniden ortaya çıkmıştır (Bergougnieux, 2006). Bu gelişmelerle birlikte son yıllarda çoğunluk tarafından bir "sorun" olarak görülen göç ve İslam'ın Fransız toplumundaki yeri hakkında artan endişeler (Simon, 2013; Tiberj, 2014) vatandaşlığın anlamı ve okulun vatandaşlık eğitimindeki rolü hakkındaki tartışmaları yeniden gündeme getirmiştir. Son olarak 2015 yılında Charlie Hebdo'ya yapılan terör saldırılarından sonra vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretim programları ve resmi yönergeler yeniden güncellenmiştir. Vatandaşlık eğitiminin sürekli güncelleme ihtiyacının olması ve ayrı bir disiplin olarak öğretim programlarına yeniden dahil edilmesinin ana nedeni, göçmen politikaları ile birlikte Fransa'da değişen sosyal yapı ve dolayısıyla özellikle Cezayir'den gelen göçmen işçileri entegre etmenin zorluğunun farkına varılmasıdır (Gruson, 2008).

Fransa, son yıllarda en çok göç alan ülkelerden biri haline gelmiştir. Göçlerle birlikte toplum içerisindeki çeşitliliğin artması, çeşitliliğin tanınması ve ulusal kimlikle ilgili çatışmalar ve tartışmaları beraberinde getirmiştir (Simon, 2005). Fransız entegrasyon modelinde cumhuriyetçi değerlerin aktarımı çok önemli bir rol oynamaktadır. Fransız vatandaşlık modeli bir asimilasyon yani "ülkesinin kültürel özelliklerini benimseyerek bütünleşmedir" (Entzinger, 1994). Fransa ulusal birliği tek bir dilin, ulusal bir tarihin ve ulusal değerlerin paylaşılmasında ısrarcı bir tutum sergilemeye devam etmektedir. Ancak Fransız topraklarındaki diğer milliyetlerin tanınması, bu birleşme arzusunu karmaşık hale getirmektedir. Geleneksel olarak ulusun oluşumunda ve bütünlüğünde merkezi bir rol oynayan okul, ulusal değerlerin ve ortak kültürün aktarılmasından sorumludur (Schnapper, 2001). Bununla birlikte Fransız cumhuriyet okulu ulusal entegrasyonla özdeşleştirilmektedir (Barrère & Martuccelli 1998). Bu bağlamda, Fransa gibi tek tip vatandaşlığın savunulduğu bir ülkede vatandaşlık, ulusal bir dilin ve bir takım vatansever değerlerin aktarımı sayesinde proaktif bir kültürel entegrasyon politikası yoluyla ekonomik kalkınma ihtiyacına yanıt vererek ulusal duyguların pekişmesiyle yakından bağlantılı görülmektedir (Barrère & Martuccelli 1998). Görüldüğü üzere günümüzde bile tarih ve coğrafya ile güçlü bir şekilde bağlantılı olan vatandaşlık eğitiminde (Bergougnieux, 2006) Fransa, 1958 Anayasası'nın ilk maddesinde kabul edilen (Roeck, 2011) "tek ve bölünmez" bir ülke olma amacı taşımaktadır. Bu amaca ulaşmada okula atfedilen rol önemli görülmektedir. Başka bir deyişle ulusal kimliğin inşasından sorumlu olan okul, çocukların içinde yaşadıkları topluma entegre olmalarını kolaylaştıran ve vatandaşlık gelişmelerini destekleyen bir kurumdur. Bu nedenle bir ülkenin çocuklarına nasıl eğitim verdiği, kolektif ilkelerinin ve ideallerinin bir yansıması olarak görülmektedir. Bu bağlamda, anayasasında belirttiği şekilde Fransa'nın vatandaşlık eğitiminin amacını, çeşitli toplulukların oluşturduğu ortak bir toplumu Cumhuriyet olarak tanımlanan ve özgürlük, eşitlik, kardeşlik (liberté, égalité, fraternité) ilkelerine ve insan haklarına dayanan tek bir ulusal Fransız kültürüne entegre etmeye yardımcı olmak şeklinde ifade etmek mümkündür.

Fransa'nın vatandaşlık eğitimi alanındaki yaklaşımının sahip olduğu değerler, ilkeler ve normlar etrafında şekillendiği görülmektedir. Dolayısıyla her toplumun eğitimden beklentileri farklılık göstermekte ve ülkelerin vatandaş profilleri de vatandaşlık kavramından beklentilerine paralel olarak değişmektedir. Günümüzde savaş, açlık, salgın, kuraklık ve benzeri sebeplerle ülkeler arasındaki göçler artmakta ve küreselleşme ile birlikte dünyadaki ülkelerin birçoğu küresel sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemlerini sürekli güncellemeleri, "iyi vatandaş"

yetiştirmeleri açısından önemli görülmektedir. Çünkü güçlü bir vatandaşlık eğitimi sayesinde bireylerin kendilerine, içerisinde yaşadıkları topluma, bütün insanlığa ve doğaya karşı hak ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler olarak yetiştirilmeleri mümkün olabilecektir (Russel, 1976). Bu nedenle güçlü bir vatandaşlık anlayışı geliştirebilmek için farklı ülkelerin vatandaşlık eğitimi konusundaki mevcut durumlarının araştırılarak incelenmesi önemli görülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, Fransa'nın vatandaşlık eğitimini farklı değişkenlerle ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan Kara (2022) tarafından yapılmış çalışmada Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi incelenmiştir. Bir başka araştırmada Bektaş ve Zabun (2019), Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı ile Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarda yer alan değer türlerini içerik bağlamında karşılaştırmışlardır. Kafadar, Öztürk ve Katılmış (2018) araştırmalarında ABD, Türkiye ve Fransa'da okutulan sosyal bilgiler ve muadili derslerin (vatandaşlık –ahlak eğitimi) öğretim programlarını değerler öğretimi açısından karşılaştırmışlardır. Bu araştırmaların genel olarak ortaokul ve üzerindeki vatandaşlık ve ahlak eğitimini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak alan yazında ilkökul kademesine yönelik vatandaşlık ve ahlak öğretimi dersi öğretim programını ilişkili değerler ve beceriler bağlamında ele alan herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Oysa Fransa, vatandaşlık, demokrasi, cumhuriyet, milliyetçilik, insan hakları ve laiklik gibi kavramların gelişmesinde ve yayılmasında önemli bir ülke konumundadır. Bu bağlamda Fransa'da uygulanmakta olan ilkökul kademesindeki Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının mevcut durumunun ilişkili değerler ve beceriler bağlamında incelenmesinin Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı Fransa'da okutulan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının genel değerlendirmesi ile ilkökul 1., 2. ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarındaki konu ağırlıkları ile bu konuların hangi değer ve becerilerle ilişkili olduklarını ortaya koymaktır.

Bu amaca yönelik olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fransa'da okutulan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının genel yapısı nasıldır?
2. Fransa'da okutulan İlkokul 1., 2. ve 3. Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları nelerdir ve bu öğrenme alanları hangi değer ve becerilerle ilişkilidir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Geleneksel araştırma yöntemleriyle açıklanması zor olan konuların araştırılmasında kullanılan nitel araştırma yöntemi, sürece yönelik ve araştırma deseninde esneklik barındıran bir yapıya sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Çalışmada Fransa İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının analiz edilecek olmasından dolayı doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### **Verilerin Kaynağı ve Toplanması**

Fransa'da Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programı 2. Evre (ilkokul 1., 2., ve 3. Sınıf), 3. Evre (İlkokul 4.,5., ve 6. Sınıf) ve 4. Evre (7., 8., ve 9. Sınıf) olmak üzere 3 evre halinde ilkokuldan ortaokulun sonuna kadar ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Bu araştırma kapsamında veri kaynağı olarak 26.07.2018 tarihinde güncellenerek 2018-2019 öğretim yılı itibariyle Fransa'da uygulanmaya başlanan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi (L'Enseignement Moral et Civique) öğretim programından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda program yönergeleri ve resmi belgeler, Fransa Milli Eğitim Bakanlığının resmi web sitelerinden elde edilmiş ve güncelliği kontrol edilmiştir. Bu çalışmada 2. Evreye denk gelen İlkokul 1.,2. ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programı Fransızcadan Türkçeye çevrilerek bu çeviri iki dil uzmanına kontrol ettirilmiştir. Bu çalışmada Fransa'daki ilkokullarda okutulan vatandaşlık ve ahlak eğitiminin incelenmesi amaçlandığından, öğretim programında ortak olan amaçlar, uygulama biçimi ve yöntemleri ile becerilerin tamamı incelenmiştir. Ancak öğretim programının içerik bölümünde, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan ve ilkokula yönelik bölümüne denk gelen 2. evre ele alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi verilerin belirli bir sistematik çerçevede analizinde ve yinelenebilir sonuçlara ulaşmada kullanılan, metin, resim, ses ya da video içeriklerinin incelenmesinde tercih edilen bir tekniktir (Büyüköztürk, vd., 2016). Araştırmada içerik analizi kapsamında verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarına yer verilmiştir. Öğretim programdaki değerler kazanımlar boyutuyla ve öğretim programında yer alan değer türleri temel alınarak tasnif edilmiştir.

### **Etik Beyan**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Doküman analizi olarak yapılan bu çalışmada etik kurul onay belgesi gerekmemektedir.

## **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları çerçevesinde ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

### **Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersi Öğretim Programının Genel Yapısına İlişkin Bulgular**

Fransa'da okutulan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programı hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler ve içerik olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Öğretim programının genel yapısı incelendiğinde, programın son olarak 2018 yılında güncellendiği, programın vizyonu ile kim tarafından hazırlandığına ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretim programı, ilkokul ve ortaokulun bütün sınıf seviyelerini içine alacak şekilde 3 evre şeklinde hazırlanmıştır.

Öğretim programının genel amaçları ilkokul ve ortaokul için ortak olarak belirlenmiştir. Fransız eğitim sisteminde Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersinin, 1789 İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesinde ve 1946 Anayasasının önsözünde yer alan özgürlük, kardeşlik, eşitlik, laiklik ve adalet ruhu gibi

Cumhuriyetin ve demokrasinin temel değerlerinin öğrenciler tarafından özgür bir şekilde benimsenmesini hedeflediği belirtilmektedir. Aynı zamanda dogmaların veya davranış modellerinin dayatılmasından çok, öğrencilerin bireysel ve sosyal yaşamlarında sorumluluklarının yavaş yavaş farkına varmalarını sağlayan vatandaşlık ve ahlak kültürü ile eleştirel bir zihin edinmelerini de hedeflediği ifade edilmektedir. Bu hedeflerle bağlantılı olarak vatandaşlık ve ahlak eğitiminin amaçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 1. Öğretim programının genel amaçları**

<b>Başkalarına saygı göstermek</b>	
✓ İnsan bütünlüğünün farkında olmak	✓ Kardeşçe ilişkiler geliştirmek
✓ Başkalarının özgürlüklerine saygı duymak	✓ Felsefi ve dini inançlara saygı duymak
✓ Herkesi eşit görmek	
<b>Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak</b>	
✓ Özgürlük	✓ Kardeşlik
✓ Eşitlik	✓ Laiklik
<b>Bir vatandaşlık kültürü inşa etmek</b>	
✓ Topluma aidiyet duygusu geliştirmek	✓ Vatandaşlık görevine hazırlanmak
✓ Yargılama kapasitesini arttırmak	✓ Topluma duyarlı olmak
✓ Bağımsız yaşama becerisini geliştirmek	✓ Hak ve Kurallara uymak
✓ Ortak yaşama katılma becerisini geliştirmek	✓ Toplu eylemlerde bulunmak
	✓ Sorumluluk ve inisiyatif almak

Tablo 1 incelendiğinde, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminin başkalarına saygı göstermek; Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak ve bir yurttaşlık kültürü inşa etmek olmak üzere birbiriyle yakından bağlantılı üç amacı olduğu görülmektedir. Başkalarına saygı göstermek amacının altında, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminin, başkalarına saygıyı garanti eden ilkelerin öğrenciler tarafından benimsenmesi ve insanın bütünlüğünün farkında olmasına dayandığı belirtilmektedir. Aynı zamanda, insanların özgürlüklerine, felsefi ve dini inançlarına saygı duyanın, onları kendilerine eşit görmenin ve onlarla kardeşçe ilişkiler geliştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak amacının altında Cumhuriyetin değerlerinin özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik olduğu; Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminin demokratik bir toplumda ortak yaşam için gerekli olan ve Cumhuriyet'i besleyen bu ilke ve değerlerin aktarılmasını amaçladığı ifade edilmektedir. Bir yurttaşlık kültürü inşa etmek amacının altında ortak bilgi, beceri ve kültür temelinde okulun/ öğrencinin topluma aidiyet duygusu geliştirmesini, aynı zamanda kendisi adına yargılama kapasitesi kazanmasını amaçlamaktadır. Bunu yaparken öğrencinin okul hayatının somut durumları içerisinde bağımsız yaşama, ortak yaşamın gelişimine aktif olarak katılma ve bir vatandaşlık olarak vatandaşlık görevine hazırlanma becerisini geliştirmesine de katkı sağladığı belirtilmektedir. Aynı zamanda öğrencinin kendisine ve başkalarına karşı duyarlılık kültürü oluşturmasının, ortak yaşam kurallarına saygıyı ve bu kuralların anlamının anlaşılmasının, toplu eylemde bulunmanın, sorumluluk ve inisiyatif almanın amaçlandığı görülmektedir.

### **Fransa'da Okutulan İlkokul 1., 2., Ve 3. Sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarının Ve İçerdikleri Değer Ve Becerilerin Yapısına İlişkin Bulgular**

Öğretim programının içeriğinde; değerlerin, bilgilerin (edebi, bilimsel, tarihi, yasal vb.) ve uygulamaların yer aldığı ifade edilmektedir. Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminde mümkün olduğunca,

somut durumların analizine odaklanıldığı, düzenli ve gerekçeli tartışmaların, öğrencilerin demokratik toplumun değerlerini anlamalarını, deneyimlemelerini sağlamak için önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu eğitimin, özellikle öğrencileri karşılıklı fikir alışverişinde bulunma ve tartışma ortamı içerisinde işbirliği ve birlikte hareket etmeye teşvik eden çalışmalara uygun olduğu vurgulanmaktadır. Bu programda, uygulama sürecindeki her türlü araç-gereç ve yöntem seçiminin pedagojik sorumluluğu öğretmene yüklenmektedir. Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında yer alan temel değerler, cumhuriyetçi ve demokratik vatandaşlığın ilke ve değerleriyle yakından bağlantılı olan özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik, dayanışma, adalet ruhu, saygı ve her türlü ayrımcılığın reddi değerleridir. Programda, vatandaşlık ve ahlaki eğilimleri geliştirmenin; akıl yürütme, başkalarının bakış açısını dikkate alma ve buna göre hareket etme eğilimlerini geliştirmekle bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır.

İlkokuldan itibaren uygulamaya konan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programındaki beceriler; duyarlılık, hak ve kural, yargı ve yükümlülük olmak üzere birbiriyle ilişkili olarak dört başlıkta aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler

Duyarlılık Kültürü	Hak ve Kural Kültürü	Yargı (Muhakeme)	Yükümlülük
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Duyularını ve düşüncelerini düzenleyerek tanımlama ve ifade etme</li> <li>• Saygı gösterme ve empati kurma becerisi</li> <li>• Kendi fikirlerini ifade etme ve başkalarının fikirlerine saygı gösterme</li> <li>• Farklılıkları kabul etme</li> <li>• İşbirliği yapabilme</li> <li>•Kendini bir topluluğun parçası olarak hissetme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genel kurallara saygı gösterme</li> <li>• Demokratik bir toplumda kurallara ve yasalara uymanın nedenlerini anlama</li> <li>•Fransız Cumhuriyeti ve demokratik toplumların ilkelerini ve değerlerini anlama</li> <li>• Kurallar ve değerler arasındaki ilişkiyi anlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayırt etme ve eleştirel düşünme</li> <li>• Bir tartışma ortamında kendi yargılarını başkalarınıninkilerle karşılaştırma</li> <li>• Kapsamlı bilgi edinme</li> <li>• Kişinin bireysel yararını kamu yararından ayırt etme</li> <li>• Kamu yararı duygusuna sahip olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Kendi yükümlülüklerinden sorumlu olma</li> <li>• Başkalarına karşı sorumlu olma</li> <li>• Okulda sorumluluk alma</li> <li>• Ortak yaşamın ve çevrenin çeşitli yönlerinin sorumluluğunu üstlenme</li> <li>•Vatandaşlık bilinci geliştirme</li> </ul>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, duyarlılık kültürü; vatandaşlık ve ahlak eğitiminin temel bir boyutu olarak kabul edilmektedir. Buna göre duyarlılık eğitimi, kişinin kendi duygu ve düşüncelerini daha iyi tanımasını, tanımlamasını, bunları kelimelere döküp tartışmasını ve başkalarının duygularını daha iyi anlamasını içeren becerilere odaklanmaktadır. Hak ve kural kültüründe, sınıf veya okul içindeki kurallar hakkında bir fikir vermeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, insanların demokratik bir toplumda ortak değerlerin nasıl ortak kurallarda somutlaştığını deneyimleyebilmektedir

Yargı kültürü, ahlaki yargının oluşumunun, herkesin hayatında karşılaştığı ahlaki seçimleri anlamayı ve tartışmayı mümkün kılması gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Bu ahlaki yargının, başkalarının bakış açılarının ve çeşitli ahlaki muhakeme biçimlerinin kavranmasını öngören bir eğitim ve öğretimin sonucunda oluştuğu ifade edilmektedir. Yükümlülük kültüründe ise vatandaşlık eğitiminin, okul ortamındaki ve daha genel olarak toplum hayatındaki uygulamaları dikkate almadan hayal edilemeyeceğine değinilmektedir. Buna göre okul, öğrencilerin kendi seçimlerinin aktörleri olmalarına ve üyesi oldukları sınıfın ve kuruluşun sosyal yaşamına katılmalarına izin vermelidir. İşbirliği ruhu teşvik edilmeli, başkalarına karşı sorumluluk gerçeklerle sınanmalıdır.

Öğretim programının içerik bölümünde temalar ve konular yer almaktadır. Ayrıca her konuya yönelik ana kazanımlar, ana kazanımlar kapsamında alt kazanımlar ve bu alt kazanımlara yönelik



eğitim durumlarına yer verilmektedir. Öğretim programının içeriği 2. Evreye denk gelen ilkokul 1., 2. ve 3. sınıfların tamamını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Programın içeriğinde 3 tema yer almaktadır. Temalar Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Öğretim programında yer alan temalar

Temalar	
Başkalarına Saygı Göstermek	1. Başkalarına saygı göstermek 2. Duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve paylaşmak
Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak	1. Ortak yaşamın kurallarına saygı göstermek 2. Fransız Cumhuriyeti'nin değerlerini, ilkelerini ve sembollerini tanımak 3. Demokratik bir toplumun çerçevelerine ilişkin ilk bilgilere erişmek
Vatandaşlık kültürü oluşturmak	1. Sınıf ve okul yaşamına katılmak 2. Kamu yararı duygusunu geliştirmek 3. Eleştirel düşünme becerisi oluşturmak

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında 2. evrede üç tema ve bu temalarla bağlantılı sekiz alt tema yer almaktadır. Bu temalarda başkalarına saygı göstermek, başkalarının duygu ve düşünceleri tanımak, toplu yaşam kurallarına saygı göstermek, Fransız Cumhuriyeti'nin değer, ilke ve sembollerini tanımak, okul ve sınıf yaşamına katılmak, kamu yararı duygusu geliştirmek ile eleştirel düşünme becerisi oluşturmaya yönelik konulara yer verilmiştir.

### Başkalarına Saygı Göstermek Temasına İlişkin Bulgular

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının 2. Evresinin birinci teması "Başkalarına Saygı Göstermek" şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 4'te bu temaya yönelik hedef kazanımlar ve davranışları ile kazanımlara yönelik açıklamaları gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Başkalarına saygı göstermek temasına ilişkin bulgular

Ana Kazanımlar ve Alt Kazanımlar	Eğitim Durumları
<b>Başkalarına saygı göstermek.</b>	-Yetişkinlere ve akranlara saygı
➤ Bireyler arasındaki farklılıkları kabul eder ve bu farklılıklara saygı gösterir.	-Farklılıklara saygı
➤ Kendisine ve başkalarına verilen yükümlülük saygı gösterir.	-İnanç çeşitliliğinin farkındalığı
➤ Kendisine ve başkalarına karşı sorumlu davranışlar benimser.	- Başkalarının şahsına yönelik saldırılar (ırkçılık, cinsiyetçilik, Yahudi düşmanlığı, yabancı düşmanlığı, engellilik, homofobi, taciz vb.)
➤ Kıyafetlerini, dillerini ve tutumlarını okul bağlamına göre uyarlar; sözlü iletişim ile tartışma kurallarına ve muhatabın statüsüne saygı duyarak kendini ifade eder.	-Ahlaki yükümlülük
➤ Saygı gösterebilir, dinleyebilir ve empati kurabilir.	-Bireysel ve ortak mülkiyetin bakımı
➤ Başkalarının bakış açısını kabul eder.	-Kişinin kendisinin ve başkalarının güvenliğine saygı duyması
<b>Duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve paylaşmak</b>	-Başkalarına yardım etme
➤ Duygularını ve düşüncelerini düzenleyerek tanımlar ve ifade eder.	-Nezaket dili
	-Bakış açısı oluşturma ve tartışma ortamında diğerinin bakış açısını tanıma
	-Öğretim durumlarında duygu ve düşünce ifadelerinin çeşitliliğine ilişkin deneyim

- 
- Öğretim sürecinde ele alınan duygu ve düşüncelere ilişkin kelimeleri bilir. -Temel duyguların bilinmesi ve tanınması (korku, öfke, üzüntü, neşe vb.)
- 

**İlişkili Değerler:** \*Farklılıklara Saygı \*Farklı Düşüncelere Saygı \*Sorumluluk \*Saygı \*Duyarlılık \*Sabır \*Hoşgörü \*Yardımsızlık \*Adalet \*Sevgi \*Barış \*Bilimsellik

---

**İlişkili Beceriler:** \*Ortak Kurallara Uyuma Becerisi \*İletişim Becerisi \*Empati Kurma Becerisi \*Etkin Dinleme Becerisi \*Eleştirel Düşünme Becerisi \*İşbirliği Yapma Becerisi \*Kendini Tanıma Becerisi \*Araştırma Becerisi \*Dili Etkili Kullanma Becerisi

---

**Açıklamalar:** Bu evre boyunca, öğrencilerin yetişkinlere ve akranlarına saygı duyması, özellikle başkalarının kişiliğine yönelik herhangi bir saldırıya karşı duyarlı olmaları beklenmektedir. Öğrenciler kıyafetlerini, dillerini ve davranışlarını okul bağlamına uyarlamalıdır. Sınıfta ve okulda bireysel ve ortak mülkiyete saygı duymalıdır. Öğrencilerin genel anlamda iyilik kavramının farkına varmaları; kendilerine, başkalarına, yakın ve uzak çevrelerine karşı sorumlu davranışlar sergilemeleri beklenmektedir.

---

Tablo 4'e göre, öğretim programının birinci temasında iki kazanımın olduğu; bu kazanımlardan ilkinin "*başkalarına saygı göstermek*", ikincisinin ise "*duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve paylaşmak*" olduğu görülmektedir. Tablo' da "*başkalarına saygı göstermek*" kazanımına yönelik altı alt kazanım yer almaktadır. Tamamı duyuşsal öğrenme alanına yönelik olan bu alt kazanımlarla öğrencilerin bireyler arasındaki farklılıkları kabul eden ve bu farklılıklara saygı gösteren; kendilerine /başkalarına verilen yükümlülükler saygı gösteren ve sorumlu davranışlar benimseyen; kıyafetlerini/dillerini/tutumlarını okul bağlamına göre uyarlayan; sözlü iletişim ile tartışma kurallarına ve muhatabın statüsüne saygı duyarak kendilerini ifade eden; başkalarına saygı gösterebilen, başkalarını dinleyebilen/empati kurabilen ile başkalarının bakış açısını kabul eden bireyler olarak yetişmeleri amaçlandığı söylenebilir. İkinci amaç olan "*duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve paylaşmak*" kazanımına yönelik iki alt kazanım yer almaktadır. Bu alt kazanımlar ise, öğrencilerin duygularını/düşüncelerini düzenleyerek tanımlamaları ve ifade etmeleri ile öğretim sürecinde ele alınan duygu/düşüncelere ilişkin kelimeleri tanımlamalarına yöneliktir.

Öğretim programının içeriğinde kazanımlar doğrultusunda ele alınacak eğitim durumları ve konuları da yer almaktadır. "*Başkalarına saygı göstermek*" kazanımının öğrencilere kazandırılabilmesi için yetişkinlere, akranlara, farklılıklara ve inanç çeşitliliklerine saygı ile başkalarının kişiliklerine yönelik saldırılar kapsamında ırkçılık, cinsiyetçilik, Yahudi düşmanlığı, yabancı düşmanlığı, homofobi, engellilik ve taciz gibi konular yer almaktadır. Bunun yanı sıra birinci kazanıma yönelik olarak ahlaki yükümlülük, bireysel ve ortak mülkiyetin bakımı ile kişinin kendisinin ve başkalarının güvenliğine saygı duyması, başkalarına yardımcı olması, nezaket dili kullanması, tartışma sırasında bir bakış açısı oluşturması ve diğerinin bakış açısını tanımaya yönelik konular da önerilmektedir. Öte yandan "*duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve paylaşmak*" kazanımına yönelik, öğrencilerin duygu ve düşünce ifadelerinin çeşitliliğine ilişkin deneyim kazanmalarını ve korku, öfke, üzüntü, neşe gibi temel duyguları tanımlamalarını sağlayacak konulara ve eğitim durumlarına yer verilmesi önerilmektedir.

Vatandaşlık ve Eğitimi Dersi Öğretim Programının 2. Evresinin ilk teması olan "*Başkalarına Saygı Göstermek*" temasında, ilkokul 1., 2. ve 3. Sınıf düzeyinde öğrencinin bireyler arasındaki farklılıkları kabul etmesi ve bunlara saygı duyması, sorumluluklarının ve yükümlülüklerinin farkında olması, sözlü iletişim ve tartışma kurallarına uyması, başkalarının bakış açılarını anlaması ve empati kurmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuş kazanımlar içermektedir.

## Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak Temasına İlişkin Bulgular

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının 2. Evresinin ikinci teması “Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak” şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 5’te bu temaya yönelik hedef kazanımlar ve davranışları ile kazanımlara yönelik açıklamaları gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak temasına ilişkin bulgular

Ana Kazanımlar ve Alt Kazanımlar	Eğitim Durumları
<p><b><u>Ortak yaşamın kurallarına saygı göstermek</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ortak yaşam kurallarını kabul etmek ve uygulamak</li> <li>➤ Yaptırımların bir derecelendirmesi olduğunu ve yaptırımın eğitici olduğunu anlamak</li> <li>➤ Ortak yaşam kurallarının yasaklayabileceğini, zorunlu kılabilceğini ve aynı zamanda yetkilendirebileceğini anlamak.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sınıfın ve okulun yaşam kuralları (yönetmelikler, okulda dijital teknolojinin kullanımına ilişkin tüzük); cezalar</li> <li>-Hak ve Kural sözlüğüne giriş (kural, yönetmelik, yasa)</li> <li>-Çocuk hakları: Uluslararası Çocuk Haklarına Dair Sözleşme</li> <li>-İlk yol eğitimi sertifikası ile bağlantılı olarak Karayolları Yönetmeliğine giriş</li> </ul>
<p><b><u>Fransız Cumhuriyeti'nin değerlerini, ilkelerini ve sembollerini tanımak</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cumhuriyetin sembollerini tanımlamak</li> <li>➤ Fransız Cumhuriyeti'nin değer ve ilkelerini bilmek</li> <li>➤ Laikliğe, inanma ya da inanmama özgürlüğü olarak yaklaşmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fransız Cumhuriyeti'nin sembolleri: bayrak, milli marş, anıtlar, milli bayramlar</li> <li>-Fransız Cumhuriyeti'nin sloganı: Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik</li> <li>-Değerler ve ilkeler: özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik</li> <li>-Kız ve erkek çocuklar arasında eşitlik</li> <li>-Cumhuriyetin dili Fransızca; uluslararası etkisi</li> <li>-İnanmak ve bilmek arasındaki farklara giriş</li> </ul>
<p><b><u>Demokratik bir toplumun çerçevelerine ilişkin ilk bilgilere erişmek</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İnsan hakları ve vatandaşlık haklarını tanımlamak</li> <li>➤ Cumhuriyetin yapısını anlamaya başlamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Haklar ve ödevler: kişinin, öğrencinin, vatandaşın (başlangıç),</li> <li>-1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi</li> <li>-Oy hakkı ve genel oy hakkı</li> <li>-Kadın ve erkek arasındaki hak eşitliği</li> <li>-Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi</li> <li>-Belediye: belediye başkanı ve belediye meclis üyeleri</li> <li>-Cumhurbaşkanı; Başbakan; hükümet yapısı</li> </ul>
<p><b>İlişkili Değerler:</b> *Sorumluluk *Saygı *Duyarlılık *Sabır *Adalet * Laiklik *Özgürlük *Eşitlik *Kardeşlik *Vatanseverlik *İnsan Hakları</p>	
<p><b>İlişkili Beceriler:</b> *Ortak Kurallara Uyma Becerisi *Kanunlara Uyma Becerisi *Kurallara Uyma Becerisi *Dijital Okuryazarlık Becerisi *Politik Okuryazarlık Becerisi *İletişim Becerisi *Etkin Dinleme Becerisi *Eleştirel Düşünme Becerisi *İşbirliği Yapma</p>	

**Açıklamalar:** 2. Evre boyunca, öğrencilerin ortak yaşam kurallarına saygı duymaya ve bunları uygulamaya teşvik edilmeleri ve okul iç kuralları ve yaptırımları bilmeleri beklenmektedir. Haklar ve ödevler bilgisi aynı zamanda dijital kullanım sözleşmesi için de geçerlidir. Öğrencilerin hak ve kural sözlüğüne ilişkin ilk bilgilere erişmeleri amaçlanır. Otoyol Tüzüğüne giriş, bu evrenin başlangıcından itibaren başlar. Fransız Cumhuriyeti'nin değerleri, ilkeleri ve sembolleri evre boyunca öğretilir: öğrenciler, çocuk haklarına, insan haklarına ve vatandaşlığa dayalı demokratik bir toplumun çerçevelerine ilişkin ilk bilgilere erişmek için bu kavramları düzenli olarak ele

almalıdır. Bu nedenle, evrenin sonunda öğrencilerin Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni ve 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'ni işlemiş olmaları gerekir.

Tablo 5'e göre, öğretim programının ikinci temasında üç kazanımın olduğu; bu kazanımlardan ilkinin "ortak yaşamın kurallarına saygı göstermek", ikincisinin "Fransız Cumhuriyeti'nin değerlerini, ilkelerini ve sembollerini tanımak", sonuncusunun ise "demokratik bir toplumun çerçevelerine ilişkin ilk bilgilere erişmek" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "ortak yaşamın kurallarına saygı göstermek" kazanımına yönelik üç alt kazanım yer almaktadır. Bu alt kazanımlarla öğrencilerin, toplum içinde ortak yaşam kurallarını kabul eden ve uygulayan, farklı davranışlara göre farklı düzeylerde yaptırımların olduğunu ve yaptırımın eğitici olduğunu anlayan, toplum içerisinde ortak yaşam kurallarının yasaklayabileceğini, zorunlu kılabileceğini ve aynı zamanda yetkilendirebileceğini anlayan bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. İkinci kazanım olan "Fransız Cumhuriyeti'nin değerlerini, ilkelerini ve sembollerini tanımak", amacına yönelik iki alt kazanım yer almaktadır. Bu alt kazanımların Cumhuriyetin sembollerini tanımaya, Fransız Cumhuriyeti'nin değer ve ilkelerini bilmeye ile laikliğe karşı yaklaşım biçimine yönelik olduğu görülmektedir. Üçüncü kazanım olan "demokratik bir toplumun çerçevelerine ilişkin ilk bilgilere erişmek" kazanımına yönelik ise insan hakları ve vatandaşlık haklarını tanımlamak ile Cumhuriyetin yapısını anlamaya ilişkin alt kazanımlar yer almaktadır.

Öğretim programının içeriğinde kazanımlar doğrultusunda ele alınacak eğitim durumları ve konularına da yer verildiği görülmektedir. Buna göre; "ortak yaşamın kurallarına saygı göstermek" kazanımının öğrencilere kazandırılabilmesi için önerilen konular arasında sınıfın ve okulun yaşam kuralları, cezalar ile okulda dijital teknolojinin kullanımına ilişkin tüzükler; genel hak ve kurallara ilişkin kural, yönetmelik ve yasalar; uluslararası çocuk haklarına dair sözleşme ile karayolları yönetmeliğine giriş konuları yer almaktadır. "Fransız Cumhuriyeti'nin değerlerini, ilkelerini ve sembollerini tanımak" kazanımının öğrencilere kazandırılabilmesi için bayrak, milli marş, anıtlar, milli bayramlar gibi Fransız Cumhuriyeti'nin sembolleri; Fransız Cumhuriyeti'nin sloganı; değerler ve ilkeler; kız ve erkek çocuklar arasında eşitlik; Fransızca ve uluslararası etkisi ile inanmak ve bilmek arasındaki farklara giriş konuları önerilmektedir. "Demokratik bir toplumun çerçevelerine ilişkin ilk bilgilere erişmek" kazanımının kazandırılmasına yönelik ise; başlangıç düzeyinde kişinin, öğrencinin veya vatandaşın hak ve ödevleri, 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi; oy ve genel oy hakkı, haklar açısından kadın erkek eşitliği, Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Belediye, belediye başkanı ve belediye meclis üyeleri ile Cumhurbaşkanı, Başbakan ve hükümet yapısı konularının önerildiği görülmektedir.

### Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak Temasına İlişkin Bulgular

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının 2. Evresinin üçüncü ve son teması "Vatandaşlık kültürü oluşturmak" şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 6'da bu temaya yönelik hedef kazanımlar ile kazanımlara yönelik açıklamaları gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Vatandaşlık kültürü oluşturmak temasına ilişkin bulgular

Ana Kazanımlar ve Alt Kazanımlar	Eğitim Durumları
<b>Sınıf ve okul yaşamına katılmak</b>	-Ortak bir projenin gerçekleştirilmesi
➤ Ortak bir amaç için işbirliği yapmak.	-Öğrenci konseyinin rolü ve işleyişi
➤ Eylemler, projeler ve organlar aracılığıyla okul hayatına dâhil olmak.	
<b>Kamu yararı duygusunu geliştirmek</b>	-Sınıfta ve okulda ortak fayda kavramı
➤ Kişisel yarar ile kamu yararı arasında ayırım yapmak.	-Sürdürülebilir kalkınmaya giriş

**Eleştirel düşünme becerisi oluşturmak**

- Bilgi edinmeyi öğrenmek
- Bir tartışmaya veya diyaloga katılmak: başkalarının önünde konuşmak, başkalarını dinlemek ve başkalarının bakış açısını kabul etmek
- Eleştirel düşünme ile ayırt etme beceriler geliştirmek.

- Çeşitli ortamlardaki bilgi parçalarını gözlemlenmesi okunması, tanımlanması
- Bazı basit tartışma yapılarının bilgisi (bağlaçlar ve sözcük yapısı)
- Grup tartışmasının kuralları (dinleme, diğerinin bakış açısına saygı duyma, anlaşmaya varma)
- Önyargılar ve kalıp yargılar

**İlişkili Değerler:** \*Sorumluluk \*Çalışkanlık \*Dürüstlük \*Yetkinlik \*Dayanışma \*Yardımsızlık \*Bilimsellik \*Farklı Düşüncelere Saygı \*Duyarlılık \*Sabır \*Adalet \*Kardeşlik \*Vatanseverlik

**İlişkili Beceriler:** \*Ortak Kurallara Uyuma Becerisi \*Araştırma \*Yenilikçi Düşünme \*İletişim Becerisi \*Etkin Dinleme Becerisi \*Eleştirel Düşünme Becerisi \*İşbirliği Yapma \*Empati Kurma \*Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme Becerisi

**Açıklamalar:** Bu evre boyunca, öğrencilerin sınıf ve okuldaki yükümlülükleri ile ortak bir proje yürütmek amacıyla işbirliğine, okul yaşamına, eğitim faaliyetlerine ve anma günlerine katılımlarına dayanmaktadır. Öğrenciler yavaş yavaş somut durumlardaki kamu yararını bireysel yarardan ayırt etmeyi öğrenirler. Öğrencilerin ayırt etme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, medya ve bilgi okuryazarlığına ve düzenlenmiş tartışmalara dayalıdır. Düzenlenmiş tartışmanın bir parçası olarak öğrenciler, özellikle önyargı ve kalıp yargı kavramları etrafında tartışmaya davet edilir.

Tablo 6'ya göre, öğretim programının üçüncü temasında üç ana kazanımın olduğu; bu kazanımlardan ilkinin "*sınıf ve okul yaşamına katılmak*", ikincisinin "*kamu yararı duygusunu geliştirmek*", sonuncusunun ise "*eleştirel düşünme becerisi oluşturmak*" olduğu görülmektedir. Bu kazanımlara ilişkin alt kazanımlar incelendiğinde, "*sınıf ve okul yaşamına katılmak*", kazanımına yönelik iki alt kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu alt kazanımlarla öğrencilerin ortak bir amaç etrafında işbirliği yapmaları ile etkinlikler, projeler ve çeşitli organlar aracılığıyla okul hayatına dâhil olmaları amaçlanmaktadır. İkinci kazanım olan "*kamu yararı duygusunu geliştirmek*", kazanımına yönelik kişisel yarar ile kamu yararı arasında ayırım yapmak alt kazanımının olduğu görülmektedir. Üçüncü kazanım olan "*eleştirel düşünme becerisi oluşturmak*" kazanımına yönelik ise üç alt kazanım vardır. Bu alt kazanımlarla öğrencilerin bilgi edinme yollarını öğrenmeleri, bir tartışmaya veya diyaloga katılmaları, başkalarının önünde konuşmaları, başkalarını dinlemeleri ve başkalarının bakış açısını kabul etmeleri ile eleştirel düşünme ile ayırt etme becerilerini geliştirmeleri amaçlanır.

Vatandaşlık ve Eğitimi Dersi Öğretim Programının 2. Evresinin üçüncü temasındaki kazanımlar doğrultusunda ele alınacak eğitim durumları ve konularına da yer verildiği görülmektedir. Buna göre; "*sınıf ve okul yaşamına katılmak*", kazanımının ortak çalışmaya dayalı bir proje ve öğrenci konseyinin rolü ve işleyişi konuları ile öğretilmesi önerilmektedir. "*Kamu yararı duygusunu geliştirmek*" kazanımının öğrencilere kazandırılabilmesi için sınıfta ve okulda ortak fayda kavramı ve sürdürülebilir kalkınma konuları önerilmektedir. "*Eleştirel düşünme becerisi oluşturmak*" kazanımının kazandırılmasına yönelik ise, çeşitli ortamlardaki bilgilerin gözlemlenmesi okunması, tanımlanması, bazı basit tartışma yapıları (bağlaçlar ve sözcük yapısı), grup tartışmasının kuralları (dinleme, diğerinin bakış açısına saygı duyma, anlaşmaya varma) ile önyargılar ve kalıp yargıları içeren eğitim durumları ve konuları önerilmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Fransa ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının değerler ve beceriler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, Fransa'daki ilkokullarda okutulmakta olan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersinin öğretim programının genel yapısı, amaçlar, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler, içerik ve eğitim durumları bağlamında nasıl ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretim programının genel yapısına ilişkin sonuçlar çerçevesinde, Fransa'da Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersinin ilkokul 1. sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulduğu görülmektedir. Fransız eğitim sisteminde vatandaşlık eğitiminin, eğitimin politik işlevi ile bağlantılı olarak ilkokuldan liseye kadar uzanan sistematik bir süreci ifade ettiği ve aynı zamanda vatandaşlık eğitimi derslerinin çok ötesine geçtiği ifade edilmektedir. Simon'a (2018) göre, öğrencilerin okul sürecinde edindikleri vatandaşlık deneyimleri okulun politik sosyalizasyonu açısından önemli görülmektedir. Bundan dolayı bu süreçte öğrenciler, okulun beklentileri ve kendi görevleri arasında bağlantı kurmayı öğrenerek, geleceğin vatandaşları olarak devletle kuracakları ilişkiyi önceden şekillendirmektedirler. Bu nedenle Fransız eğitim sisteminde, vatandaşlık eğitiminin, okul hayatı boyunca devam eden ve tüm öğretmenlerin katkıda bulunmasının beklendiği çapraz bir görev olarak kabul edildiği düşünülmektedir.

Fransa'da okutulan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının genel yapısına bakıldığında, öncelikle vatandaşlık eğitiminin Fransız hükümetinin öncelikleri arasına yerleştirdiği bir disiplin olduğu görülmektedir. Nitekim, öğretim programında okulun misyonu, bilgi aktarımının yanı sıra Cumhuriyetin değerlerini öğrencilerle paylaşmak olarak vurgulanmıştır. Öğretim programında ilk olarak amaçlar, ardından öğretim programının uygulama biçimi ve yöntemlerine ilişkin bilgilere ve becerilere yer verilmiştir. Öğretim programının içerik bölümünün ise ilkokul 1. Sınıftan ortaokulun sonuna kadar okutulmak üzere 3 evre halinde verildiği görülmüştür. Öğretim programında yer alan amaçlar, uygulama biçimi ve yöntemleri ile beceriler ilkokul ve ortaokul kademelerinin tamamı için ortak olarak verilmiştir.

Öğretim Programının "başkalarına saygı göstermek, Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak ile bir vatandaşlık kültürü inşa etmek" olmak üzere ana temalarla ve birbirleriyle ilişkili 3 ana amacının olduğu görülmektedir. Bu amaçlarla, öğrencilerin vatandaşlık ahlakının cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerlerini özümseyen, başkalarına saygılı olan, hak ve sorumluluklarını bilen, işbirliği ve dayanışma ruhuna sahip, farklılıklara ve farklı düşüncelere saygı gösteren bireyler olarak yetişmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Amaçlarda, öğrencilerin Fransa Cumhuriyeti'nin dört temel ilkesi olan özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik ilkelerini özümsemelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, programın amaçlarından biri olan vatandaşlık kültürü inşa etmenin, duyarlılık, hak ve kurallar, yargılama (muhakeme) ve yükümlülük şeklinde dört ana beceriye odaklandığı görülmektedir. Pithon (2017) ve Kim (2020) tarafından yapılan araştırmalarda, Fransa vatandaşlık eğitimi öğretim programının cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerlerini özümsemiş, başkalarına saygılı, birlikte yaşama becerisi kazanmış, eleştirel düşünce becerisine sahip, yasalara ve kurallara saygılı bireylerin yetiştirilmesini amaçladığına ilişkin bulgular bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretim programında eğitim durumlarına ve değerlendirmeye ilişkin bilgilere yer verilmediği görülmüştür. Kara (2022), Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi incelediği araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Aynı zamanda Menard (2019) da araştırmasında, vatandaşlık ve ahlak

eğitimi öğretim programının genel yapısına ilişkin benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bunun yanı sıra programda, uygulama sürecindeki her türlü araç-gereç ve yöntem seçiminin pedagojik sorumluluğu öğretmenlere yüklenmiştir. Grandner'ın (2021) araştırmasındaki, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi derslerini genellikle sınıfın durumuna göre planladıkları, öğretim programını daha çok bir kılavuz olarak gördükleri ve uygulama-izleme konusunda daha çok özerk oldukları bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Çok kültürlü bir yapıya sahip olan Fransa'da okul başarısı açısından bölgeler arasında büyük farklılıklar olduğu düşünüldüğünde, öğretim programının öğretmenlere esneklik tanımalarının yararlı olabileceği düşünülebilir.

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersinin kazanımlarının çoğunun soyut olduğu göz önüne alındığında, programda değerlendirme boyutuna yer verilmemesinin öğretmenlere değerlendirmede esneklik sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Kara'nın (2022) araştırmasında, vatandaşlık eğitimiyle ilgili değerlendirmenin çoğunlukla süreç odaklı değerlendirmeye dayanan sınıf içi performans, ödevler, lise bitirme sınavı (BAC) ve ulusal ortaokul bitirme diploması (Brevet) şeklinde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan görüşmelerde Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi kazanımlarının değerlendirilmesinde yazılı sınavlar yerine daha çok davranış sergileme ve bu davranışların öğretmenler tarafından gözlemlenmesinin daha yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında içeriğin evrelere göre düzenlendiği, her evrenin üç sınıf seviyesini kapsadığı ve her evrede üç temanın yer aldığı görülmüştür. Bu araştırma kapsamında incelenen ilkokul 1., 2. ve 3. sınıfları içeren 2. evrenin temaları: Başkalarına saygı göstermek, Cumhuriyet'in değerlerini kazanmak ve paylaşmak, vatandaşlık kültürü oluşturmak olarak adlandırılmıştır. Bu temalar doğrultusunda hazırlanan amaçlara yer verilmiş ve bu amaçlarla ilgili açıklamalar sunulmuştur. Sonrasında evrenin amaçlarına yönelik olarak hazırlanan hedef kazanım ve davranışlar ile konulara yer verildiği belirlenmiştir. Öğretim programında yer alan hedef kazanım ve davranışların: Kendini tanıma ve ifade etme, farklılıklara saygı, empati, hak ve sorumluluk, iletişim kurma, başkasının bakış açısını kabul etme, ortak yaşam kurallarına uyma, Fransa Cumhuriyeti'nin ilke, değer ve sembolleri, insan hakları, vatandaşlık, cumhuriyetin yapısı, toplumsal yarar için sorumluluk alma, kamu yararı, doğru bilgiye ulaşma ve eleştirel düşünme gibi kavramlar ekseninde oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu hedef kazanım ve davranışlarla öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalık oluşturmalarının önemsendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra kendini tanıma ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, kendini ifade edebilen vatandaşların yetiştirilmek istendiğini söylemek mümkündür. Poirier (2017) araştırmasında, öğretim programının uygulama biçimi ve yöntemler bölümünde öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini destekleyen tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerine sıklıkla vurgu yapıldığını ifade etmiştir. Hedef kazanımların çoğunlukla toplumsal düzenin korunmasına, cumhuriyetin ilke ve değerlerinin benimsenmesine ve demokratik bir toplum yapısının oluşturulmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu hedef kazanımlar yoluyla öğrencilerin adalet, fırsat eşitliği, demokratik katılım ve bu anlamda toplumu iyileştirmenin yollarını arama konularında tartışmalar yoluyla yerleşik toplumsal düzen hakkında eleştirel düşünme geliştirmeye teşvik edildikleri söylenebilir.

Bu çalışmada Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının temel yapısını oluşturan öğrenme alanları ile kazanımların ilişkili olduğu değer ve beceriler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında yer alan temel değerler özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik, dayanışma, adalet ruhu, saygı ve her türlü ayrımcılığın reddidir. Temalardaki hedef kazanımların ilişkili olduğu değerler incelendiğinde, "Baskalarına Saygı Göstermek" temasındaki kazanımlarının *farklılıklara saygı, farklı düşüncelere saygı, sorumluluk, saygı, duyarlılık, sabır, hoşgörü,*



*yardımseverlik, adalet, sevgi, barış ve bilimsellik* değerlerinin kazandırılmasına yönelik oldukları görülmektedir. “Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak” temasındaki kazanımlar, *sorumluluk, saygı, duyarlılık, sabır, adalet, laiklik, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, vatanseverlik* ve *insan hakları* değerleri ile ilişkilendirilmiştir. “Vatandaşlık kültürü oluşturmak” temasındaki kazanımlar ise *sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, yetkinlik, dayanışma, yardımseverlik, bilimsellik, farklı düşüncelere saygı, duyarlılık, sabır, adalet, kardeşlik* ve *vatanseverlik* değerleri ile ilişkilendirilmişlerdir. Her üç temadaki kazanımlarda; saygı, sorumluluk, duyarlılık, sabır, adalet değerlerinin ortak olduğu söylenebilir. Öğretim programında arkadaşlık, dostluk, aile birliğine önem verme değerlerine ilişkin kazanımlara rastlanmamıştır. Bununla birlikte programda “duyarlılık” değerine oldukça kapsamlı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra vatanseverlik, insan hakları, özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik değerlerinin kazandırılmasına önem verildiğini de söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, öğretim programında yer alan kazanımlar genellikle birlikte yaşama kuralları, toplumsal düzenin sağlanması ile cumhuriyetin ilke ve değerlerinin korunmasına yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretim programında, ulusal değerleri destekleme ve kazandırmaya, demokratik ve adil bir toplum oluşturmaya ve vatandaşlık fikrini canlandırmaya yönelik değerlere önem verdiği görülmektedir.

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programında 6’sı duyarlılık kültürüne, 4’ü hak ve kural kültürüne, 5’i yargılama (muhakeme) kültürüne ve 5’ide bağlılık kültürüne yönelik olan toplamda 20 beceriye yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan becerilerin genellikle bireyin kendini tanımasına, ifade etmesine, başkalarına saygı göstermesine, ortak yaşam içerisinde sorumluluk almasına, eleştirel düşünceye sahip bir birey olarak doğru bilgiye ulaşmasına, iş birliği yapmasına, Fransa Cumhuriyeti’nin ve demokrasinin değer ve ilkelerini benimsemesine yönelik olduğu görülmektedir. Temalardaki hedef kazanımlar incelendiğinde; ortak kurallara uyma, iletişim kurma, empati, etkin dinleme, eleştirel düşünme, iş birliği yapma, kendini tanıma, araştırma, dili etkili kullanma, kanunlara uyma, kurallara uyma, dijital okuryazarlık, politik okuryazarlık, yenilikçi düşünme ile kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verildiği görülmüştür.

Fransa’da vatandaşlık eğitimi, her kökenden çocuğu “iyi vatandaş” olarak Cumhuriyet’e entegre etmek amacıyla tasarlanmıştır. Ancak kabul edilmelidir ki hem “iyi” hem de “vatandaş” tanımları oldukça değişkendir. Burada çok kültürlü bir yapıya sahip olan Fransız Cumhuriyeti’ndeki vatandaşlığın nasıl tanımlandığı ve vatandaşlık için kritik olarak hangi değerlerin teşvik edildiği önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretim programında Fransız vatandaşlığını kültürel olarak Fransızlarla sınırlayan bir kültürel bileşenden bahsedilmediği ve kültürel farkındalık becerilerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Oysaki kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olarak görülmesi ve aynı toplum içerisinde farklı kültürel öğelerin tanıtılarak geliştirilmesinin, aynı toplum içerisinde yaşayan azınlık gruplarının, içinde yaşadıkları topluma entegre olmasını kolaylaştırması açısından önemli olduğu söylenebilir. Starkey’e göre (2010) Fransa’daki vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı, ırkçılık karşıtlığına, insan haklarına ve adaletsizliğe karşı sivil eyleme bağlılığı vurgulamakta, buna karşın ayırım gözetmeksizin bireysel eşitliğe bağlı olan Fransız Cumhuriyeti’ndeki teorik temele, kültüre veya etnisiteye dayalı sosyal grupların varlığının tanınmasını reddetmektedir. Starkey (2010) farklılığa yönelik bu eksikliğin, okullar aracılığıyla entegrasyonu teşvik etmeyi amaçlayan bir sosyal proje olarak vatandaşlık eğitimi de baltalama eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Fransa’da ulusal eğitimin temelinde, tek bir program yoluyla ortak bir kültür oluşturmak yer almaktadır. Bu eğitim sistemi Fransız Cumhuriyeti içindeki tüm vatandaşların eşit olduğu öncülünden yola çıkmakta ancak farklılığı

tanımamaktadır. Başka bir deyişle, Fransa'nın vatandaşlık eğitimi, toplum içindeki bütün azınlıklarla birlikte ortak bir toplum ve ulusal kimlik yaratmaktan çok, bireyleri önceden belirlenmiş, mevcut bir cumhuriyetçi çerçeveye entegre etmeyi amaçlamaktadır. Sonuç itibarıyla, okullar bireylerin politik sosyalizasyonunun sağlandığı ve vatandaş olarak temel haklarının kavratıldığı yerlerdir. Okulun bu rolü göz önüne alındığında, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi öğretim programının ilişkili değerler ve beceriler açısından ele alındığı bu çalışmada, belirli değerlerin ve becerilerin önceliklerinin farklı olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun, Fransa'nın kültürel, sosyal, politik ve tarihi yapısının yanı sıra, "vatandaşlık" kavramına bakış açısıyla da ilgili olabileceği düşünülmektedir.

### Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bu çalışma doküman analizi türünde yürütüldüğünden dolayı etik kurul kararı gerekmemektedir.

### Kaynaklar

- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 651-671.
- Bektaş, Ö., & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması; Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247-289.
- Bergougnieux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La Revue de l'Inspection Générale*, 3, 54-60.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chauvigné, C., Étienne, R., & Clavier, L. (2011). Éléments pour une histoire de l'éducation à la citoyenneté: de l'école publique française au lycée, quels enjeux? *Recherches en Education*, 10, 130-145. <https://doi.org/10.4000/ree.4798>
- Costa-Lascoux, J. (1998). L'éducation civique...trop tard [Civic education...too late]? *La Revue Educations*, 16, 53-56.
- Dulio, L. (2020). *Enseignement moral et civique: de quoi parle-t-on*. Repéré à <https://www.franceculture.fr/societe/enseignement-moral-et-civique-de-quoi-parle-t>
- Entzinger, H. (1994). Y a-t-il un avenir pour le modèle néerlandais des «minorités ethniques»? *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 10(1), 73-94.
- Gruson, L. (2008). Immigration et diversité culturelle: 30 ans d'intégration culturelle des immigrés en France. In *contribution pour le colloque de clôture de l'année européenne du dialogue interculturel (Centre Pompidou)*.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.
- Kara, İ. (2022). Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi (Tez No. 737041). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]

- Kim, Y. (2020). Educationnalisation et réforme du curriculum: une recherche comparative sur l'éducation à la citoyenneté en Corée du Sud et en France. (Thèse de doctorat, Sciences d'Éducation de Université de Nantes-Nantes).
- Marchand, P. (1992). L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire. *Spirale-Revue de recherches en Education*, 7(1), 11-41.
- Menard, C. (2019). La laïcité au collège : Les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité. (Thèse de doctorat inédite, Sciences de l'Éducation de l'Education Psychologie Information Communication de l'Université de Lyon-Lyon).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4). Ministère de l'Éducation Nationale. <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/programme-denseignement-moral-et-civique/>
- Osler, A., & Starkey, H. (2009) Citizenship Education in France and England: contrasting approaches to national identity and diversity In Banks, J. A. (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, Routledge.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre? *Éducation et Socialisation*, 6(46), 1-14.
- Poirier, C. (2017). L'éducation civique et citoyenne dans la Francophonie. Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation de Assemblée Nationale. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apffrancophonie.org/sites/default/files/2023-01/7.1\_cecac-luxembourg2017\_rapport\_education\_civique\_version\_finale\_-2.pdf
- Dulio, L. (2020). Enseignement moral et civique: de quoi parle-t-on. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/enseignement-moral-et-civique-de-quoi-parle-t-on-3184030>
- Russel, B. (1976). *Eğitim ve toplum düzeni* (Çev: Nail Bezel). Varlık.
- Schnapper, D. (2001). Histoire, citoyenneté et démocratie. *Vingtième Siècle*, (3), 97-103.
- Simon, A. (2018). Quel rôle politique l'école joue-t-elle? *Silomag*. <https://silogora.org/quel-role-politique-lecole-joue-t-elle/>
- Simon, P. (2005). Immigration et société multiculturelle. *Cahiers Français-Paris-*, 326, 35.
- Simon, P. (2013). Contested citizenship in France: The republican politics of identity and integration. A. Cole, S. Meunier, & V. Tiberj (Eds.), In *Development in French politics* 5 (pp. 203–217). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Starkey, H. (2010). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *The Curriculum Journal*, 11(1), 39-54.
- Tiberj, V. (2014). L'Islam et les Français: Cadrage des élites, dynamiques et crispation de l'opinion (Islam and French people: Elites' framing, dynamics and tension among public opinion). *Migrations Société*, 26 (155), 165–181.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237–269.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma sürecinin tamamında yazarın sorumluluğu mevcuttur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu makale için destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

## The examination of French 1st, 2nd and 3rd Grade Citizenship and Moral Education Curriculum in the Context of Values and Skills

Şehide KILINÇ\*

### Abstract

The aim of this research is to examine the acquisitions in the Citizenship and Moral Education Curriculum taught in the 1st, 2nd and 3rd grades of primary school in France, in the context of the values and skills. The document analysis method, which is one of the qualitative research approaches, was used in the research. Content analysis was used to analyze the obtained data. As a result of the research; It was concluded that the general structure of the curriculum consists of four parts: objectives, application form and methods, skills and content. It was determined that there are three themes in the content part of the curriculum, and the main achievements and sub-acquisitions for each theme and educational status are included. The common values in the achievements in all three themes; values of respect, responsibility, sensitivity, patience and justice. The value of sensitivity is widely included in the curriculum; patriotism, human rights, freedom, equality, fraternity and secularism values are also frequently included. The skills included in the target acquisitions in the themes; following common rules, communicating, empathy, active listening, critical thinking, cooperation, self-awareness, research, effective use of language, obeying laws, obeying rules, digital literacy, political literacy, innovative thinking, stereotyping and recognizing prejudice.

**Keywords:** Citizenship education, curriculum, value, skill.

### Article History

**Received:**11/08/2023

**Correction:**05/10/2023

**Accepted:**28/10/2023

\* Dr., Ministry of Education, 0000-0002-8862-8593, Adana, Türkiye, [sehidearslanhan83@gmail.com](mailto:sehidearslanhan83@gmail.com)

**For attribution:** Kılınç, S. (2023). The examination of French 1st, 2nd and 3rd grade citizenship and moral education curriculum in the context of values and skills. *OJCES*, 1(2), 131-165. <https://10.5281/zenodo.10420592>

**Article additional information:** There is no additional information.

## Introduction

Since the beginning of the twenty-first century, there has been a growing interest in the contested nature of citizenship as an important topic on the educational agenda. In this context, the development of citizenship and the role of education in this development are among topics of research and continue to be the subject of lively social debate. In contemporary modern societies, the concept of citizenship is primarily linked to the concept of democracy (Thayer-Bacon, 2008; Westheimer & Kahne, 2004). The form and content of the concept of citizenship varies according to the extent to which individual citizens are expected to adopt the norms of a democratic way of life. For example, Westheimer & Kahne (2004) define three types of citizens distinguishing between individually responsible citizens, participatory citizens and social justice citizens. According to them, an individually responsible citizen is a person who acts responsibly in society, helps to those in need, works and pays taxes. A participatory citizen is someone who is actively involved in community organisations, helps organise community efforts to care for those in need and knows how government institutions work. A social justice citizen is someone who critically evaluates social, political and economic structures, is aware of social movements, identifies and addresses areas of injustice, and strives for fairness and equality of opportunity. Good citizenship thus, refers to the concept of citizens' willingness to critically evaluate different perspectives, to explore strategies for change, to think/act on issues of justice, equality/inequality and democratic participation. In addition, the ability to be socially accepted and to act responsibly within a community is also recognised as a characteristic of "good citizenship" (Westheimer, 2008).

In France, where remains citizenship at the forefront of current debates, it is widely acknowledged that the most important step in expanding the scope of the concept of citizenship was the Declaration of Human and Citizenship Rights published in 1789. This historic document represents a key milestone in the evolution of citizenship. Because, with the Declaration of Human and Citizen Rights, the issue of human rights has become an issue that concerns all members of the French society. After the 1789 French Revolution, the concept of citizenship has been at the centre of debates and citizenship education has traditionally been at the top of the political agenda. Nevertheless, the values of the republic that emerged with the French Revolution became the common reference values for society in France and were at the centre of the French education system (Osler & Starkey, 2009). With the introduction of compulsory primary education in 1882, citizenship and moral education took precedence over reading, writing and literature, becoming national priorities (CostaLascoux, 1998). When the change in the historical process is examined, it becomes evident that citizenship education in France is related to the egalitarian and democratic transformation of society as well as the French revolution. Nevertheless, there have been significant changes in the application forms of this discipline according to educational levels in different periods (Marchand, 1992). These periods can be categorised into four significant turning points: The period from 1881 to 1960 signifies the emergence, establishment, and enhancement of citizenship and moral education, along with the political aspect of this education enforced to foster national and republican identity. The period between 1960 and 1985 covers the school expansion movement and the realization of the difficulty of civic education and integrating a diverse youth into society. In the period between 1985 and 2004, citizenship education was redesigned by taking into account the democratic dimension of national identity and the re-questioning of the values of the republic. After 2005, new programs were prepared that emphasized the individualization of courses (Chauvigné, Étienne & Clavier, 2011).

Looking at the recent history of citizenship education in France, it is seen that the 1960s marked a change in the economic and social dimensions of citizenship education due to the significant social changes that occurred over time. After the 1968 economic crisis, the citizenship education course, which was included in the curriculum as an autonomous discipline, was removed from the curriculum. It reemerged in the mid-1980s under the term citizenship education, a term introduced by Jean-Pierre Chevènement (Bergougnieux, 2006). Recently, the majority has viewed immigration as a "problem," which, along with discussions surrounding the integration of Islam into French society (Simon, 2013; Tiberj, 2014), has reopened debates on the significance of citizenship and the school's role in providing citizenship education. Finally, after the terrorist attacks on Charlie Hebdo in 2015, curricula and official guidelines for citizenship education have been revised. The main reason for the need for continuous updating of citizenship education and its re-inclusion in curricula as a separate discipline is the changing social structure in France with immigration policies and the realisation of the difficulty of integrating migrant workers, especially from Algeria (Gruson, 2008).

France has been receiving a considerable influx of immigrants in recent times, making it one of the top destination countries. This migration-induced diversity has led to debates and conflicts surrounding the acknowledgement of the national identity and diversity. This is emphasized by Simon (2005). Republican values play a significant role in the French integration model. The French citizenship model is based on assimilation, which means integrating by adopting cultural characteristics of one's country (Entzinger, 1994). The French national unity still emphasizes sharing a common language, national history and values. But, the presence of different nationalities in France challenges this unity objective. The school has historically played a pivotal role in shaping and strengthening the nation by imparting shared values and culture (Schnapper, 2001). Nevertheless, the French republican school is associated with promoting national unity (Barrère & Martuccelli 1998). In this context, in a country like France, where uniform citizenship is advocated, citizenship is seen as closely linked to the consolidation of national sentiments by responding to the need for economic development through a proactive policy of cultural integration through the transmission of a national language and a set of patriotic values (Barrère & Martuccelli 1998). In citizenship education, which even today is strongly linked to history and geography (Bergougnieux, 2006), France aims to be a "single and indivisible" country, as recognised in the first article of the 1958 Constitution (Roeck, 2011). The role attributed to the school is seen as important in achieving this goal. In other words, the school, which is responsible for the construction of national identity, is an institution that facilitates children's integration into the society they live in and supports their citizenship development. Therefore, how a country educates its children is seen as a reflection of its collective principles and ideals. In this context, it is possible to state the aim of citizenship education in France, as stated in its constitution, as helping to integrate a common society of diverse communities into a single national French culture defined as the Republic and based on the principles of liberty, equality, fraternity (*liberté, égalité, fraternité*) and human rights.

It is seen that France's approach to citizenship education is shaped around its values, principles and norms. Therefore, the expectations of each society from education differ and the citizen profiles of countries change in parallel with their expectations from the concept of citizenship. Today, migrations between countries are increasing due to war, hunger, epidemic, drought and similar reasons, and many of the countries in the world face global problems with globalisation. In this context, it is important for countries to constantly update their education systems in order to raise "good citizens". Because through a strong citizenship education, it will be possible to raise individuals as individuals who are aware of their rights and responsibilities towards themselves, the society they live in, all humanity and nature

(Russel, 1976). To gain a firm grasp of citizenship, it is crucial to scrutinise the present state of citizenship education across various nations.

Upon analysis of the existing literature, it is seen that there are a limited number of studies dealing with citizenship education in France with different variables. One such study by Kara (2022), examined citizenship education in secondary schools in France. In another study, Bektaş and Zabun (2019) compared the types of values in the outcomes of the French Citizenship and Moral Education Programme and the Turkish Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum in terms of content. Kafadar, Öztürk, and Katılmış (2018) compared the curricula of social studies and equivalent courses (citizenship and moral education) taught in the USA, Turkey and France in terms of values teaching. It is seen that these studies generally examine citizenship and moral education in secondary school and above. There is no literature researching the curriculum of a citizenship and moral education course for primary schools in terms of related values and skills. Nevertheless, France is an important country in the development and spread of concepts such as citizenship, democracy, republic, nationalism, human rights and secularism. In this context, it is thought that examining the current situation of the Citizenship and Moral Education curriculum at the primary school level in France in the context of related values and skills will contribute to the development of citizenship education in Turkey.

### **Aim of the Research**

The aim of this study is to make a general evaluation of the curriculum of the Citizenship and Moral Education course taught in France and to reveal the weight of the subjects in the learning areas in the curriculum of the 1st, 2nd and 3rd grade Citizenship and Moral Education course in primary school and the values and skills related to these subjects.

For this purpose, answers to the following questions were sought in the research:

1. What is the general structure of the Citizenship and Moral Education curriculum in France?
2. What are the learning areas in the curriculum of the 1st, 2nd and 3rd Citizenship and Moral Education course taught in France and which values and skills are related to these learning areas?

### **Method**

In this study, qualitative research method was utilised. Qualitative research method, which is used to investigate issues that are difficult to explain with traditional research methods, has a structure that is process-oriented structure and adaptable (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). In the study, document analysis was used because the French Primary School 1st, 2nd and 3rd Grade Citizenship and Moral Education course curriculum will be analysed. Document analysis "involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated" (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### **Data Source and Collection**

In France, the Citizenship and Moral Education curriculum is taught as a separate course from primary school to the end of secondary school in 3 phases as Phase 2 (1st, 2nd, and 3rd grade), Phase 3 (4th, 5th, and 6th grade), and Phase 4 (7th, 8th, and 9th grade). Within the scope of this research, the curriculum of Citizenship and Moral Education (L'Enseignement Moral et Civique), which was updated on 26.07.2018 and started to be implemented in France as of the 2018-2019 academic year, was used as a



data source. In this direction, programme guidelines and official documents were obtained from the official websites of the French Ministry of National Education and their currency was checked. In this research, the Primary School 1st, 2nd and 3rd Grade Citizenship and Moral Education course curriculum, which corresponds to the 2nd phase, was translated from French to Turkish and this translation was checked by two language experts. In this study, since it was aimed to examine the citizenship and moral education taught in primary schools in France, all of the common aims, implementation style and methods and skills in the curriculum were examined. However, in the content part of the curriculum, the 2nd phase, which is taught in the 1st, 2nd and 3rd grades of primary school and which corresponds to the section for primary school, was examined.

### **Data Analysis**

Content analysis was used to analyse the data collected within the scope of the research. Content analysis is a technique used to analyse data in a certain systematic framework and to reach repeatable results, and is preferred in the analysis of text, picture, audio or video content (Büyüköztürk, et al., 2016). Within the scope of content analysis in the study, the stages of coding the data, creating themes, organising and defining the data according to the codes and themes, and interpreting the findings were included. The values in the curriculum were classified based on the achievements and the types of values in the curriculum.

### **Ethical Declaration**

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out. In this study, which was conducted as a document analysis, no ethics committee approval document was required.

## **Findings**

In this part of the study, the findings obtained within the framework of the research questions are presented below.

### **Findings Related to the General Structure of the French Citizenship and Moral Education Curriculum**

The curriculum of the Citizenship and Moral Education course taught in France consists of four parts: objectives, implementation style and methods, skills and content. When the general structure of the curriculum is examined, it is seen that the curriculum was last updated in 2018 and there is no information about the vision of the curriculum and by whom it was prepared. However, the curriculum was prepared in three phases to cover all grade levels of primary and secondary school.

The curriculum's primary and secondary school objectives are generally consistent. The French education system's Citizenship and Moral Education course aims to foster student adoption of fundamental Republic and democratic values, such as equality, fraternity, freedom, the spirit of justice, and secularism. These values stem from the 1789 Declaration of Human and Citizenship Rights and the 1946 Constitution's preamble. Simultaneously, it is noted that the objective is to obtain a critical mind through citizenship and moral culture, aiding students in becoming gradually conscious of their responsibilities in their personal and societal lives, rather than being subjected to dogmas or behavioural

models. The table below summarises the objectives of moral and citizenship education in line with these aspirations.

**Table 1.** *General objectives of the curriculum*

<b>Respect for Others</b>	
✓ Being aware of human integrity	✓ Developing fraternal relations
✓ Respecting the freedoms of others	✓ Respect philosophical and religious beliefs
✓ Seeing everyone as equal	
<b>Gaining and sharing the values of the Republic</b>	
✓ Freedom	✓ Brotherhood
✓ Equality	✓ Secularism
<b>Building a culture of citizenship</b>	
✓ Developing a sense of belonging to the community	✓ Preparing for civic duty
✓ Increasing judicial capacity	✓ Being sensitive to society
✓ Developing the ability to live independently	✓ Complying with Rights and Rules
✓ Developing the ability to participate in common life	✓ Taking collective action
	✓ Taking responsibility and initiative

When Table 1 is analyzed, it is seen that Citizenship and Moral Education has three closely interlinked aims: to respect others; to acquire and share the values of the Republic; and to build a civic culture. Under the purpose of respecting others, it is stated that Citizenship and Moral Education is based on the adoption by students of principles that guarantee respect for others and an awareness of the integrity of the human person. The goal is to uphold individual freedoms and respect people's philosophical and religious beliefs, treating them as equals and cultivating fraternal relations with each other. With the objective of acquiring and disseminating the Republic's principles, it is affirmed that its; Citizenship and Ethics Education aims to convey these principles and values that are necessary for common life in a democratic society and that nurture the Republic. Under the aim of building a civic culture, it aims to help the school/student develop a sense of belonging to the society on the basis of common knowledge, skills and culture, and at the same time gain the capacity to judge for themselves. In doing so, it is also stated that it contributes to the development of the student's ability to live independently in the concrete situations of school life, to actively participate in the development of common life and to prepare for the task of citizenship as a citizenship. At the same time, it is seen that it aims to create a culture of sensitivity towards oneself and others, respect for the rules of common life and understanding the meaning of these rules, taking collective action, taking responsibility and initiative.

### **Findings on the Structure of the Learning Areas and the Values and Skills in the 1st, 2nd, and 3rd Grade Citizenship and Moral Education Course Curriculum in France**

The content of the curriculum includes values, knowledge (literary, scientific, historical, legal, etc.) and practices. It is stated that Citizenship and Ethics Education focuses on the analysis of concrete situations as much as possible, and that regular and reasoned discussions have an important place in enabling students to understand and experience the values of a democratic society. It is emphasized that this education is particularly suited to work that encourages students to cooperate and act together in an environment of mutual exchange of ideas and discussion. In this program, the pedagogical responsibility for the selection of all kinds of tools and methods in the implementation process is placed

on the teacher. The core values in the Citizenship and Moral Education curriculum are freedom, equality, fraternity, secularism, solidarity, spirit of justice, respect and rejection of all forms of discrimination, which are closely linked to the principles and values of republican and democratic citizenship. The program emphasizes that developing citizenship and moral dispositions is linked to developing the tendencies to reason, to consider the point of view of others and to act accordingly.

The skills in the Citizenship and Moral Education curriculum, which is implemented from primary school onwards, are given in the table below under four interrelated headings: sensitivity, rights and rules, judgment and obligation.

**Table 2.** *Skills aimed to be acquired in the curriculum*

<b>Culture of Responsiveness</b>	<b>Culture of Rights and Rules</b>	<b>Judgment (Discernment)</b>	<b>Engagement</b>
-Identify and express their feelings and thoughts by organizing them	- Respect for general rules	- Discernment and critical thinking	-Being responsible for one's own obligations
- Ability to show respect and empathy	- Understand the reasons for obeying rules and laws in a democratic society	- Comparing one's own judgments with those of others in a discussion	- Being responsible to others
- Expressing their own opinions and respecting the opinions of others	-Understanding the principles and values of the French Republic and democratic societies	- Comprehensive information	- Taking responsibility at school
- Accepting differences	- Understand the relationship between rules and values	- Distinguishing the individual interest from the public interest	- Taking responsibility for various aspects of communal life and the environment
- Ability to cooperate		- Having a sense of public interest	-Developing a sense of citizenship

As seen in Table 2, the culture of sensitivity is recognized as a fundamental dimension of citizenship and moral education. Accordingly, sensitivity education focuses on skills that involve better recognizing, describing, expressing and discussing putting them into words and discussing them, and better understanding the feelings of others. In a rights and rules culture, it aims to give an idea of the rules within the classroom Liaor school. In this way, students can experience how common values are embodied in common rules that people share in a democratic society.

The culture of judgement focuses on the idea that the formation of moral judgement should make it possible to understand and discuss the moral choices that everyone faces in life. This moral judgment is said to be the result of education and training that emphasizes an understanding of others' perspectives and various forms of moral reasoning. In the culture of obligation, on the other hand, citizenship education cannot be imagined without taking into account practices in the school environment and more generally in community life. Accordingly, the school should allow students to be actors of their own choices and participate in the social life of the class and organization of which they are members. The spirit of cooperation should be encouraged and responsibility towards others should be tested by reality.

The curriculum's content section comprises themes and topics, alongside main subject outcomes, sub-acquisitions within the main outcomes' scope, and corresponding educational situations. The curriculum content spans the entire primary school's 1st, 2nd, and 3rd grades, corresponding to the 2nd phase. The program's content includes three themes, as outlined in Table 3.

**Table 3.** *Themes in the curriculum*

Themes	
Respect for Others	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respect for Others</li> <li>2. Identifying and sharing feelings and thoughts</li> </ol>
Gaining and sharing the values of the Republic	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respect the rules of common life</li> <li>2. Recognize the values, principles and symbols of the French Republic</li> <li>3. Accessing initial knowledge of the frameworks of a democratic society</li> </ol>
Creating a culture of citizenship	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participating in classroom and school life</li> <li>2. Developing a sense of the common good</li> <li>3. Building critical thinking skills</li> </ol>

As seen in Table 3, there are three themes and eight sub-themes related to these themes in the curriculum of Citizenship and Moral Education course in phase 2. These themes include topics such as respecting others, recognizing the feelings and thoughts of others, respecting the rules of collective life, recognizing the values, principles and symbols of the French Republic, participating in school and classroom life, developing a sense of the common good and developing critical thinking skills.

### Findings Related to the Theme of Respecting Others

The first theme of Phase 2 of the Citizenship and Moral Education curriculum is "Respect for Others". Table 4 shows the target outcomes and behaviors for this theme and explanations for the outcomes.

**Table 4.** *Findings related to the theme of respecting others*

Main Outcomes and Sub Outcomes	Education Status
<b><u>Respect for Others.</u></b>	-Respect for adults and peers
➤ Recognize and respect differences between individuals.	-Respect for differences
➤ Respects the obligation given to themselves and others.	-Awareness of diversity of beliefs
➤ Adopts responsible behavior towards themselves and others.	- Attacks on the person of others (racism, sexism, anti-Semitism, xenophobia, disability, homophobia, harassment, etc.)
➤ Adapt their dress, language and attitudes to the school context; express themselves through oral communication, respecting the rules of discussion and the status of the interlocutor.	-Moral obligation
➤ Can show respect, listen and empathize.	-Maintenance of individual and communal property
➤ Accepts the point of view of others.	-Respect for one's own and others' safety
	-Helping others
	-Polite language
	-Perspective formation and recognizing the other's point of view in a discussion environment
<b><u>Identifying and sharing feelings and thoughts</u></b>	-Experience with the diversity of expressions of emotions and thoughts in teaching situations
➤ Define and express their feelings and thoughts by organizing them.	-Knowing and recognizing basic emotions (fear, anger, sadness, joy, etc.)
➤ Knows the vocabulary related to feelings and thoughts addressed in the teaching process.	
<b>Related Values:</b> * Respect for Differences * Respect for Different Ideas * Responsibility * Respect * Sensitivity * Patience * Tolerance * Benevolence * Justice * Love * Peace * Scientificity	

---

**Related Skills:** \*Communication Skills \*Communication Skills \*Empathy Skills \*Effective Listening Skills \*Critical Thinking Skills \*Collaboration Skills \*Self-Recognition Skills \*Research Skills \*Effective Use of Language Skills

---

**Remarks:** During this phase, students are expected to respect adults and peers, being especially sensitive to any attack on the personality of others. Students should adapt their dress, language and behavior to the school context. They should respect individual and common property in the classroom and school. Students are expected to recognize the concept of goodness in general and to behave responsibly towards themselves, others and their immediate and distant environment.

---

According to Table 4, it is seen that there are two learning outcomes in the first theme of the curriculum; the first of these learning outcomes is *"showing respect to others"* and the second is *"identifying and sharing feelings and thoughts"*. In the Table, there are six sub-objectives for the outcome of *"showing respect to others"*. It can be said that these sub-objectives, all of which are related to the affective learning domain, aim to raise students as individuals who accept and respect the differences between individuals; respect the obligations given to themselves / others and adopt responsible behaviors; adapt their clothes / language / attitudes according to the school context; express themselves by respecting the rules of verbal communication and discussion and the status of the interlocutor; respect others, listen to others / empathize with others and accept the point of view of others. The second objective, *"defining and sharing feelings and thoughts"*, has two sub-objectives. These sub-objectives are for students to define and express their feelings/thoughts by organizing them and to recognize the words related to feelings/thoughts discussed in the teaching process.

The content of the curriculum also includes educational situations and topics to be addressed in line with the outcomes. In order for students to acquire the outcome *"Respecting others"*, topics such as racism, sexism, anti-Semitism, xenophobia, homophobia, homophobia, disability and harassment are included within the scope of respect for adults, peers, differences and diversity of beliefs and attacks on the personalities of others. In addition, topics such as moral obligation, caring for individual and common property, respecting one's own and others' safety, helping others, using polite language, forming a point of view in discussion and recognizing the other's point of view are also suggested for the first outcome. On the other hand, for the outcome *"identifying and sharing feelings and thoughts"*, it is recommended to include topics and educational situations that will enable students to gain experience in the diversity of expressions of feelings and thoughts and to recognize basic emotions such as fear, anger, sadness and joy.

The first theme of Phase 2 of the Citizenship and Education Curriculum, *"Respecting Others"*, includes objectives designed to enable students to accept and respect the differences between individuals, be aware of their responsibilities and obligations, comply with the rules of verbal communication and discussion, understand the perspectives of others and empathize.

### **Findings Related to the Theme of Acquiring and Sharing the Values of the Republic**

The second theme of Phase 2 of the Citizenship and Moral Education curriculum is *"Acquiring and sharing the values of the Republic"*. Table 5 shows the target outcomes and behaviors for this theme and explanations for the outcomes.

**Table 5.** Findings related to the theme of gaining and sharing the values of the Republic

Main Outcomes and Sub Outcomes	Education Status
<p><b><u>Respect the rules of common life</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Accepting and applying the rules of common life</li> <li>➤ Understand that there is a grading of sanctions and that sanctions are educational</li> <li>➤ Understand that rules of common life can prohibit, enforce and at the same time authorize.</li> </ul>	<p>Rules of life in the classroom and school (regulations, by-laws on the use of digital technology in school); penalties</p> <p>-Introduction to the dictionary of rights and rules (rules, regulations, laws)</p> <p>-Child rights International Convention on the Rights of the Child</p> <p>-Introduction to the Roads Regulations in conjunction with the initial road training certificate</p>
<p><b><u>Recognize the values, principles and symbols of the French Republic</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identify the symbols of the Republic</li> <li>➤ To know the values and principles of the French Republic</li> <li>➤ Approaching secularism as freedom to believe or not to believe</li> </ul>	<p>-Symbols of the French Republic: flag, national anthem, monuments, national holidays</p> <p>-The motto of the French Republic: Liberty, Equality, Fraternity</p> <p>-Values and principles: freedom, equality, fraternity, secularism</p> <p>-Equality between boys and girls</p> <p>-French as the language of the Republic; international influence</p> <p>-Introduction to the differences between believing and knowing</p>
<p><b><u>Accessing initial knowledge of the frameworks of a democratic society</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ To define human rights and citizenship rights</li> <li>➤ Beginning to understand the structure of the Republic</li> </ul>	<p>-Rights and duties: person, student, citizen (beginning),</p> <p>-1789 Declaration of the Rights of Man and Citizen</p> <p>-Voting rights and universal suffrage</p> <p>-Equality of rights between men and women</p> <p>-International Convention on the Rights of the Child</p> <p>-Municipality: mayor and municipal council members</p> <p>-President; Prime Minister; government structure</p>
<p><b>Related Values:</b> * Responsibility * Respect * Sensitivity * Patience * Justice * Secularism * Freedom * Equality * Brotherhood * Patriotism * Human Rights</p>	
<p><b>Related Skills:</b> *Communication Skills *Effective Listening Skills *Critical Thinking Skills *Collaboration Skills *Digital Literacy Skills *Political Literacy Skills *Communication Skills *Effective Listening Skills *Critical Thinking Skills *Collaboration</p>	
<p><b>Explanations:</b> During Key Stage 2, students are encouraged to respect and apply the rules of common life and are expected to know the internal school rules and sanctions. The knowledge of rights and duties also applies to the digital use agreement. The aim is for students to have access to a first knowledge of the dictionary of rights and rules. The introduction to the Highway Code starts from the beginning of this phase. The values, principles and symbols of the French Republic are taught throughout the phase: students should regularly address these concepts in order to access a first knowledge of the frameworks of a democratic society based on children's rights, human rights and citizenship. Therefore, by the end of the phase, students should have studied the International Convention on the Rights of the Child and the Declaration of the Rights of Man and Citizen of 1789.</p>	

According to Table 5, there are three learning outcomes in the second theme of the curriculum; the first one is "respecting the rules of common life", the second one is "recognizing the values, principles and symbols of the French Republic", and the last one is "accessing initial knowledge about the frameworks of a democratic society". In addition, there are three sub-objectives for the outcome of "respecting the rules of common life". With these sub-achievements, it aims to raise students as individuals who accept and apply the rules of common life in society, who understand that there are sanctions at different levels according to different behaviors and that sanctions are educational, who understand that the rules of common life in society can prohibit, oblige and at the same time authorize. The second outcome, "Recognize the values, principles and symbols of the French Republic", has two sub-objectives. It is seen that these sub-objectives are about recognizing the symbols of the Republic, knowing the values and principles of the French Republic and the approach towards secularism. For the third outcome, "accessing initial knowledge about the frameworks of a democratic society", there are sub-objectives related to defining human rights and citizenship rights and understanding the structure of the Republic.

In the content of the curriculum, it is seen that the educational situations and subjects to be addressed in line with the outcomes are also included. Accordingly, among the topics suggested for students to acquire the outcome "to respect the rules of common life" are the rules of life in the classroom and school, punishments and bylaws regarding the use of digital technology in school; rules, regulations and laws regarding general rights and rules; international convention on children's rights and introduction to highway regulations. In order for students to acquire the outcome "Recognize the values, principles and symbols of the French Republic", the following topics are suggested: symbols of the French Republic such as the flag, national anthem, monuments, national holidays; the motto of the French Republic; values and principles; equality between boys and girls; French and international influence; and an introduction to the differences between believing and knowing. For the acquisition of the learning outcome "Accessing initial knowledge about the frameworks of a democratic society"; the rights and duties of a person, student or citizen, the 1789 Declaration of the Rights of Man and Citizen, voting and universal suffrage, equality of women and men in terms of rights, the International Convention on the Rights of the Child, the municipality, the mayor and city council members, the President, the Prime Minister and the structure of government are suggested.

### Findings Related to the Theme of Creating a Culture of Citizenship

The third and final theme of Phase 2 of the Citizenship and Moral Education curriculum is "Creating a culture of citizenship". Table 6 shows the target outcomes for this theme and explanations for the outcomes.

**Table 6.** Findings related to the theme of creating a culture of citizenship

Main Outcomes and Sub Outcomes	Education Status
<b>Participating in classroom and school life</b>	-Realization of a joint project
➤ Cooperating for a common purpose.	-The role and functioning of the student council
➤ Involvement in school life through actions, projects and bodies.	
<b>Developing a sense of the common good</b>	-The concept of common good in the classroom and school
➤ Distinguish between personal and public interest.	-Introduction to sustainable development



**Building critical thinking skills**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Learning to acquire knowledge</li> <li>➤ Participating in a discussion or dialogue: speaking in front of others, listening to others and accepting others' point of view</li> <li>➤ Develop discernment skills with critical thinking.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Observing, reading, identifying pieces of information in various media</li> <li>-Knowledge of some simple discussion structures (conjunctions and word structure)</li> <li>-Rules of group discussion (listening, respecting the other's point of view, reaching agreement)</li> <li>-Prejudices and stereotypes</li> </ul> |
|--|---|

---

**Related Values:** \* Responsibility \* Diligence \* Honesty \* Competence \* Solidarity \* Benevolence \* Scientificity \* Respect for Different Ideas \* Sensitivity \* Patience \* Justice \* Brotherhood \* Patriotism

---

**Related Skills:** \*Compliance with Common Rules \*Research \*Innovative Thinking \*Communication Skills \*Effective Listening Skills \*Critical Thinking Skills \*Collaboration \*Empathy \*Detection of Stereotypes and Prejudice

---

**Description:** During this stage, students' obligations in the classroom and school are based on their cooperation to carry out a common project and their participation in school life, educational activities and commemorative days. Students gradually learn to distinguish the public good from the individual good in concrete situations. The development of students' discernment and critical thinking skills is based on media and information literacy and organized debate. As part of the organized discussion, students are invited to debate, especially around the concepts of prejudice and stereotyping.

---

According to Table 6, there are three main outcomes in the third theme of the curriculum; the first of these outcomes is *"participating in classroom and school life"*, the second is *"developing a sense of public interest"*, and the last is *"developing critical thinking skills"*. When the sub-achievements related to these outcomes are examined, it is seen that there are two sub-achievements for the outcome of *"participating in classroom and school life"*. With these sub-objectives, it is aimed for students to cooperate around a common goal and to be involved in school life through activities, projects and various bodies. The second outcome, *"to develop a sense of public interest"*, includes the sub-objective of distinguishing between personal benefit and public interest. There are three sub-objectives for the third objective, *"to develop critical thinking skills"*. With these sub-objectives, it is aimed for students to learn ways of obtaining information, to participate in a discussion or dialogue, to speak in front of others, to listen to others, to accept the point of view of others and to develop critical thinking and discernment skills.

It is seen that the educational situations and subjects to be addressed in line with the acquisitions in the third theme of Phase 2 of the Citizenship and Education Curriculum have been encompassed. Accordingly, it is suggested to teach the outcome of *"participating in classroom and school life"* through a collaborative project and the role and functioning of the student council. The concept of common good and sustainable development in the classroom and school are suggested for students to acquire the outcome of *"developing a sense of the common good"*. In order to achieve the outcome *"To develop critical thinking skills"*, educational situations and topics including observation, reading and description of information in various media, some simple discussion structures (conjunctions and word structure), rules of group discussion (listening, respecting the other's point of view, reaching an agreement) and prejudices and stereotypes are suggested.



## Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, it is aimed to evaluate the curriculum of the 1st, 2nd and 3rd grade Citizenship and Moral Education course in France in terms of values and skills. Within the scope of this purpose, it was tried to determine how the curriculum of the Citizenship and Moral Education course taught in primary schools in France is handled in terms of general structure, objectives, implementation style and methods, skills, content and educational situations.

Within the framework of the results regarding the general structure of the curriculum, it is seen that the Citizenship and Moral Education course in France is compulsory from the first grade of primary school to the last grade of high school. It is stated that citizenship education in the French education system refers to a systematic process extending from primary school to high school in connection with the political function of education and at the same time goes far beyond citizenship education courses. According to Simon (2018), the citizenship experiences of students during the school process are considered important for the political socialization of the school. Therefore, in this process, students learn to make connections between the expectations of the school and their own duties, thereby pre-shaping their relationship with the state as future citizens. Hence, in the French education system, citizenship education is considered to be a transversal task that continues throughout school life and to which all teachers are expected to contribute.

Looking at the general structure of the curriculum of the Citizenship and Moral Education course taught in France, it is seen that citizenship education is a discipline that the French government has placed among its priorities. As a matter of fact, the curriculum emphasizes the mission of the school as sharing the values of the Republic with students in addition to transferring knowledge. The curriculum first includes the objectives, followed by information on the implementation and methods of the curriculum and skills. It was seen that the content part of the curriculum was given in 3 phases to be taught from the 1st grade of primary school to the end of secondary school. The curriculum's goals, style of implementation and methodology, and skill acquisition plan are applicable to all primary and secondary school levels

It is seen that the curriculum has three main objectives related to the main themes and each other, namely "respecting others, gaining and sharing the values of the Republic, and building a culture of citizenship". These objectives emphasize that students should grow up as individuals who internalize the principles and values of the republic and democracy, respect others, know their rights and responsibilities, have the spirit of cooperation and solidarity, and respect differences and different opinions. The objectives emphasize the need for students to internalize the four fundamental principles of the French Republic: freedom, equality, fraternity and secularism. In addition, building a culture of citizenship, one of the objectives of the program, focuses on four main skills: sensitivity, rights and rules, judgment, and obligation. In the studies conducted by Pithon (2017) and Kim (2020), the findings that the French citizenship education curriculum aims to raise individuals who have internalized the principles and values of the republic and democracy, respect others, have gained the ability to live together, have critical thinking skills, and respect laws and rules support the results of this study.

It was observed that the curriculum did not include information on educational situations and evaluation. Kara (2022) reached similar findings in her study examining citizenship education in secondary schools in France. Menard (2019) also reached similar conclusions about the general structure of the citizenship and moral education curriculum. In addition, the program places the pedagogical responsibility for the selection of all kinds of tools and methods in the implementation process on

teachers. Grandner's (2021) findings that teachers generally plan citizenship education lessons according to the situation in the classroom, see the curriculum more as a guide, and are more autonomous in implementation and monitoring support this finding. Considering that there are large differences between regions in terms of school achievement in France, which has a multicultural structure, it may be useful for the curriculum to provide flexibility to teachers.

Considering that most of the outcomes of the Citizenship and Moral Education course are abstract, it is thought that not including an assessment dimension in the curriculum would be beneficial in terms of providing teachers with flexibility in assessment. As a matter of fact, Kara (2022) concluded in his study that the assessment of citizenship education is mostly based on process-oriented assessment in the form of classroom performance, homework, high school graduation exam (BAC) and national secondary school graduation diploma (Brevet). In the interviews, it was concluded that instead of written exams, more behaviors and observation of these behaviors by teachers would be more useful in the assessment of Citizenship and Moral Education course outcomes.

In the Citizenship and Moral Education curriculum, it was seen that the content was organized according to phases, each phase covered three grade levels and each phase had three themes. The themes of the 2nd phase, which includes the 1st, 2nd and 3rd grades of primary school, examined within the scope of this research: Respecting others, gaining and sharing the values of the Republic, and creating a culture of citizenship. The objectives prepared in line with these themes were included and explanations about these objectives were presented. Afterwards, it was determined that the target acquisitions and behaviors and subjects prepared for the objectives of the universe were included. Target achievements and behaviors in the curriculum: Self-recognition and expression, respect for differences, empathy, rights and responsibilities, communication, accepting someone else's point of view, following the rules of common life, principles, values and symbols of the French Republic, human rights, citizenship, the structure of the republic, taking responsibility for social good, public interest, accessing accurate information and critical thinking. It can be said that with these target achievements and behaviors, it is important for students to create awareness about themselves. In addition, it is possible to say that through the development of self-recognition and self-expression skills, it is desired to raise citizens who can express themselves. In his research, Poirier (2017) stated that in the implementation style and methods section of the curriculum, teaching methods and techniques such as discussion that support students' self-expression skills are frequently emphasized. It is understood that the target learning outcomes are mostly aimed at maintaining social order, adopting the principles and values of the republic, and creating a democratic social structure. It can be said that through these target outcomes, students are encouraged to develop critical thinking about the established social order through discussions on justice, equality of opportunity, democratic participation and the search for ways to improve society in this sense.

In this study, the learning areas that constitute the basic structure of the Citizenship and Moral Education curriculum and the values and skills related to the outcomes were tried to be revealed. In this context, the core values in the Citizenship and Moral Education curriculum are freedom, equality, fraternity, secularism, solidarity, spirit of justice, respect and rejection of all forms of discrimination. When the values related to the target learning outcomes in the themes are examined, it is seen that the learning outcomes in the theme "Respecting Others" are aimed at gaining the values of *respect for differences, respect for different opinions, responsibility, respect, sensitivity, patience, tolerance, benevolence, justice, love, peace and scientificity*. The learning outcomes in the theme "Acquiring and Sharing the Values of the Republic" are associated with the values of *responsibility, respect, sensitivity, patience, justice,*

*secularism, freedom, equality, brotherhood, patriotism and human rights.* The learning outcomes in the theme "Creating a culture of citizenship" are associated with the values of *responsibility, diligence, honesty, competence, solidarity, helpfulness, scientificity, respect for different opinions, sensitivity, patience, justice, fraternity and patriotism.* It can be said that the values of respect, responsibility, sensitivity, patience and justice are common in the achievements in all three themes. In the curriculum, there were no learning outcomes related to the values of friendship, friendship, and giving importance to family unity. However, it was seen that the value of "sensitivity" was included in the program in a very comprehensive manner. In addition, it is possible to say that importance is given to the acquisition of the values of patriotism, human rights, freedom, equality, fraternity and secularism. In other words, the achievements in the curriculum are generally designed to protect the rules of living together, social order and the principles and values of the republic. In this context, it is seen that the curriculum attaches importance to values aimed at supporting and acquiring national values, creating a democratic and just society and reviving the idea of citizenship.

In the curriculum of the Citizenship and Ethics Education course, a total of 20 skills are included, 6 of which are related to the culture of sensitivity, 4 to the culture of rights and rules, 5 to the culture of judgment and 5 to the culture of commitment. The programme focuses on enhancing individuals' self-awareness, expression and communal responsibility. Additionally, it aims to equip individuals with necessary skills such as critical thinking, information accuracy, cooperation, respect for others, and inculcating the values of democracy and the French Republic. When the target learning outcomes in the themes are examined, it is seen that there are learning outcomes aimed at developing the skills of following common rules, communicating, empathy, effective listening, critical thinking, cooperation, self-knowledge, research, using language effectively, obeying laws, obeying rules, digital literacy, political literacy, innovative thinking and recognizing stereotypes and prejudices.

Citizenship education in France is designed to integrate children of all backgrounds into the Republic as "good citizens". However, it must be acknowledged that definitions of both "good" and "citizen" are highly variable. Here, it is important how citizenship is defined in the multicultural French Republic and what values are promoted as critical for citizenship. In this context, it is seen that the curriculum does not mention a cultural component that culturally limits French citizenship to the French and does not give enough space to cultural awareness skills. However, it can be said that it is important to see cultural diversity as a richness and to recognize and develop different cultural elements within the same society in order to facilitate the integration of minority groups living in the same society into the society in which they live. According to Starkey (2010), the French citizenship education curriculum emphasizes a commitment to anti-racism, human rights and civil action against injustice, while rejecting the recognition of the existence of social groups based on theoretical basis, culture or ethnicity in the French Republic, which is committed to individual equality without discrimination. Starkey (2010) notes that this lack of attention to diversity also tends to undermine citizenship education as a social project that aims to promote integration through schools. In France, national education is based on creating a common culture through a single program. This education system starts from the premise that all citizens within the French Republic are equal but does not recognize difference. In other words, French citizenship education aims to integrate individuals into a predetermined, existing republican framework rather than to create a common community and national identity with all minorities within society. As a result, schools are places where individuals are politically socialized and taught their basic rights as citizens. Given this role of the school, it is possible to say that the priorities of certain values and skills are different in this study, which examines the Citizenship and Moral Education curriculum

in terms of associated values and skills. It is thought that this may be related to the cultural, social, political and historical structure of France as well as its perspective on the concept of "citizenship".

### Conflict Statement and Ethical Disclosure

The researcher does not have any conflict of interest with other people and institutions related to the research. Since this study was conducted in the type of document analysis, no ethics committee decision is required.

### Sources

- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 651-671.
- Bektaş, Ö., & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması; Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247-289.
- Bergougnieux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La Revue de l'Inspection Générale*, 3, 54-60.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chauvigné, C., Étienne, R., & Clavier, L. (2011). Éléments pour une histoire de l'éducation à la citoyenneté: de l'école publique française au lycée, quels enjeux? *Recherches en Education*, 10, 130-145. <https://doi.org/10.4000/ree.4798>
- Costa-Lascoux, J. (1998). L'éducation civique...trop tard [Civic education...too late]? *La Revue Educations*, 16, 53-56.
- Dulio, L. (2020). *Enseignement moral et civique: de quoi parle-t-on*. Repéré à <https://www.franceculture.fr/societe/enseignement-moral-et-civique-de-quoi-parle-t>
- Entzinger, H. (1994). Y a-t-il un avenir pour le modèle néerlandais des «minorités ethniques»? *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 10(1), 73-94.
- Gruson, L. (2008). Immigration et diversité culturelle: 30 ans d'intégration culturelle des immigrés en France. In *contribution pour le colloque de clôture de l'année européenne du dialogue interculturel (Centre Pompidou)*.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.
- Kara, İ. (2022). Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi (Tez No. 737041). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]
- Kim, Y. (2020). Educationnalisation et réforme du curriculum: une recherche comparative sur l'éducation à la citoyenneté en Corée du Sud et en France. (Thèse de doctorat, Sciences d'Éducation de Université de Nantes-Nantes).
- Marchand, P. (1992). L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire. *Spirale-Revue de recherches en Education*, 7(1), 11-41.
- Menard, C. (2019). La laïcité au collège: Les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité. (Thèse de doctorat inédite,

- Sciences de l'Éducation de l'Éducation Psychologie Information Communication de l'Université de Lyon-Lyon).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4). Ministère de l'Éducation Nationale. <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/programme-denseignement-moral-et-civique/>
- Osler, A., & Starkey, H. (2009) Citizenship Education in France and England: contrasting approaches to national identity and diversity In Banks, J. A. (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, Routledge.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école? Pourquoi et comment la mettre en œuvre? *Éducation et Socialisation*, 6(46), 1-14.
- Poirier, C. (2017). L'éducation civique et citoyenne dans la Francophonie. Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée Nationale. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://apffrancophonie.org/sites/default/files/2023-01/7.1\_cecac-luxembourg2017\_rapport\_education\_civique\_version\_finale\_-2.pdf
- Dulio, L. (2020). Enseignement moral et civique: de quoi parle-t-on. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/enseignement-moral-et-civique-de-quoi-parle-t-on-3184030>
- Russel, B. (1976). *Eğitim ve toplum düzeni* (Çev: Nail Bezel). Varlık.
- Schnapper, D. (2001). Histoire, citoyenneté et démocratie. *Vingtième Siècle*, (3), 97-103.
- Simon, A. (2018). Quel rôle politique l'école joue-t-elle? *Silomag*. <https://silogora.org/quel-role-politique-lecole-joue-t-elle/>
- Simon, P. (2005). Immigration et société multiculturelle. *Cahiers Français-Paris-*, 326, 35.
- Simon, P. (2013). Contested citizenship in France: The republican politics of identity and integration. A. Cole, S. Meunier, & V. Tiberj (Eds.), In *Development in French politics* 5 (pp. 203–217). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Starkey, H. (2010). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *The Curriculum Journal*, 11(1), 39-54.
- Tiberj, V. (2014). L'Islam et les Français: Cadrement des élites, dynamiques et crispation de l'opinion (Islam and French people: Elites' framing, dynamics and tension among public opinion). *Migrations Société*, 26 (155), 165–181.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237–269.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

### **Authors' Declaration of Contribution**

The author is responsible for the entire research process.

### **Statement of Support and Acknowledgment**

There are no institutions, organizations or individuals who received support for this article.

## Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Onur KAVAS\* İ. Kübra KAVAS\*\* Nevzat ÇAKAR\*\*\*

### Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşlerini anlamayı amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma kapsamında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, Afyonkarahisar'daki ortaokullarda matematik dersleri veren ve rastgele seçilmiş olan sekiz öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın temel bulguları, öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen faktörleri derinlemesine anlamamıza olanak sağlamaktadır. Dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve ailevi destek gibi unsurların, öğrencilerin matematik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Önerilen stratejiler arasında dil destekli materyaller, kültürel çeşitliliği vurgulayan öğrenme materyalleri ve ailelere yönelik rehberlik materyalleri bulunmaktadır. Ayrıca, araştırma bilişsel olmayan faktörlerin, öğrencilerin matematik okuryazarlığını şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme stratejileri, çeşitli öğrenme materyalleri ve ailevi destek, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlamada kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak, bu çalışma yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığını anlamak ve geliştirmek için öğretmenlere yönelik etkili müdahale stratejileri önermektedir. Gelecekteki araştırmaların bu bulguları geniş bir öğrenci kitlesi ve farklı bağlamlarda doğrulaması önemlidir, ancak bu çalışma, matematik eğitiminde çeşitli etkileşimli faktörleri anlamak adına önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik okuryazarlığı, yabancı uyruklu öğrenciler, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar

\* Bilim Uzmanı, MEB, 0000-0003-3272-2035, Afyonkarahisar, Türkiye okavas003@gmail.com.

\*\* Bilim Uzmanı, MEB, 0000-0002-8178-3881, Afyonkarahisar, Türkiye aytolonn@hotmail.com

\*\*\* Başöğretmen, MEB, 0009-0006-1270-8606, Afyonkarahisar, Türkiye cakarnevzat64@gmail.com

**Atıf için:** Kavas, O., Kavas, İ.K. ve Çakar, N. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *OJCES*, 1(2), 166-206. <https://10.5281/zenodo.10426397>

**Makale ek bilgisi:** Ek bilgi bulunmamaktadır.

### Makale Geçmişi

Geliş:20/11/2023

Düzeltilme:28/11/2023

Kabul:07/12/2023

## Giriş

### Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimine Genel Bakış

Günümüzde küresel göç modelleri giderek çeşitlenmekte ve eğitim sistemlerini olumlu yönde zenginleştirmektedir. UNESCO'nun 2020 raporuna göre, dünya genelinde yabancı öğrenci sayısında istikrarlı bir artış yaşanmakta ve buna bağlı olarak bu öğrencilerin eğitimine olan ilgi de artmaktadır (UNESCO, 2020). Kendi ülkeleri dışındaki eğitim sistemi, yabancı uyruklu öğrencileri farklı kültürel, dilsel ve sosyo-ekonomik ortamlarla tanıştırmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimi ve bu alandaki performansları şu anda eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Devam eden araştırmalar, yabancı öğrencilerin eğitim yolculukları sırasında karşılaştıkları engelleri ve bunların üstesinden gelmek için kullandıkları etkili stratejileri anlamayı amaçlamaktadır (Banks & Banks, 2019).

Göç hareketleri aynı zamanda eğitim sistemleri ve eğitim politikalarının nasıl geliştirilip uygulamaya konulduğu üzerinde de büyük etkiye sahiptir. Buna göre, eğitimde adalet ve eşitliği teşvik etmek, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerini sürdürmelerine yardımcı olacak politika ve programların geliştirilmesi ve uygulanmasının hedefidir (Suárez-Orozco vd., 2018). Öğrencilerin matematik okuryazarlığını artırmak ve yabancı uyruklu öğrenciler olarak onların ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri oluşturmak, matematik eğitimi alanında önceliklerdir (Cummins, 2008). Sonuç olarak, eğitimciler, akademisyenler ve politika yetkilileri arasında yabancı uyruklu öğrenci eğitiminin önemi artmış bulunmaktadır. Ülkenin çok sayıda göç dalgası geçmişi nedeniyle, farklı kültürel kökenden gelen öğrenciler eğitim sistemine girmiştir (Demirhan ve Aslan, 2015). Son yıllarda Suriyeli mültecilerin ülkeye girişi nedeniyle yabancı öğrenci sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır (Bulut vd., 2018). Saklan ve Karatürk'e (2022) göre bu öğrencilerin eğitimine yönelik politika ve programların oluşturulması Türk eğitim sistemi açısından büyük önem taşımaktadır. Matematik eğitimi alanında Türkçe konuşmayan öğrencilerin sayısal yeteneklerini geliştirmek için öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı, geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'de eğitim görmelerine yardımcı olmak amacıyla "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)" adlı bir proje geliştirmiş ve uygulamaya başlamıştır. Avrupa Birliği, "Türkiye'deki Mültecilere Yönelik Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması kapsamında PIKTES bütçesinin tamamını karşılayacak doğrudan fon sağlamaktadır. 3 Ekim 2016'da başlatılan proje, ülkemizin 26 ilinde halen devam etmektedir (piktes.gov.tr, 2022). Proje kapsamında Suriyeli öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin artırılması; PIKTES'in uygulandığı illerde Suriyeli çocukların eğitime erişiminin yaygınlaştırılması; Eğitim kurumları ve personeli tarafından yürütülen faaliyetlerin standardının iyileştirilmesi beklenmektedir (piktes.gov.tr). PIKTES projesi sayesinde Türk okullarına uyum süreci hızlanmıştır. Doğal olarak uyum süreci biraz zaman almaktadır ve okullarda bu uyumun etkileri günümüzde hala görülmektedir (Nizamoğlu, 2022). Ancak matematik okuryazarlığı bağlamında hala eksiklikler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitimcilerin uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin görüşleri, Türkçe eğitim süreçlerinin anlaşılması ve geliştirilmesi açısından yararlı bir araç olabilir.

### Matematik Okuryazarlığı ve Matematik Okuryazarlığı ile İlgili Temel Beceriler

Matematiksel fikirleri anlama, matematiksel akıl yürütmeyi kullanma ve günlük durumlarda matematiksel problemleri çözme kapasitesi matematik okuryazarlığı olarak adlandırılmaktadır. Literatürde bu kavramın tanımı çeşitli açılardan ele alınmıştır. Matematik okuryazarlığı, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2000) tarafından "matematikselsel düşünme becerileri, analiz becerileri, problem çözme becerileri, verileri yorumlama ve matematiksel terimleri anlama" olarak tanımlanmaktadır. UNESCO'ya göre insanların günlük hayatta karşılaştıkları matematiksel kavramları anlama ve uygulama yeteneği matematik okuryazarlığı olarak bilinmektedir (UNESCO, 2013). İpek (2003) matematik okuryazarlığını "Matematikselsel düşünme yeteneği, problem çözme yeteneği, mantıksal akıl yürütme ve matematiksel kavramları anlama" şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca Özdemir (2009) matematik okuryazarlığının tanımında matematik yeteneğinin yanı sıra eleştirel düşünme ve mantıksal akıl yürütme becerilerinin de yer aldığını ileri sürmektedir. Okullarda öğretilen matematiğin gerçek dünya durumlarına ve günlük yaşama uygulanmasının gerekliliği nedeniyle "matematik okuryazarlığı" ifadesi önem kazanmıştır (Altun vd., 2022). Bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirmek ve bireyleri günlük matematiksel zorluklarla baş edebilecek şekilde donatmak amacıyla Türk eğitim sistemi matematik okuryazarlığının değerine büyük önem vermektedir (Uysal, 2009).

Matematik okuryazarlığı akademik başarı için çok önemli olmasının yanı sıra insanların kişisel mali durumlarını yönetmelerine, teknolojiyi daha etkili kullanmalarına, kariyerlerinde başarılı olmalarına ve genel olarak analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir (OECD, 2013). Teknolojik imkanları kullanma, sonuçları doğrulama, bilgiyi arama ve verileri temsil etme gibi yetenekler, matematiksel beceri gelişimi için önem kazanmaktadır (Gellert, 2013). Ayrıca birçok temel yetenek matematik okuryazarlığının bir parçasıdır. Bu yetenekler arasında matematiksel muhakeme tekniklerini kullanma, matematiksel problemleri çözme, matematiksel ifadeleri analiz etme ve matematiksel argümanları kavrama yer almaktadır (OECD, 2012). Ancak, PISA'dan (Yabancı Uyruklu Öğrenci Değerlendirme Programı) elde edilen veriler, dünya çapında çok sayıda öğrencinin matematik okuryazarlığının yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin matematik konularını anlama ve çözme konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir (OECD, 2019). Bunun sebebi yabancı uyruklu öğrencilerin matematik eğitiminde karşılaştıkları çeşitli zorluklardır denilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik eğitiminde karşılaştıkları zorluklar; dil engelleri, kültürel eşitsizlikler ve sosyoekonomik faktörler gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebilir (Cülha, 2020). Dil engelleri öğrencilerin matematiksel fikirleri anlamalarını ve iletmelerini engelleyebilir. Öğrenciler kültürel farklılıkların bir sonucu olarak matematik konularına farklı yaklaşabilirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı matematik okuryazarlığı sorunları ele alınırken bu unsurların dikkate alınması gerekir. Okul sistemi, eğitimciler ve yasa koyucular, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarı olmalarına yardımcı olacak uygun taktikler ve kaynaklar sunmalıdır. Yabancı öğrencilere uygun bir matematik eğitimi vermek için öğretmenlerin eğitimlerini desteklemeleri ve uygun pedagojik teknikleri kullanmaları çok önemlidir (Cimşir ve Baysal, 2020). Bu anlamda eğitim politikası aynı zamanda kültürel farklılıkları da dikkate almalı, eşitlikçi fırsatlar sunmalı ve dil öğrenenleri teşvik etmelidir.

Matematik okuryazarlığının temeli, bireylerin çağdaş kültürleri veriye dayalı, etkileşimli bir şekilde anlama ve onlarla bağlantı kurma yeteneğidir. İşletme, bilim, teknoloji geliştirme ve kişisel finans yönetimi alanlarındaki işler için matematiksel akıl yürütme, problem çözme ve veri analizi



becerileri gereklidir. Ayrıca matematikte güçlü bir temele sahip olmak kişinin eleştirel düşünme kapasitesini artırır, bilimsel bilgiye erişimini artırır ve daha iyi yargılarda bulunmasına yardımcı olur (Sönmez vd., 2022). Buna karşın okulun konumu ne olursa olsun, ister köyde, ister kasabada, ister geçiş bölgesinde olsun, öğrencilerin matematik okuryazarlığını arttırmada hiçbir etkisi olmadığını söylemek mümkündür (Firdaus vd., 2017). Sonuç olarak, okullarda matematik okuryazarlığı standardının yükseltilmesi, bireylerin sosyal ve ekonomik başarısının yanı sıra toplumsal yönetimin daha düşünceli ve anlayışlı olmasını da teşvik etmektedir.

İnsanların günlük yaşamlarında matematik konularını anlama, analiz etme ve çözme becerileri özellikle eğitim sistemlerinde çok önemlidir ve literatürde temel matematik okuryazarlığı olarak kabul edilmektedir. Dört temel yeterlilik temel matematik okuryazarlığını oluşturur: sayılarla çalışma, verileri okuma ve ölçme, matematiksel fikirleri kavrama ve problem çözme yetenekleri (Mullis vd., 2008). Temel aritmetik beceriler sayılarla çalışabilmenin bir parçasıdır ve bütçeleme, zamanlama değerlendirmeleri ve bireyler için günlük maliyetleri hesaplama gibi diğer pratik yaşam becerilerinin de temelini oluşturur. Ölçü birimlerini anlamak, grafikleri yorumlamak ve veri analizi yapmak, verileri ölçmenin ve okumanın bir parçasıdır. Temel matematik terminolojisini ve bağlantılarını anlamak, matematiksel kavramları kavramak için gereklidir ve bu kavramlara hâkim olmak, daha ileri düzey matematik konularını çalışmanın temelini oluşturur. Sonuçta problem çözme, gerçek dünyadaki sorunları çözmek için matematiksel yöntemleri uygulama kapasitesidir; bu kapasite analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (OECD, 2019). Temel matematik okuryazarlığı, sosyal ve ekonomik büyümenin temel direklerinden biri olarak kabul edilir ve insanların hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olur.

### **Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Erişimi**

Eğitim literatüründe “yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına erişimi” önemli bir tartışma konusudur. Kültürel farklılıklar, mali kısıtlamalar ve dil engelleri, yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaşabileceği zorluklardan sadece birkaçıdır. Özellikle dil engelleri öğrencilerin matematiği anlamaları üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Xu vd., 2022). Öğrencilerin ana dil becerilerinin matematiksel öğrenme süreçlerine entegrasyonuna yönelik çalışmalar bu ortamda giderek önem kazanmaktadır (Barwell, 2016). Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına erişimini kısıtlayan eğitimsel eşitsizlikler sosyal adaleti tehdit edebilir (Zhu, 2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığını nasıl kazandıklarını daha iyi anlamak ve onlara daha iyi bir eğitim verebilmek için araştırma ve politika geliştirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına erişimi konusunda Türkiye’de de araştırmalar yapılmıştır (İpek, 2003; Kaya ve Ok, 2021; Morali, 2018; Özdemir, 2009). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’de matematik eğitimine erişimine ilişkin araştırmalar özellikle dikkat çekicidir. Morali’ya (2018) göre Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerini kazanamamaları, onların matematik öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Kaya ve Ok (2021) araştırmalarında matematik öğrenme süreçlerini etkileyen unsurları; iletişimin yetersiz olması, sosyal beceri eksikliği, sınıftan kopukluk olarak sıralamışlardır. Ayrıca araştırmada akademik sorunlarda karşılaşılan uyum sorunlarına örnek olarak anlama, okuma ve yazma güçlükleri, sınıfta geri kalma, ödev yapmada zorluk gibi sorunlar görüldüğü belirtilmiştir. Eşitliği garanti altına almak ve yabancı

uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına erişimini geliştirmek amacıyla Türk eğitim sistemi bir dizi politika ve girişim oluşturmuştur (MEB, 2020).

Bir ülkeden diğerine nüfus göçleri, göç hareketleri olarak adlandırılmaktadır ve dünya çapında daha sık gerçekleşmektedir (OECD, 2021). Göçün eğitim sistemleri üzerindeki etkileri, çocuklarını eğitmek veya kendileri eğitim almak isteyen göçmen ailelerin yanı sıra ev sahibi ülkelerin eğitim politikalarını da etkilemektedir. Araştırmalarda göç eğilimlerinin eğitim sistemleri üzerindeki etkisi birçok yönden incelenmiştir. Bunlardan ilki göçmen öğrencilerin yeni eğitim kurumlarına uyum sağlayıp sağlayamadıkları olduğu söylenebilir. Dil engelleri, kültürel eşitsizlikler ve eğitim sistemindeki farklılıklar bu uyum sürecini etkilemektedir (Suárez-Orozco vd., 2010). Eğitim sistemleri de göçmen öğrencilerin akademik başarısını etkileyen değişkenler üzerine yapılan çalışmalar sonucunda göçmen öğrencilere özel politika ve programlar geliştirmiştir (Rumberger, 2011). Göç hareketleri öğrencilerin ötesinde eğitim sistemlerini de etkilemektedir; çalışma koşulları, müfredat, öğretmenlerin ve okulların eğitim verme biçimleri gibi alanlara da etkileri vardır (Akkaya ve Kıroğlu, 2018). Sonuç olarak göç hareketlerinin eğitim sistemleri üzerindeki sonuçları hem yerel hem de küresel anlamda önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır.

Çağdaş toplumda eğitimde çeşitlilik ve çok kültürlülük giderek daha önemli hale gelmekte ve eğitim kurumlarının bu faktörleri dikkate alması gerekmektedir (Banks, 2015). Bu faktörler, öğrencilerin farklı etnik, kültürel, dilsel ve sosyoekonomik kökenlerinin eğitim politikaları ve uygulamalarında nasıl temsil edildiğini göstermekte ve öğrencilerin çeşitli kökenlerden geldiği gerçeğine dayanmaktadır. Farklı kültürel kökenden gelen çocukların sınıflarda, okullarda ve topluluklarda nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak çok kültürlülüğün temelini oluşturmaktadır (García, 2009). Bu bağlamda, adil eğitim fırsatları ve eğitim sistemine daha fazla öğrenci katılımı, eğitimde çeşitliliğin ve çok kültürlülüğün hedefleridir (Banks, 2015). Aynı zamanda bu kavramlar, öğrenciler arasında yapıcı ilişkilerin geliştirilmesi, önyargıların engellenmesi ve kültürel farkındalığın artırılması gibi önemli hedefleri de kapsamaktadır (Neito, 2010). Eğitimde çeşitlilik ve çok kültürlülük, eğitim kurumlarını daha kapsayıcı ve adil kılmayı amaçladığından, eğitim araştırmaları ve politikaları açısından önemli konular olarak görülmektedir.

Eğitimde çok kültürlülük ve çeşitlilik fikirleri Türkiye'nin etnik, kültürel ve dilsel çeşitliliğinin bir yansımasıdır. Türkiye, tarih boyunca birçok farklı etnik grup ve medeniyetin bir arada yaşama alanı olmuştur. Özellikle son yıllarda küresel göçmen hareketlerinin etkisi de bu çeşitliliğin artmasına katkıda bulunmuştur (Arslan ve Ergül, 2022). Türkiye'de kültürel kimliklerin ve diğer dillerin eğitim sistemine nasıl dahil edileceği, alandaki çeşitlilik ve çok kültürlülük nedeniyle tartışma konusu olmuştur (Bican, 2019). Bu çerçevede eğitimde çok kültürlülük ve çok dilliliğin hedefleri, öğrencilerin kültürel kimliklerini korumalarını desteklemek ve aynı zamanda kültürler arası etkileşimi teşvik etmektir (Boydak Özkan ve Şengür, 2017). Türk eğitim sistemi, ülke çeşitliliği ışığında politika ve programların çeşitlendirilmesi ve bu ortama öğretmenlerin hazırlanması yönünde çaba sarf etmektedir (MEB, 2020). Türkiye'nin eğitim sistemini daha eşitlikçi ve kapsayıcı hale getirmek için çeşitlilik ve çok kültürlülük çok önemlidir.

Türk eğitim sisteminin temeli, öğrencilerin matematiksel düşünme kapasitelerini geliştirmeye odaklanan matematik okuryazarlığıdır (Özgen ve Bindak, 2011). Bu bağlamda Türkiye'de temel matematik okuryazarlığı becerilerine duyulan ihtiyaç sıklıkla vurgulanmaktadır. Özkale'ye (2018) göre kişinin finansal okuryazarlık derecesi, rakamlara olan yatkınlığından etkilenmektedir. Kişisel bütçe

yönetimi ve tasarruf uygulamaları gibi finansal kararlar alırken temel sayısal beceriler özellikle gereklidir. Ayrıca Yıldırım ve Uluyol (2023) problem çözme becerilerinin iş dünyasında performansı nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Kurumsal sektörde karmaşık sorunların üstesinden gelmek, analitik akıl yürütme ve problem çözme becerilerini gerektirir. Türk eğitim sisteminde temel matematik okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik müfredat ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi, bu becerilerin sosyal ve ekonomik açıdan önemini de ortaya çıkarmıştır (MEB, 2018). Sonuç olarak Türkiye'de sağlam bir matematik anlayışına sahip olmak işyerinde, sınıfta ve kişisel yaşamda başarının anahtarı olarak görülmektedir.

Yabancı bir dilde matematik öğrenen öğrenciler matematiksel fikirleri anlamakta ve sorunlar üzerinde çalışmakta zorluk yaşayabilirler. Dil engeli nedeniyle matematik öğretmenlerinin bu öğrencilere uygun öğretim teknikleri geliştirmeleri gerekebilir (Jourdain ve Sharma, 2016). Kültürel faktörlerin de yabancı uyruklu öğrencilerin aritmetiği ne kadar iyi öğrendikleri üzerinde etkisi olabilir. Aynı şekilde bu öğrencilerin kültürel geçmişleri de matematik anlayışlarını ve problemleri nasıl çözdüklerini etkileyebilir. Sonuç olarak eğitimcilerin dersleri planlarken öğrencilerinin kültürel geçmişlerini dikkate almaları kritik öneme sahiptir (Skaalvik ve Valås, 1999). Bunun yanı sıra toplumsal ve ekonomik değişkenler uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı üzerinde etkili olabilir. Ailelerin çocuklarının eğitimi için ödeme yapma kapasiteleri mali zorluklar nedeniyle engellenebilir. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısı, sosyal dışlanma ve önyargıdan etkilenebilir ve bu da onların matematik çalışma yetenekleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Karakuş vd., 2023). Bu nedenle, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığı sorunlarını ele alırken dilsel engeller, kültürel farklılıklar ve sosyoekonomik faktörler de dahil olmak üzere çeşitli unsurları hesaba katmak çok önemlidir. Bu sorunlar fark edilir ve ele alınırsa, bu çocuklar matematik öğretimine daha kolay erişebilir ve daha başarılı olabilirler. Türk eğitim sisteminde uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığına erişim ve bunu elde etmede karşılaştıkları zorluklara yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır. Özellikle matematik eğitimini kavramakta zorlanan uluslararası öğrenciler için dil sınırlamaları büyük bir engel haline gelmiştir (Çakmak, 2019). Bu nedenle Türk eğitim sistemi, bu öğrencilere daha etkili bir matematik eğitimi vermek amacıyla dil yardım programları ve özel dil öğretim teknikleri geliştirmiştir (MEB, 2019).

Alanyazında kültürel farklılıkların matematik öğrenmeyi nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar da mevcuttur. Çakmak'a (2019) göre öğrencilerin kültürel kökenleri onların problem çözmeye ve matematiksel akıl yürütmeye yaklaşımlarını etkileyebilir. Türk eğitimciler, öğrencilerinin kültürel çeşitliliğini değerlendirirken ve onlara uygun ders planları oluştururken bu hususları dikkate almaya çaba göstermektedir. Ayrıca Türkiye'de sosyal ve ekonomik değişkenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına etkisi üzerine araştırmalar da yapılmıştır. Özellikle göçmen ailelerin maddi sıkıntıları, çocuklarının eğitimi finanse etmelerini zorlaştırabilir ve bu da çocukların matematik çalışma becerilerine zarar verebilir (Emin, 2019).

### **Öğretmenlerin Rolü ve Görüşleri**

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere matematik öğretimi ile ilgili görüş ve sorumlulukları eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Araştırmalara göre bu öğrencilere olumlu yaklaşan öğretmenler, öğrencilerin matematik okuryazarı olmalarına yardımcı olmaktadır (Hill, 2013). Eğitimcilerin uluslararası öğrencilere nasıl yardımcı olabileceklerine ilişkin görüş ve stratejileri öğrencilerin matematik performansları üzerinde etkili olabilir. Gürbüz ve Çakıroğlu'na (2016) göre

eğitimciler, her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini dikkate alan öğretim teknikleri oluşturmalı ve onlara dil yardımı sunmalıdır. Ancak öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları dikkate almak önemlidir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere etkili eğitim verme yeteneği, özellikle derslerde kaynak eksikliği, dil engelleri ve eğitimsel boşluklar gibi sorunlar nedeniyle kısıtlanabilmektedir (Ercan ve Etin, 2018). Bu durumda, mesleki gelişim için daha fazla olanağın olması ve öğretmenlerin eğitim kaynaklarına daha fazla erişiminin olması gerekir. Dolayısıyla bu öğrencilerin matematik okuryazarlığını arttırmak için uluslararası öğrencilere yönelik matematik eğitiminde öğretim elemanlarının rolü ve görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin eğitiminin başarısı, olumlu tutumlara, başarılı öğretim tekniklerine ve öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara yönelik çözümlere bağlanabilir.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığını geliştirmek için öğretmenlerin rolünü ve deneyimlerini daha iyi anlamamıza katkı sağlayacak ve eğitim politikalarının bu öğrenci grubunu desteklemek için nasıl iyileştirilebileceği konusunda önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Önceki çalışmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığı hakkında önemli eğitimsel sonuçlar üretmiştir (Gökkurt ve Düzalan, 2021; Özdemir vd., 2023; Sariahmetoğlu ve Kamer, 2020). Bu araştırmalar öğretmenlerin bu çocuklara karşı tutumları, sağladıkları yardımlar ve karşılaştıkları zorluklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin matematikteki ilerlemelerinin, öğretmenlerinin olumlu tutumlarından giderek daha fazla etkilendiği vurgulanmıştır (Hill, 2013). Ayrıca öğretmenlerin her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerine göre hazırlanmış ders planları oluşturması ve dil desteği sunması sayesinde başarının kolaylaştırıldığı da tespit edilmiştir (Gürbüz ve Çakıroğlu, 2016). Bazı çalışmalar da öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları incelemiştir. Örneğin Ercan ve Çetin'in (2018) yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin etkili öğretim yapma çabalarının dil engeli, büyük derslerde kaynak yetersizliği, eğitimsel eşitsizlikler gibi sorunlarla sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, eğitimcilerin bu zorlukların üstesinden gelmek için ihtiyaç duydukları mesleki gelişim ve destek olanakları da vurgulanmaktadır. Özetlemek gerekirse, daha önceki çalışmalar, uluslararası öğrencilere matematik okuryazarlığının öğretilmesinde öğretmenlerin deneyimlerinin ve rollerinin önemini vurgulamıştır. Bu çalışmaların sonuçları, bu alanda daha ileri çalışmalar için temel sağlayarak, uluslararası öğrencilerin matematik eğitimini daha da geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yabancı öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin algılarının incelendiği bu araştırma ise, alanda önemli bir konuya ışık tutmayı amaçlamaktadır.

### **Araştırma Amacı**

Bu araştırma, matematik öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki alt sorulara cevap aranmaktadır:

1-Matematik okuryazarlığı bakımından bu öğrencilerin geldiği ülkeler ne düzeyde etkilidir?

2-Matematik öğretiminde yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?

3-Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik konularını anlamalarına veya öğrenmelerine yardımcı olmak için hangi yöntemler veya kaynaklar kullanılmaktadır?

4-Bu öğrencilere matematik öğretiminde daha fazla destek sağlamak için ne tür kaynaklara veya eğitim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır?

5-Bu öğrencilerin matematik okuryazarlığı konusundaki performanslarını etkileyen ailevi durumlar (ekonomik durum, ilgi vb.) nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Yöntemi ve Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik matematik eğitimi hakkındaki derinlemesine görüşlerini, deneyimlerini ve uygulamalarını anlamayı amaçlayan bu çalışmada, nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmanın öznel deneyimlere, inançlara ve tutumlara odaklanabileceğinden öğretmenlerin görüşlerini almak için en uygun yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu yöntemin kullanılmasıyla katılımcıların deneyimleri, fikirleri, duyguları ve eylemleri daha iyi anlaşılır. Bu tür çalışmalarda nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve daha sonra veriler yorumlanır (Denzin ve Lincoln, 2018). Bu çalışmada nitel araştırma tekniği çerçevesinde araştırmanın modeli olarak fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir. Fenomenoloji yaklaşımı araştırmacının dikkatini katılımcının deneyimlerini kapsamlı bir şekilde kavramaya yönlendirir. Bu yöntem, katılımcıların sahip olduğu deneyimleri, duyguları ve algıları anlamaya çalışmayı gerektirir. Katılımcının bakış açısıyla araştırmacı, fenomenolojik yaklaşımın uygulanması yoluyla olaylara ve dünyaya ilişkin daha derin bir anlayışa sahip olabilir (Smith, 2010).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Pktes projesi uygulanan Afyonkarahisar'da yabancı öğrencisi bulunan ortaokullarda matematik dersleri veren öğretmenler arasından rastgele seçilen bir örneklem oluşturmaktadır. Bu bağlamda örneklem için ölçüt örneklem yöntemi seçilmiştir. Araştırmacı, önceden belirlenmiş bir dizi gereksinime uyan kişileri seçmeyi içeren ölçüt örnekleme yoluyla örnekleme yapabilir. Araştırmacı, hangilerinin çalışmanın amacı için kabul edilebilir olduğunu belirledikten sonra gereksinimlere uyan bireyleri seçer (Başaran, 2019). Bu yaklaşım, çalışmanın ilgilendiği belirli özelliklere sahip kişileri araştırmak ve bulguları daha geniş çapta uygulanabilir hale getirmek için kullanılır. Çalışmanın kesin hedeflerinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için ölçüt örnekleme daha iyi bir seçenek olabilir (Patton, 1990).

**Tablo 1.** *Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcılar	Dersine Girdiği Sınıf Seviyesi	Deneyim Süresi
Öğretmen A	5. sınıf	10 yıl
Öğretmen B	8. sınıf	15 yıl
Öğretmen C	6. sınıf	8 yıl
Öğretmen D	7. sınıf	12 yıl
Öğretmen E	8. sınıf	18 yıl
Öğretmen F	5. sınıf	14 yıl
Öğretmen G	6. sınıf	11 yıl
Öğretmen H	5. sınıf	9 yıl

Tablo 1'e bakıldığında farklı okullardan rastgele seçilen ve buldukları okullarda matematik dersi veren sekiz katılımcıdan toplanan demografik bilgiler gösterilmiştir. Tabloda katılımcıların dersine girdiği sınıf seviyeleri ve deneyim süreleri verilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aşaması, öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, araştırma amaçlarına ve hipotezlere uygun olarak tasarlanmıştır. Bu görüşmeler, öğretmenlerin matematik okuryazarlığı eğitimine yönelik görüşlerini, tutumlarını ve uygulamalarını derinlemesine incelememize olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Creswell ve Poth, 2017).

Araştırmanın verileri, araştırmaya katılımcı olarak katılan öğretmenlerle yapılan yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Formlarda katılımcı yorumları ve tanımlayıcı veriler yer almaktadır. Tanımlayıcı veriler elde etme amacıyla; katılımcılara hangi sınıf düzeyine girdikleri, öğrencilerin hangi uyruklu oldukları sorulmuştur. Bunun yanında öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin öğretmenlere; yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların neler olduğu, derslerdeki başarılarının ne düzeyde olduğu, bu öğrencilere matematik dersi anlatırken hangi ders araç gereçleri ile stratejileri kullandıkları ve bu öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyebilecek ailevi durumların neler olduğu sorulmuştur. Araştırmada elde edilen dokümanların kullanılabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcılar formları kullanarak çalışma konusuna ilişkin deneyimlerine ilişkin düşüncelerini yazılı olarak paylaşmışlardır. Araştırma kapsamında kimliklerini ortaya çıkaracak hiçbir bilginin yayınlanmayacağı açıklanarak, fikirlerini olduğu gibi dile getirebilmeleri konusunda güven sağlanmıştır.

### Veri Analiz

Veriler, kapsamlı bir anlayışa ulaşmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Verilerdeki gizli gerçekleri bulmak, ilgili verileri belirli fikir ve temalar altında gruplamak ve bilgiyi okuyucu için anlaşılır hale getirmek ve onu herkesin anlayacağı şekilde düzenlemek içerik analizinin temel hedefleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Nitel içerik analizi, verileri temalar, alt temalar ve ana kavramlar etrafında düzenlemek için kullanılan bir yöntemdir (Elo & Kyngäs, 2008). Bu bağlamda araştırmacılar; görüşmelerden elde edilen verileri bu analiz sürecine tabi tutmuştur. Bu analiz yöntemi, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik matematik eğitimi hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını derinlemesine incelenmesini sağlayacak ve araştırma amaçlarına yanıt verecek şekildedir. Geçerlik güvenilirliğin sağlanması amacıyla öncelikle hazırlanmış olan görüşme formu konuyla ilgili uzmanlara gösterilerek geri bildirim alınmıştır. Elde edilen görüşme formları üç farklı kişi

tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde görüşmeciler "Öğretmen A", "Öğretmen B" şeklinde kodlanmıştır. Analiz sonucu farklılık taşıyan kodlar. Kodlayıcılar arasında tartışılıp uzlaşa sağlanmıştır.

## Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan görüşme formundan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle tespit edilen bulgular aşağıda tablolar aracılığıyla sunulmaktadır.

**Tablo 2.** *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Matematik Okuryazarlığı Bakımından Etki Düzeyleri*

Etki Düzeyi	Frekans ( f )
Çok Düşük Etkili	1
Düşük Etkili	1
Orta Düzeyde Etkili	2
Yüksek Etkili	3
Kararsız	1

Tablo 2'de öğretmenlerin görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelerin matematik okuryazarlığı üzerindeki etki düzeyleri çeşitlilik göstermektedir.

Bir öğretmen yabancı uyruklu öğrencilerin geldiği ülkelerin matematik okuryazarlığı bakımından çok düşük etkili olduğunu ifade etmiştir. Buna örnek olarak Öğretmen A "Öğrencilerin geldikleri ülkelerin matematik okuryazarlığı üzerindeki etki düzeyini değerlendirince, bazıları için çok düşük etkili olduğunu düşünüyorum, bu öğrencilere özel destek sağlamak önemli olabilir." şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Öğretmen F, "5. sınıf öğrencilerim temel matematik becerilerine sahip gibi görünüyor. Bu yüzden bence bu öğrencilerin geldiği ülke düşük etkiye sahip. Ancak ben, geldiği ülkeler baz alındığında, bireysel farklılıkları da gözeterek öğrencilere daha spesifik destek sağlamaya çalışıyorum." şeklinde bir görüş bildirerek yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelerin matematik okuryazarlığına etkisinin düşük düzeyde olduğu yönünde ifade belirtmiştir.

İki öğretmen öğrencilerin geldikleri ülkenin matematik okuryazarlığına etkisinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğretmen D, "Matematik okuryazarlığı bakımından, öğrencilerin geldikleri ülkelerin etkisi orta düzeyde olduğunu düşünmekteyim. Çünkü bazı öğrenciler daha güçlü temellere sahipken, diğerleri daha zayıf olabiliyor. Bu bağlamda, etki boyutu öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermektedir." şeklinde bir görüş aktarmıştır.

Üç öğretmen yabancı uyruklu öğrencilerin geldiği ülkelerin matematik okuryazarlığı bakımından yüksek olduğunu belirtmiştir. Örnek olarak; Öğretmen C, "Geldikleri ülkeler öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyi anlamında, öğrencilerin genel matematik başarılarını çok fazla etkiliyor gibi görünüyor. Bu öğrenciler daha güçlü matematik eğitimi almış olsalardı konulara daha hâkim olabilirlerdi, ancak böyle bir genelleme yapılabilir mi, tam anlamıyla bilmiyorum. "

Öğretmen F ise kararsız olduğunu "Geldikleri ülkelerin matematik eğitim sisteminin öğrencilerin performansına olan etkisi, genelde karmaşık ve çeşitlidir. Her öğrencinin önceki eğitim geçmişi farklı olduğu için, bu etkinin değişkenlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu noktada, öğrenci profillerini daha detaylı inceleyerek daha kesin bir değerlendirme yapılabilir." cümleleriyle belirtmiştir.

**Tablo 3.** *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar*

Zorluklar	Frekans ( f )
Dil Sorunları	5
Kültürel Farklılıklar	4
Motivasyon Eksikliği	3
Öğrenme Stilleri Farklılıkları	2
Hazırbulunuşluk Yetersizliği	1

Tablo 3'e bakıldığında, Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretiminde karşılaştığı zorlukların belirlenmesinde dil sorunları ve kültürel farklılıklar en sık vurgulanan konulardır. Bu durum, matematik öğretiminde öğrenciye özgü stratejilerin geliştirilmesini gerektirebilir.

Beş katılımcı yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunlarıyla karşılaştıklarını dile getirmiştir. Öğretmen H bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Dil sorunları, öğrencilerin matematik derslerinde karşılaştığı temel zorluk. Bu nedenle dil destekli öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilere destek sağlamaya odaklanıyorum."

Kültürel farklılıkların yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretiminde karşılaştıkları bir zorluk olarak gören dört katılımcı bulunmaktadır. Kültürel farklılıklar ile alakalı Öğretmen G şöyle bir ifade kullanmıştır: "Kültürel farklılıklar, öğrenciler arasında matematikle ilgili beklentilerde ve öğrenme stillerinde farklılıklara neden olabilir. Bu durum, öğretimde uygun stratejiler geliştirmeyi ve öğrencilere daha iyi uyum sağlamayı gerektirebilir."

Üç öğretmen yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyon eksikliği ile karşı karşıya olduklarını bunun da matematik öğrenmelerinde zorluk çıkardığını belirtmiştir. Örneğin Öğretmen C, "Ailevi sorunlar ve ebeveyn ilgisinin eksikliği gibi nedenler öğrencilerin matematikle ilgili motivasyonlarını ve başarılarını etkileyebiliyor. Bu durumu aşmak için ailelerle daha sık iletişim kurma, onları okul rehberlik servisiyle görüşmelerini sağlama ve aileleri de sürece dahil etme çabaları artırılmalı. " şeklinde bir cümle ile durumu özetlemiştir.

Öğretmen C'nin "Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme stilleri büyük ölçüde değişiklik gösterebiliyor. Bazı öğrenciler görsel öğrenmeye daha yatkınken, diğerleri işitsel veya kinestetik öğrenme tercih etmektedir. Bu farklılıklar, matematik konularını anlama ve öğrenmede zorluk yaşanmasına neden olabiliyor. Bu nedenle, ders içinde çeşitli öğrenme stillerini destekleyen stratejiler kullanmak önemlidir." şeklindeki ifadesinde de belirttiği gibi 2 öğretmen, öğrenme stilleri farklılıklarının da yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar arasında olduğunu aktarmıştır.

Öğretmen A ise "Bazı öğrenciler, geldikleri ülkelerdeki eğitim sisteminden kaynaklanan yetersiz matematik temelleri nedeniyle derslerde zorluk yaşayabilmekte. Bu durumu aşmak için ek destek ve bireysel çalışma fırsatları sağlanmalıdır. Bu anlamda okulumuzdaki piktes öğretmenleri öğrencilere destek vermektedir." ifadesini kullanarak hazırbulunuşluk yetersizliğinin bu zorluklar arasında sayılabileceğini vurgulamıştır.



**Tablo 4.** *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Konularını Anlamalarına Yardımcı Yöntem ve Kaynaklar*

Kullanılan Yöntemler ve Kaynaklar	Frekans ( f )
Görsel Materyaller	6
Grup Çalışmaları	5
Dil Desteği	4
Teknolojik Araçlar	3
Takviye Dersler	1

Tablo 4 incelendiğinde Görsel materyaller ve grup çalışmaları, öğretmenlerin matematik konularını öğretirken sıkça kullandığı etkili yöntemler arasındadır. Katılımcı görüşlerine göre, dil desteğinin ve teknolojik araçların da yabancı uyruklu öğrencilerin matematik konularını daha iyi anlamaları bakımında önemli destek sağladığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden altısı görsel materyallerin, beşi ise grup çalışmalarının matematik konularını anlama bakımından önemini vurgulamış ve Öğretmen C'nin "Görsel materyaller ve grup çalışmaları, öğrencilerin matematik konularını anlamalarına yardımcı olmak için kullandığım etkili yöntemler. Ayrıca dil bakımından öğrencilere verilen destekler ve akıllı tahtalar da önemli destek sağlıyor." şeklindeki ifadesine paralel ifadeler kullanmışlardır.

Öğretmen A'nın "Türkçeyi tam olarak anlamayan yabancı uyruklu öğrenciler için görsel materyaller ve dil destekli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilere matematik konularını daha iyi anlamalarında yardımcı olmaya çalışıyorum. Ayrıca, öğrencilerin günlük yaşamlarına uygun örneklerle konuları ilişkilendiriyorum." cümleleriyle ifade ettiği dil desteği ve teknolojik araçlarının etkin kullanımının yabancı uyruklu öğrencilerin matematik konularını anlamalarına yardımcı olduğu görüşüne paralel olarak 4 katılımcı dil desteği 3 katılımcı ise teknolojik araçlardan bahsetmiştir.

Öğretmen G, "Özellikle teknolojik materyallerle konuları anlatmam, öğrencilerin matematik konularını daha iyi anlamalarına yardımcı olan en etkili yöntemlerdendir. Hem öğrencilerin motivasyonunu artırıyor hem de ilgilerini çekerek derse karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlıyor. Bu yöntemler, öğrencilere farklı öğrenme stillerine göre daha iyi uyarlanabilir bence." şeklinde teknolojik materyallerin öneminden söz etmiş ve bu ifadelerle benzer nitelik taşıyan cümleler kuran üç öğretmen, teknolojinin ve ondan faydalanarak geliştirilen araçların yabancı uyruklu öğrencilere matematik konularını aktarmadaki etkinliğinden bahsetmişlerdir.

Bir öğretmen ise şöyle bir ifade kullanmıştır: "Genel olarak İran uyruklu öğrencilerimin maddi durumları iyi. Aileleri matematik konusunda ve dil konusunda destek almaları için öğrencilerine takviye ders imkânı sunabilmekte. Bu da onların matematik konularını anlamalarında yardımcı bir yöntem olarak görülebilir. Fırsat eşitliği göz önünde bulundurulduğunda diğer ülke öğrencilerine de okullarda ücretsiz kurslar düzenlenebilir ve ücretsiz internet kaynaklarından faydalanılabilir.

**Tablo 5.** *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Daha Fazla Destek İçin İhtiyaç Duyulan Kaynaklar ve Eğitim Materyalleri*

İhtiyaç Duyulan Kaynaklar ve Materyaller	Frekans ( f )
Dil Destekli Matematik Kitapları	7
Bireysel Matematik Destek Plan ve Programları	6
Kültürel Çeşitliliği Yansıtan Materyaller	4
Eğitim Teknolojileri Destekli İçerikler	3
Ailelere Yönelik Rehber Materyaller	2

Tabloya göre, öğretmenlerin dil destekli matematik kitapları ve bireysel matematik destek plan ve programlarına öncelik verdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilere matematik okuryazarlığı bağlamında daha fazla destek sağlamak ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla çeşitli eğitim materyallerinin önemini vurgulamaktadır.

Katılımcılardan yedi tanesi dil destekli matematik kitaplarının, altısı ise bireye özgü matematik destek plan ve programlarının önemine vurgu yapmıştır. Bunlardan Öğretmen D, "Dil destekli matematik kitapları ve bireye özgü matematik planlarına ihtiyaç duyduğumuzu düşünüyorum. Bu kaynaklar, öğrencilere daha fazla destek sağlamak için önemli olabilir." şeklinde bir ifade kullanırken, Öğretmen E ise "Matematik dersine özel bireysel plan ve programların hazırlanmasına ihtiyaç var. Bu programlar, öğrencilere bireysel olarak odaklanma ve zorluklarını aşma konusunda yardımcı olabileceği gibi matematik okuryazarlığı bakımından gelişmelerini de sağlar sanki." ifadesi ile yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığını desteklemek için ihtiyaç duyulan kaynakları belirtmiştir.

Kültürel çeşitliliği yansıtıcı materyallerin faydalı olabileceğini düşünen dört katılımcı Öğretmen G'nin "Kültürel farklılığı yansıtan dil destekli materyaller, öğrencilere matematik konularını anlama sürecinde önemli bir rol oynar. Sesli açıklamalar içeren videolar, interaktif çevrimiçi alıştırmalar ve çok dilli matematik kitapları, dil bariyerini aşmada ve öğrencilerin konuları daha iyi kavramasında etkili olabilir." ifadesine benzer görüşler aktarmışlardır.

Öğretmen H eğitim teknolojilerinin matematik okuryazarlığı bakımından önemini şu şekilde vurgulamıştır: "Görsel ve teknolojik materyaller, örneğin tablet veya akıllı tahtalar vb. öğrencilere soyut matematik kavramlarını somutlaştırmada yardımcı olabilir. Özellikle infografikler, şemalar ve grafikler kullanılarak matematiksel ilişkileri görselleştirmek, öğrencilere konuları daha iyi anlama fırsatı sunar. Ayrıca çeşitli aktivite kitapları, öğrencilere matematik konularını uygulamalı olarak öğrenme fırsatı sunar. Bulmacalar, problem çözme aktiviteleri ve oyunlar, öğrencilerin matematikle etkileşimde bulunarak öğrenmelerine katkıda bulunabilir." Benzer şekilde üç katılımcı da eğitim teknolojilerinin önemli olduğu görüşünü savunmuştur.

Öğretmen A'nın "Ailelere yönelik rehber materyaller, öğrencilerin matematik eğitimine evde destek sağlamada kilit bir rol oynayabilir. Dildeki farklılıkları aşmak, matematikle ilgili oyunlar ve etkinlikler önermek, ailelerin öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu materyaller, ailelerle daha güçlü bir iş birliği oluşturarak öğrencilerin başarısını artırabilir." cümleleriyle aktarmış olduğu ifadeler, iki öğretmenin de benzer şekilde ailelere yönelik rehberlik faaliyetleri ve materyallerinin önemini vurgulamaktadır.

**Tablo 6.** *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ailevi Durumlarının Matematik Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*

Ailevi Durum Etkisi	Frekans ( f )
Ekonomik Durum	4
Eğitim Düzeyi	3
Aile İlgi ve Tutumu	5
Dil Farklılıkları	2
Aile İçi İletişim	1

Öğretmenler, aile ilgi ve tutumunun yanı sıra ekonomik durum ve eğitim düzeyinin de yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkilediğini belirtmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilere yönelik destek programlarının ve rehber materyallerin ailelerle daha etkili bir şekilde paylaşılmasının gerekliliği öne çıkmaktadır.

Beş öğretmen aile ilgi ve tutumunun dört öğretmen ise ekonomik durumun yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerini etkileyen ailevi durumlar olarak belirtmiş olup Öğretmen E "Aile ilgi ve tutumu, ekonomik durum ve eğitim düzeyi öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkiliyor. Bu faktörleri dikkate alarak öğrencilere daha etkili destek sağlama çabamızdır." şeklinde bir ifade aktarmıştır. Öğretmen C'de benzer şekilde "Ailelerin ekonomik durumu ve matematikle ilgili tutumları, öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerini etkileyen önemli faktörler. Bu nedenle, ailelerle iş birliği yaparak öğrencilere destek olmaya çalışıyorum." ifadesini kullanmıştır.

"Ailelerin eğitim düzeyi ve dil farklılıkları, öğrencilerin matematik eğitimine evde destek sağlamada kilit bir rol oynayabilir. Bu bağlamda düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlere dildeki farklılıkları aşmak için matematikle ilgili oyunlar ve etkinlikler önermek, ailelerin öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu materyaller, ailelerle daha güçlü bir iş birliği oluşturarak öğrencilerin başarısını artırabilir." Öğretmen A'nın bu ifadesine benzer şekilde üç öğretmen de ailelerin eğitim düzeylerinin iki öğretmen ise dil farklılıklarının matematik okuryazarlığı bakımından önemli etkiye sahip olduğu görüşünü savunmaktadır.

Öğretmen F ise "Aile içi iletişimi, öğrencilerin matematik başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Ailelerle düzenli iletişim kurarak öğrencilerin matematikle ilgili zorluklarını anlamak ve aile içinde iletişimi geliştirmek için çözüm yolları bulmak önemlidir. Ailelere, çocuklarının matematik eğitimine nasıl destek olabilecekleri konusunda rehberlik eden materyaller sunmak, bu iletişimi güçlendirebilir." görüşünü paylaşarak aile içi iletişimin bu öğrencilerin matematik okuryazarlığı becerilerini geliştirmedeki rolünün önemini vurgulamaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik öğretmen görüşlerini sistematik bir şekilde ele alarak, literatürdeki çalışmalarla entegre olmuştur. Elde edilen bulgular, dil, kültür ve ailevi faktörlerin matematik eğitimindeki etkileşimini derinlemesine anlama yolunda önemli bir adımı temsil etmektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmeler, öğrencilerin matematik eğitim geçmişleri ve kültürel bağlamın, matematik başarılarını şekillendirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen faktörler çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin geldikleri ülkelerin matematik eğitim sistemi, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve ailevi durumları, öğrencilerin matematikle olan ilişkilerini şekillendirmede belirleyici olabilmektedir. Kültürel çeşitlilik ve dil farklılıkları bağlamında benzer bulgular Yolcu & Doğan'ın (2022) yaptığı çalışmada da bulunmaktadır. Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik derslerine katılımının daha az ve matematik öğretirken en zorlanılan konunun ise dil farklılıkları ve sınıf içi iletişim problemi olduğunu ifade ederken farklı kültürlerle sahip öğrencilerinden temel matematik bilgi ve becerileri öğrenmesini beklemektedir (Yolcu ve Doğan, 2022). Öğrencilerin dil bariyerleri, matematik konularını anlamalarını güçleştiren temel bir zorluk olarak belirlenmiştir. Bu noktada, dil destekli öğretim stratejileri ve çok dilli matematik materyallerinin kullanımı, öğrencilerin dil engellerini aşmada etkili birer çözüm olarak öne çıkmaktadır. Akyüz'ün (2006) yapmış olduğu araştırma bunu destekler niteliktedir. Ayrıca araştırma sonuçları, yabancı uyruklu öğrencilerin dil bariyerleri nedeniyle matematik konularını anlamakta zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, dil destekli öğretim stratejileri kullanarak bu zorluğu aşmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda, kültürel farklılıkların öğrencilerin matematik eğitimine etkisi vurgulanmıştır, bu da öğrencilerin öğrenme stillerinde ve beklentilerinde çeşitlilik yaratmaktadır. Araştırma bulguları kültürel farklılıkların öğrencilerin matematik eğitimine olan etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini

vurgulamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığı bağlamında gelişmesini sağlamak için öğretmenler, kültürel çeşitlilik içeren öğrenme materyalleri ve etkinliklerle öğrencilerin matematiksel beklentilere daha iyi uyum sağlamalarına yönelik çabalar göstermelidir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğrencilere daha etkili bir matematik eğitimi sağlamak için çeşitli stratejiler önerilebilir. Dil destekli materyaller, görsel öğrenmeyi teşvik eden araçlar, kültürel çeşitliliği vurgulayan öğrenme materyalleri ve ailelere yönelik rehberlik materyalleri kullanılarak öğrencilerin matematik okuryazarlığı geliştirilebilir. Bu bağlamda Taşkın ve Tuğrul (2015) yapmış oldukları çalışmada, dil becerilerinin matematik becerilerine olumlu etkisi olduğunu tespit etmeleri bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Sönmez ve ark.'nın (2022) birlikte hazırladıkları çalışmada, farklı öğretim yöntemlerinin matematik okuryazarlığına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren yabancı alanyazında yapılmış araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Roth ve ark. (2015) dilsel karmaşıklığın yani evde kullanılan dil ile eğitim gördüğü dil arasındaki farklılığın, öğrenciler için önemli bir önyargıya sebep olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca matematik okuryazarlığı bağlamında bu konunun ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışma, ailevi destek ve iletişimin öğrencilerin matematik okuryazarlığını güçlendirmede kilit bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Ailelere yönelik rehber materyallerin kullanımı ve ailelerin matematik eğitimine katılımını artırma çabaları, öğrencilerin evde ve okulda daha tutarlı bir matematik deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir. Bu anlamda çalışmanın bu sonucuyla paralellik gösteren Gencer ve Çetin (2016) tarafından yapılan araştırmada, ailesi tarafından desteklenen, okulla ve öğretmenle iletişim kuran öğrencilerin başarıya ulaşması daha kolay olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öğrenci merkezli öğrenme stratejileri ve çeşitli öğrenme materyallerinin kullanımının, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlamada önemli olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin öğretmen görüşlerini anlamak adına önemli bir katkı sunmaktadır. Pitsia ve ark. (2017) yapmış oldukları araştırmada, bilişsel olmayan faktörleri, öğrencilerin akademik başarısını şekillendirmede özellikle önemli unsurlar olarak değerlendirmektedir. Araştırmada, öğrencilerin matematikle ilgili kendilerine olan inançlarının, matematik öğrenme motivasyonlarının ve okula karşı tutumlarının, öğrencilerin matematik öğrenimine ne ölçüde katkıda bulunduğu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin bu tür bilişsel olmayan faktörler bakımından gelişimini sağlamak matematik okuryazarlığı bağlamında önemli denilebilir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik öğretmen müdahalelerinin daha etkili bir şekilde tasarlanması için değerli bir temel sunmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda bunu destekler niteliktedir. Okatan ve Tomul (2020), Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2012 uygulamasına katılan öğrencinin matematik başarısını etkileyen sosyo-ekonomik ve duyuşsal değişkenleri belirlemek için yaptıkları çalışmalarında öğrencinin matematik dersine ilişkin sosyo-ekonomik ve duyuşsal özellikler birlikte ve ayrı ayrı matematik başarısını etkilediğini tespit etmişlerdir. Buradan hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığında ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik koşulların etkili olduğu değerlendirilebilir. Güvendir (2017) ise ev ve okulda daha iyi olanaklara sahip olan öğrencilerin matematik okuryazarlığının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte, Gökkurt ve Düzalın (2021) tarafından yapılmış olan “Uluslararası Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlık kavramının anlamına ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca matematik okuryazarlığının tüm bireyler için gerekli olduğu görüşünde olanların çoğunlukta olduğu, derslerde bazı öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığına dikkat ettiği, ancak bazılarının etmediği ve matematik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde buldukları belirlenmiştir. Li (2019), insanların sosyal hayata uyum sağlama, üretim pratiğine katılma ve ileri öğrenme

konularında matematiğin desteğine ve katılımına ihtiyaçları olduğunu ve matematik eğitiminde matematik kültürünün öğrenilmesinin öğrencilerin matematik okuryazarlığını geliştirmenin etkili bir yolu haline geldiğini dile getirmiştir. Ayrıca matematik kültürünün gelişiminin mevcut durumu, bunun matematik sınıfında nasıl uygulanacağı ve hangi yönlerin geliştirilmesi gerektiği gibi konuların derinlemesine düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Guerrero'nun (2020) yapmış olduğu araştırma ise bu çalışmanın bulgularıyla bağdaşmamaktadır. Guerrero (2020), etnik kökeni farklı olan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinde herhangi bir fark olmadığını vurgulamasına rağmen gelecekteki araştırmalar, öğrenci profillerinin ve matematik öğretimi stratejilerinin çeşitliliğini daha ayrıntılı bir şekilde ele alarak, öğretmenlere daha spesifik rehberlik sunma potansiyelini taşımaktadır. Benzer bir bağlamda çalışan araştırmaların varlığı bu alanın ulusal ve uluslararası düzeydeki önemini vurgulamaktadır. İncelenen faktörlerin karmaşıklığı, öğrencilerin matematik başarılarını etkilemede birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Gelecekteki araştırmaların, bu bulguların daha geniş bir öğrenci kitlesi ve farklı bağlamlarda genelleme yapılabilirliğini doğrulaması beklenmektedir. Ancak, daha fazla araştırma ve detaylı analizler, öğrencilerin matematik eğitimine daha etkili müdahalelerin geliştirilmesine olanak tanıyabilir.

Gelecekteki araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğrenimi üzerindeki etkileri daha ayrıntılı bir şekilde ele alabilir. Özellikle dil bariyerleri, kültürel çeşitlilik ve ailevi faktörlerin her birinin ayrı ayrı etkilerini belirlemek ve bu faktörlerin birleşiminde nasıl etkileşim içinde olduklarını anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, öğretmenlerin bu faktörlerle başa çıkma stratejilerini daha iyi anlamak ve etkili pedagojik yaklaşımlar geliştirmek amacıyla öğretmen eğitimi üzerine odaklanan çalışmalara da ihtiyaç vardır. Gelecekteki araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile ilgili öğretmen görüşleri bağlamında öğretmen eğitimi programlarını ve müfredatlarını gözden geçirebilir. Öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını artırmaya yönelik daha fazla eğitim ve dil destekli matematik öğretimi stratejilerini içeren pratik rehberlik, öğrencilerin başarı düzeylerini artırabilir. Ayrıca, dil, kültür ve ailevi faktörlerin öğrencilerin matematik okuryazarlığı üzerindeki etkileşimini daha derinlemesine anlamak adına daha fazla vaka çalışması ve uzun vadeli izleme içerebilir. Öğretmen eğitimi programlarının, öğrenci çeşitliliği ve dil bariyerleri konularında daha fazla odaklanarak öğretmenleri bu konularda daha hazır hale getirmesi için çeşitli stratejileri değerlendiren çalışmalara da ihtiyaç vardır. Bu çabalar, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik okuryazarlığına yönelik etkili pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Öğrenci merkezli öğretim, kültürel olarak çeşitli materyaller kullanımı ve sınıf içinde kültürel etkileşimi teşvik etme konusunda çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Bu, öğrencilerin kendi kültürlerinden gelen bilgileri matematik derslerine entegre etmelerini destekleyerek, öğrenme motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.

### **Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim**

Çatışma Beyanı: Bu makalenin yazarları olarak, herhangi bir mali çıkar, bağlantı veya diğer potansiyel çatışma durumu olmadığını beyan ederiz. Araştırmamızı tarafsızlık ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda yürütmüş ve makale içinde sunulan bilgilerin objektif ve güvenilir olduğundan emin olmuş bulunmaktayız.

Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınırken okul dışı ortam ve zamanların tercihi edilmesine, gizlilik ve hassasiyet konularına özel önem verilmiştir. Çalışmamız, etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışma kapsamında yürütülmüştür. Katılımcıların rahatlığı ve güvenliği gözetilmiş, veriler gizli tutulmuş ve sadece araştırma amacına uygun olarak kullanılmıştır. Etik ilkelere tam uyum sağlamak adına özen gösterilmiş ve bu doğrultuda hareket edilmiştir.

## Kaynaklar

- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 75-86.
- Altun, M., Ülger, T. K., Bozkurt, I., Akkaya, R., Arslan, Ç., Demir, F., ... & Özeydin, Z. (2022). Matematik Okuryazarlığının Okul Matematiği ile Entegrasyonu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 126-149.
- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Barwell, R. (2016). Mathematics education, language and superdiversity. In A. Halai & P. Clarkson (Eds.), *Teaching and learning mathematics in multilingual classrooms* (pp. 25–39). Rotterdam, Netherlands: Brill.
- Başaran, Y. K. (2019). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495.
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 943-966. DOI: 10.30964/auebfd.532374
- Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Çakmak, L. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğreniminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi* (Tez No: 577810) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas].
- Çimşir, S., & Baysal, Z. N. (2020). Yabancı uyruklu ilkökullü öğrencilerinin öğretmenleri ve ders başarıları ile ilgili yaşadıkları sorunların ve çözüm yollarının kendi bakış açılarından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 28-45.
- Creswell, J., & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. B. Street, & N. H. Hornberger (Eds) In *Encyclopedia of language and education* (Vol. 2, (2nd ed., pp. 71–83). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Cülha, A. (2020). *Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No:634710) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]
- Demirhan, Y., & Aslan, S. (2015). Türkiye'nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 23-62.
- Demir, M. K. (2017). Matematik okuryazarlığının geliştirilmesinde oyun tabanlı öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 27-46.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications.

- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 343-368.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi* (Vol. 48). SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Ercan, İ., & Çetin, F. (2018). Suriyeli göçmen çocuklar ve okul: Türkiye örneği. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 199-218.
- Firdaus, F. M., & Herman, T. (2017). Improving Primary Students' Mathematical Literacy through Problem Based Learning and Direct Instruction. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 212-219.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), In *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
- Gellert, U., Jablonka, E. & Keitel, C. (2001). Mathematical Literacy and Common Sense in Mathematics Education. B. Atweh, H. Forgasz & B. Nebres (Eds.), In *Sociocultural Research on Mathematics Education* (pp. 57- 76). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Gencer, K., & Çetin, M. (2016). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğreniminde akademik başarılarına ailenin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 441-460.
- Gökkurt, B., & Düzalan, N. (2021). Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 206-233.
- Guerrero, E. R. (2020). *Math anxiety and financial literacy among Latino secondary students in the United States*. Ph.D. thesis, Oregon State University, Corvallis, OR, USA. Available online: [https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate\\_thesis\\_or\\_dissertations/bg257n124](https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/bg257n124) (accessed on 23 November 2023).
- Gürbüz, R., & Çakıroğlu, J. (2016). Türk eğitim sistemi içinde göçmen öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 109-130.
- Güvendir, M. A. (2017). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi-(Pisa-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 94-109.
- Hill, H. C. (2013). Instructional practices that support the achievement of English language learners in mathematics. T. G. Bartell (Ed.), In *Mathematics education and language diversity* (pp. 91-104). Springer.
- İpek, İ. (2003). Computers, visual design and visual learning strategies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 68-76.
- Jourdain, L., & Sharma, S. (2016). Language challenges in mathematics education: A literature review. *Waikato Journal of Education*, 21(2), 43-56. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i2.269>
- Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2023). Understanding the academic achievement of the first- and second-generation immigrant students: A multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(2), 233-278.
- Kaya, D., & Ok, G. (2021). Problems encountered by mathematics and science teachers in classrooms where Syrian students under temporary protection status are educated and suggestions for solution. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 111-127. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.774094>
- Li, Y. (2019). Mathematics education and mathematics culture-training mathematics literacy in mathematics education. In *5th International Conference on Education Technology, Man-agement and Humanities Science* (Vol. 10).

- Martinez, O., Wu, E., Sandfort, T., Dodge, B., Carballo-Dieguez, A., Pinto, R., ... & Chavez-Baray, S. (2015). *Evaluating the impact of immigration policies on health status among undocumented immigrants: a systematic review*. *Journal of immigrant and minority health*, 17, 947-970.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (TTK) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEİS (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin değerlendirilmesi araştırma raporu*. Milli Eğitim İnsan Kaynakları ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2008). *TIMSS 2007 International mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Neito, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Routledge.
- Nizamoglu, A. V. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve PİKTES projesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27), 80-100.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *International migration outlook 2021*. OECD Publishing.
- Okatan, Ö., & Tomul, E. (2021). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı'na (Pisa) göre Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 98-125.
- Özdemir, A. (2009). Matematiksel okuryazarlık kavramı ve matematik eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-152.
- Özdemir, F., Çelik, H. C., & Çelik, E. (2023). Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Matematikte Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi: Siirt Üniversitesi Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 16-33.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özkale, A. (2018). *Finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık perspektifinde Türkiye ve Kanada (Ontario) öğretim programlarının incelenmesi ve bir model önerisi* (Tez No:535615) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163-173.
- Roth, W. M., Ercikan, K., Simon, M., & Fola, R. (2015). The assessment of mathematical literacy of linguistic minority students: Results of a multi-method investigation. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40, 88-105.



- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. DOI: 10.17860/mersinefd.975386
- Sariahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1611-1630.
- Skaalvik, E. M., & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.
- Smith, J. A. (2010). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), In *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 53-80). Sage Publications.
- Sönmez, D., Yılmaz, G. K., & Altun, M. (2022). Matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış ve ulusal tez merkezinde yayınlanmış tezlerin doküman analizi. *Temel Eğitim*, 13, 13-31.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2010). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2018). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Taşkın, N., & Tuğrul, B. (2015). Okul Öncesindeki Çocukların Dil ile Matematik Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 129-148.
- UNESCO (2013). *Education for all global monitoring report 2013/4 - Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Global Education Monitoring Report.
- Uysal, E. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyi* (Tez No:239412) [Yüksek lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir].
- Verdín, D., & Neagley, D. (2016). *Teaching mathematics to english language learners: A research-based framework*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Xu, C., Lafay, A., Douglas, H., Burr, S. D. L., LeFevre, J.-A., Osana, H., Skwarchuk, S.-L., Wylie, J., Simms, V., & Maloney, E. (2022). The role of mathematical language skills in arithmetic fluency and word-problem solving for first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 513-539. <https://doi.org/10.1037/edu0000673>
- Yildirim, E., & Uluyol, Ç. (2023). Developing computational thinking scale for primary school students and examining students' thinking levels according to different variables. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 113-123.
- Yılmaz, F. (2015). Göçmen kökenli öğrencilerin eğitimde başarısızlık nedenleri ve çözüm önerileri: Bir durum analizi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 989-1002.
- Zhu, Y. (2018). Equity in mathematics education: What did TIMSS and PISA tell us in the last two decades. In *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 769-786). Springer International Publishing.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma sürecinin tamamında tüm yazarların eşit katkısı bulunmaktadır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu makale için destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

**RESEARCH**

**Open Access**

**Teachers' Views on Foreign Students' Mathematical Literacy**

**Onur KAVAS\*, İ. Kübra KAVAS\*\*, Nevzat ÇAKAR\*\*\***

**Abstract**

In this study, a qualitative research approach was adopted, aiming to analyze teachers' views on mathematical literacy for foreign students. The criterion sampling method was used within the scope of the research. For this purpose, eight randomly selected teachers teach mathematics in secondary schools in Afyonkarahisar, constitute the study group. Semi-structured interviews were conducted as a data collection tool, and the data were examined using the content analysis method. The main findings of the research allow us to analyze in depth the factors affecting students' mathematical literacy. It has been emphasized that factors such as language barriers, cultural differences, and familial support play a decisive role in students' mathematics achievement. Suggested strategies include language-supported materials, learning materials that emphasize cultural diversity, and guidance materials for families. Additionally, research reveals that non-cognitive factors have a significant impact on shaping students' mathematical literacy. Student-centered learning strategies, a variety of learning materials, and familial support are critical in adapting to students' different learning styles. As a result, this study suggests effective intervention strategies for teachers to understand and improve the mathematical literacy of foreign students. It is important for future research to confirm these findings across a wide range of students and different contexts, but this study can be considered an important step toward understanding various interacting factors in mathematics education.

**Key Words:** Mathematics literacy, foreign students, language barriers, cultural differences

**Article History**

**Received:20/11/2023**

**Correction:28/11/2023**

**Accepted:07/12/2023**

\* Master of Arts, MEB, 0000-0003-3272-2035, Afyonkarahisar, Türkiye, [onurkavas03@gmail.com](mailto:onurkavas03@gmail.com)

\*\* Master of Arts, MEB, 0000-0002-8178-3881, Afyonkarahisar, Türkiye, [aytolonn@hotmail.com](mailto:aytolonn@hotmail.com)

\*\*\* Headmaster, MEB, 0009-0006-1270-8606, Afyonkarahisar, Türkiye, [cakarnevzat64@gmail.com](mailto:cakarnevzat64@gmail.com)

**For attribution:** Kavas, O., Kavas, İ. K. & Çakar, N. (2023). Teachers' views on foreign students' mathematical literacy.

*OJCES*, 1(2), 166-206. <https://10.5281/zenodo.10426397>

**Article additional information:** There is no additional information.

## Introduction

### Overview of Education of Foreign Students

Today, global migration patterns are increasingly diversifying and positively enriching education systems. According to UNESCO's 2020 report, there has been a steady increase in the number of foreign students worldwide, and accordingly, interest in their education is also increasing (UNESCO, 2020). The education system outside their own countries exposes foreign students to different cultural, linguistic and socio-economic environments. Foreign students' access to education and their performance in this field are currently of interest to educators and researchers. Ongoing research aims to understand the barriers foreign students face during their educational journey and the effective strategies they use to overcome them (Banks & Banks, 2019).

Migration flows also have a major impact on education systems and how education policies are developed and implemented. Accordingly, promoting fairness and equity in education is the goal of developing and implementing policies and programs to help foreign students pursue their education (Suárez-Orozco et al., 2018). Increasing students' mathematical literacy and creating teaching strategies that are appropriate to their needs as foreign students are priorities in the field of mathematics education (Cummins, 2008). As a result, the importance of foreign student education has increased among educators, academics, and policy officials. Due to the country's history of numerous waves of migration, students from different cultural backgrounds have entered the education system (Demirhan & Aslan, 2015). In recent years, there has been a significant increase in the number of foreign students due to the entry of Syrian refugees into Türkiye (Bulut et al., 2018). According to Saklan and Karatürk (2022), the establishment of policies and programs for the education of these students is of great importance for the Turkish education system. In mathematics education, it can be said that teaching methods should be changed to improve the numerical abilities of non-Turkish speaking students.

In this context, the Ministry of National Education (MEB) has developed and started to implement a project called "Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System Project (PIKTES)" in order to help children under temporary protection receive education in Türkiye. The European Union provides direct funding to cover the entire PIKTES budget under the "Facility for Refugees in Türkiye (FRIT)" agreement. Launched on October 3, 2016, the project is still ongoing in 26 provinces of Türkiye (piktes.gov.tr, 2022). Within the scope of the project, it is expected to increase the quality of education provided to Syrian students, expand Syrian children's access to education in the provinces where PIKTES is implemented, and improve the standard of activities carried out by educational institutions and their staff (piktes.gov.tr). Thanks to the PIKTES project, the process of adaptation to Turkish schools has accelerated. Naturally, the adaptation process takes some time, and the effects of this adaptation are still seen in schools today (Nizamoğlu, 2022). However, it can be said that there are still deficiencies in the context of mathematical literacy. In this context, educators' views on international students' mathematical literacy can be a useful tool for understanding and improving Turkish education processes.

### **Mathematical Literacy and Basic Skills Related to Mathematical Literacy**

The capacity to understand mathematical ideas, use mathematical reasoning and solve mathematical problems in daily situations is called mathematical literacy. In the related literature, the definition of this concept has been discussed from various perspectives. Mathematical literacy is defined by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) as "mathematical thinking skills, analysis skills, problem solving skills, interpreting data and understanding mathematical terms". In accordance with UNESCO, the ability to understand and apply mathematical concepts that people encounter in daily life is known as mathematical literacy (UNESCO, 2013). İpek (2003) defines mathematical literacy as "mathematical thinking ability, problem solving ability, logical reasoning and understanding mathematical concepts". Özdemir (2009) also argues that the definition of mathematical literacy includes critical thinking and logical reasoning skills as well as mathematical ability. The term "mathematical literacy" has gained importance due to the necessity of applying mathematics taught in schools to real world situations and daily life (Altun et al., 2022). The Turkish education system attaches great importance to the value of mathematical literacy in order to develop scientific thinking skills and equip individuals to cope with daily mathematical challenges (Uysal, 2009).

As well as being crucial for academic success, mathematical literacy can help people manage their personal finances, use technology more effectively, succeed in their careers and generally improve their analytical thinking skills (OECD, 2013). Skills such as using technological facilities, verifying results, searching for information and representing data become important for mathematical skill development (Gellert, 2013). In addition, many basic skills are part of mathematical literacy. These skills include using mathematical reasoning techniques, solving mathematical problems, analyzing mathematical expressions and comprehending mathematical arguments (OECD, 2012). However, data from the Programme for International Student Assessment (PISA) show that a large number of students worldwide have inadequate levels of mathematical literacy. This shows that students are not proficient in understanding and solving mathematical problems (OECD, 2019). The reason for this can be said to be the various difficulties encountered by foreign students in mathematics education. The difficulties encountered by foreign students in mathematics education can be affected by various variables such as language barriers, cultural inequalities and socioeconomic factors (Cülha, 2020). Language barriers may prevent students from understanding and communicating mathematical ideas. Students may approach mathematics topics differently as a result of cultural differences. These factors should be taken into consideration when addressing the mathematical literacy problems faced by foreign students. The school system, educators and legislators should provide appropriate tactics and resources to help foreign students become mathematically literate. In order to provide appropriate mathematics education to foreign students, it is very important that teachers support their training and use appropriate pedagogical techniques (Cimşir & Baysal, 2020). In this sense, education policy should also take into account cultural differences, provide equitable opportunities and encourage language learners.

The foundation of mathematical literacy is the ability of individuals to understand and connect with contemporary cultures in a data-driven, interactive way. Mathematical reasoning, problem solving and data analysis skills are essential for jobs in business, science, technology development

and personal finance management. What's more, having a strong foundation in mathematics increases one's capacity for critical thinking, increases access to scientific knowledge and helps one make better judgements (Sönmez et al., 2022). On the other hand, it is possible to say that regardless of the location of the school, whether it is in a village, a town, or a transition zone, it has no effect on increasing students' mathematical literacy (Firdaus et al., 2017). In conclusion, raising the standard of mathematical literacy in schools promotes the social and economic success of individuals as well as more thoughtful and understanding social management.

The ability to understand, analyze and solve mathematical problems in people's daily lives is particularly important in educational systems and is considered as basic mathematical literacy in the literature. Four basic competencies constitute basic mathematical literacy: the ability to work with numbers, to read and measure data, to grasp mathematical ideas and to solve problems (Mullis et al., 2008). Basic numeracy skills are part of being able to work with numbers and underpin other practical life skills such as budgeting, timing assessments and calculating daily costs for individuals. Understanding units of measurement, interpreting graphs and analysing data are part of measuring and reading data. Understanding basic mathematical terminology and connections is essential for grasping mathematical concepts, and mastery of these concepts underpins the study of more advanced mathematical topics. Ultimately, problem solving is the capacity to apply mathematical methods to solve real-world problems; this capacity develops analytical and critical thinking skills (OECD, 2019). Basic mathematical literacy is considered one of the pillars of social and economic growth and helps people to succeed in both their personal and professional lives.

### **Access to Mathematical Literacy for Foreign Students**

In the educational literature, "foreign students' access to mathematical literacy" is an important topic of discussion. Cultural differences, financial constraints and language barriers are just some of the challenges that foreign students may face. Language barriers in particular can be said to have an impact on students' understanding of mathematics (Xu et al., 2022). Studies on the integration of students' mother tongue skills into mathematical learning processes are gaining importance in this environment (Barwell, 2016). However, educational inequalities that restrict foreign students' access to mathematical literacy may threaten social justice (Zhu, 2018). In order to better understand how foreign students acquire mathematical literacy and to provide them with a better education, research and policy development studies are of great importance.

Research on foreign students' access to mathematics literacy has also been conducted in Türkiye (İpek, 2003; Kaya & Ok, 2021; Moralı, 2018; Özdemir, 2009). Research on Syrian refugee students' access to mathematics education in Türkiye is particularly noteworthy. According to Moralı (2018), Syrian refugee students' inability to acquire Turkish language skills negatively affects their mathematics learning processes. In addition, Kaya and Ok (2021) listed the factors affecting their mathematics learning processes as insufficient communication, lack of social skills, and disconnection from the classroom. Besides, in the study, it was stated that problems such as comprehension, reading and writing difficulties, falling behind in class, and difficulty in doing homework were seen as examples of adaptation problems encountered in academic problems. In order to guarantee equality and improve foreign students' access to mathematical literacy, the Turkish education system has established a series of policies and initiatives (MEB, 2020).

Population migration from one country to another is referred to as migration flows and is occurring more frequently worldwide (OECD, 2021). The effects of migration on education systems affect the education policies of host countries as well as migrant families who want to educate their children or receive education themselves. Research has examined the impact of migration trends on education systems in many ways. The first of these can be said to be whether migrant students are able to adapt to their new educational institutions. Language barriers, cultural inequalities and differences in the education system affect this adaptation process (Suárez-Orozco et al., 2010). Education systems have also developed policies and programs specific to immigrant students as a result of studies on the variables affecting the academic success of immigrant students (Rumberger, 2011). Migration movements affect education systems beyond students; they also have effects on areas such as working conditions, curriculum, and the way teachers and schools provide education (Akkaya & Kiroğlu, 2018). As a result, the consequences of migration movements on education systems constitute an important research area both locally and globally.

Diversity and multiculturalism in education are becoming increasingly important in contemporary society and educational institutions need to take these factors into account (Banks, 2015). These factors show how students' different ethnic, cultural, linguistic and socioeconomic backgrounds are represented in educational policies and practices and are based on the fact that students come from diverse backgrounds. Understanding how children from different cultural backgrounds interact in classrooms, schools and communities forms the basis of multiculturalism (García, 2009). In this context, fair educational opportunities and greater student participation in the education system are the goals of diversity and multiculturalism in education (Banks, 2015). At the same time, these concepts include important goals such as developing constructive relationships among students, preventing prejudices and increasing cultural awareness (Neito, 2010). Since diversity and multiculturalism in education aim to make educational institutions more inclusive and fairer, they are seen as important issues in terms of educational research and policies.

The ideas of multiculturalism and diversity in education are a reflection of Türkiye's ethnic, cultural and linguistic diversity. Throughout history, Türkiye has been a place where many different ethnic groups and civilizations have lived together. Especially in recent years, the impact of global migration movements has also contributed to the increase in this diversity (Arslan & Ergül, 2022). In Türkiye, how to include cultural identities and other languages in the education system has been a matter of debate due to the diversity and multiculturalism in the field (Bican, 2019). In this framework, the goals of multiculturalism and multilingualism in education are to support students to preserve their cultural identities and at the same time promote intercultural interaction (Boydak Özcan & Şengür, 2017). The Turkish education system is making efforts to diversify policies and programmes in light of national diversity and to prepare teachers for this environment (MEB, 2020). Diversity and multiculturalism are crucial to make Türkiye's education system more equitable and inclusive.

The foundation of the Turkish education system is mathematical literacy, which focuses on developing students' mathematical thinking capacities (Özgen & Bindak, 2011). In this context, the need for basic mathematical literacy skills is frequently emphasized in Türkiye. According to Özkale (2018), a person's degree of financial literacy is affected by his/her predisposition to numbers. Basic numeracy skills are especially necessary when making financial decisions such as personal budget

management and savings practices. Furthermore, Yıldırım and Uluyol (2023) reveal how problem-solving skills affect performance in the business world. Overcoming complex problems in the corporate sector requires analytical reasoning and problem solving skills. Changing the curriculum and teaching methods to develop basic mathematical literacy skills in the Turkish education system has also revealed the social and economic importance of these skills (MEB, 2018). As a result, in Türkiye, having a solid understanding of mathematics is seen as the key to success in the workplace, in the classroom and in personal life.

Students learning mathematics in a foreign language may have difficulty understanding mathematical ideas and working on problems. Due to language barriers, mathematics teachers may need to develop appropriate teaching techniques for these students (Jourdain & Sharma, 2016). Cultural factors may also have an impact on how well foreign students learn arithmetic. Likewise, the cultural background of these students may also affect their understanding of mathematics and how they solve problems. As a result, it is critical for educators to consider the cultural backgrounds of their students when planning lessons (Skaalvik & Valås, 1999). Additionally, social and economic variables may have an impact on international students' mathematical literacy. The capacity of families to pay for their children's education may be hindered by financial difficulties. In addition, students' self-esteem may be affected by social exclusion and prejudice, which may have a negative impact on their ability to study mathematics (Karakuş et al., 2023). Therefore, it is crucial to take into account various elements including linguistic barriers, cultural differences and socioeconomic factors when addressing foreign students' mathematical literacy problems. If these issues are recognized and addressed, these children can more easily access mathematics instruction and be more successful. Numerous studies have been conducted on the difficulties international students face in accessing and achieving mathematical literacy in the Turkish education system. Language limitations have become a major obstacle especially for international students who struggle to grasp mathematics education (Çakmak, 2019). So, the Turkish education system has developed language assistance programmes and special language teaching techniques to provide more effective mathematics education to these students (MEB, 2019).

In the related literature, there are also studies on how cultural differences affect mathematics learning. According to Çakmak (2019), students' cultural background may affect their approaches to problem solving and mathematical reasoning. Turkish educators' endeavor to take these issues into account when assessing the cultural diversity of their students and creating appropriate lesson plans for them. Research has also been conducted in Türkiye on the effects of social and economic variables on foreign students' mathematical literacy. In particular, the financial difficulties of immigrant families can make it difficult for them to finance their children's education, which can harm children's mathematics study skills (Emin, 2019).

### **Teachers' Role and Opinions**

Teachers' views and responsibilities regarding teaching mathematics to foreign students are seen as an important part of the educational process. According to research, teachers who have a positive attitude toward these students help them to become mathematically literate (Hill, 2013). Educators' views and strategies on how to help international students can have an impact on students' mathematics performance. As specified by Gürbüz and Çakıroğlu (2016), educators should create teaching techniques that take into account the unique needs of each student and provide them with



language assistance. However, it is important to consider the difficulties faced by educators. The ability of instructors to provide effective education to foreign national students may be restricted due to problems such as lack of resources, language barriers and educational gaps, especially in lessons (Ercan & Etin, 2018). In this case, there should be more opportunities for professional development and instructors should have more access to educational resources. Hence, in order to increase the mathematical literacy of these students, the role and opinions of instructors in mathematics education for international students are of great importance. The success of teaching these students can be attributed to positive attitudes, successful teaching techniques and solutions to the challenges faced by teachers.

### **Importance of Research**

This research will contribute to a better understanding of the role and experiences of teachers in developing foreign students' mathematical literacy and provide important information on how educational policies can be improved to support this group of students.

Previous studies have produced important educational results about the mathematical literacy of foreign students (Gökkurt & Düzalan, 2021; Özdemir et al., 2023; Sarıahmetoğlu & Kamer, 2020). These studies focused on educators' attitudes toward these children, the help they provide and the difficulties they face. In particular, it has been emphasized that the progress of foreign students in mathematics is increasingly influenced by the positive attitudes of their teachers (Hill, 2013). It has also been found that success is facilitated by teachers creating lesson plans tailored to the specific needs of each student and providing language support (Gürbüz & Çakıroğlu, 2016). Some studies have also examined the difficulties faced by instructors. For example, Ercan and Çetin (2018) found that teachers' efforts to teach effectively were limited by problems such as language barriers, lack of resources in large classes, and educational inequalities. The study also emphasized the professional development and support opportunities that educators need to overcome these challenges. To summarise, previous studies have emphasized the importance of educators' experiences and roles in teaching mathematical literacy to international students. The results of these studies provide the basis for further research in this area, aiming to further improve the mathematics education of international students. In this context, this study, which examines teachers' perceptions of international students' mathematical literacy, aims to shed light on an important issue in the field.

### **Research Objective**

This study aims to analyze the views of mathematics teachers on foreign students' mathematical literacy. In this context, the following sub-questions are sought to be answered in the research:

- 1-To what extent are the countries of origin of these students effective in terms of mathematical literacy?
- 2-What are the difficulties faced by foreign students in mathematics teaching?
- 3-What methods or resources are used to help foreign students understand or learn mathematics?
- 4-What kind of resources or educational materials are needed to provide more support in teaching mathematics to these students?
- 5-What are the family circumstances (economic status, interest, etc.) that affect these students'?

performance in mathematical literacy?

## Method

In this section; information about the method of the research, the model of the research, the study group, data collection and analysis are given.

### Research Method and Model

In this study, which aims to analyze teachers' in-depth views, experiences and practices about mathematics education for foreign students, a qualitative research approach was adopted. It can be said that qualitative research is the most appropriate approach to obtain teachers' views as it can focus on subjective experiences, beliefs and attitudes. By using this method, the experiences, ideas, feelings and actions of the participants are better understood. In such studies, qualitative data collection methods are used and then the data are interpreted (Denzin & Lincoln, 2018). In this study, the phenomenological approach was adopted as the research model within the framework of qualitative research technique. The phenomenological approach directs the researcher's attention to comprehensively understand the experiences of the participant. This method requires trying to understand the experiences, emotions and perceptions of the participants. From the participant's perspective, the researcher can have a deeper understanding of events and the world through the application of the phenomenological approach (Smith, 2010).

### Study Group

The study group of the research consists of a randomly selected sample of teachers who teach mathematics in secondary schools with foreign students in Afyonkarahisar, where the Piktes project is implemented. In this context, the criterion sampling method was chosen for the sample. The researcher can conduct sampling through criterion sampling, which involves selecting people who meet a predetermined set of requirements. The researcher selects individuals who meet the requirements after determining which ones are acceptable for the purpose of the study (Başaran, 2019). This approach is used to investigate people with specific characteristics that the study is interested in and to make the findings more widely applicable. Criterion sampling may be a better option to provide a deeper understanding of the precise objectives of the study (Patton, 1990).

**Table 1.** *Demographic Information of the Participants*

Participants	Class Level of the Course	Experience Duration
Teacher A	Grade 5	10 years
Teacher B	Grade 8	15 years
Teacher C	6th grade	8 years
Teacher D	7th grade	12 years
Teacher E	Grade 8	18 years
Teacher F	Grade 5	14 years
Teacher G	6th grade	11 years
Teacher H	Grade 5	9 years

Table 1 shows the demographic information collected from eight participants who were randomly selected from different schools and taught mathematics in their schools. The table shows the grade levels and years of experience of the participants.

### Data Collection Tool

The data collection process was carried out through structured interviews with teachers. The interview questions were designed in accordance with the research aims and hypotheses. It is thought that these interviews will allow us to examine teachers' views, attitudes and practices towards mathematical literacy education in depth (Creswell & Poth, 2017).

The data of the research consist of structured interview forms with the teachers who participated in the research as participants. The forms include participant comments and descriptive data. In order to obtain descriptive data, the participants were asked which grade level they were in and which nationality the students were. In addition, the teachers were asked about the mathematical literacy of the students; what are the difficulties encountered by foreign students, what is the level of their success in the lessons, which course materials and strategies they use while teaching mathematics to these students, and what the family situations that may affect the mathematical literacy of these students. Permission was obtained from the participants to use the documents obtained in the study. The participants shared their thoughts about their experiences related to the study subject in writing by using the forms. It was explained that no information that would reveal their identities would be published within the scope of the research, and confidence was provided for them to express their opinions as they were.

### Data Analyses

The data were analyzed using the content analysis method in order to reach a comprehensive understanding. The main objectives of content analysis are to find the hidden facts in the data, to group the relevant data under certain ideas and themes, and to make the information understandable for the reader and to organize it in a way that everyone can understand (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259). Qualitative content analysis is a method used to organize data around themes, sub-themes and main concepts (Elo & Kyngäs, 2008). In this context, the researchers subjected the data obtained from the interviews to this analysis process. This method of analysis is designed to provide an in-depth examination of teachers' views and practices on mathematics education for foreign students and to respond to the research objectives. In order to ensure validity and reliability, firstly, the interview form was shown to the relevant experts and feedback was received. The interview forms obtained were analyzed by three different people. In the analysis of the data, the interviewees were coded as "Teacher A" and "Teacher B". Codes that differed as a result of the analysis. They were discussed among the coders and a consensus was reached.

## Findings

The findings determined by analyzing the data obtained from the interview form within the scope of the research are presented in the tables below.

Table 2. Effect Levels of the Countries of Origin of Foreign Students in terms of Mathematical Literacy

Impact Level	Frequency ( f )
--------------	-----------------

Very Low Effective	1
Low Impact	1
Moderately Effective	2
High Impact	3
Undecided	1

According to the teachers' opinions in Table 2, the level of influence of the countries of origin of foreign students on mathematical literacy varies. One teacher stated that the countries of origin of foreign students have a very low impact on mathematical literacy. As an example of this, Teacher A said "When I evaluate the level of influence of students' countries of origin on their mathematical literacy, I think it is very low for some of them, it may be important to provide special support for these students."

Teacher F said, "My 5th grade students seem to have basic maths skills. Therefore, I think the country of origin of these students has a low impact. However, I try to provide more specific support to students based on their countries of origin, taking into account individual differences." and stated that the country of origin of foreign students has a low impact on mathematical literacy.

Two teachers stated that the effect of the country of origin of the students on mathematical literacy was at a moderate level. Teacher D said, "In terms of mathematical literacy, I think that the effect of students' countries of origin is moderate. Because some students have stronger foundations, while others may be weaker. In this context, the effect size varies from student to student."

Three teachers stated that the countries where foreign students come from are high in terms of mathematical literacy. For example; Teacher C said, "It seems that the countries they come from affect the general mathematics achievement of the students very much in terms of the mathematical literacy level of the students. If these students had received a stronger mathematics education, they would have a better command of the subjects, but I don't know if such a generalization can be made."

Teacher F was undecided: "The effect of the mathematics education system of the countries of origin on students' performance is often complex and varied. Since the previous educational background of each student is different, we can say that this effect varies. At this point, a more precise evaluation can be made by analyzing student profiles in more detail."

**Table 3.** *Challenges Faced by Foreign Students*

Challenges	Frequency ( f )
Language Problems	5
Cultural Differences	4
Lack of Motivation	3
Learning Styles Differences	2
Lack of Readiness	1

Table 3 shows that language problems and cultural differences are the most frequently emphasized issues in determining the difficulties encountered by foreign students in mathematics teaching. This situation may require the development of student-specific strategies in mathematics teaching.

Five participants stated, foreign students face language problems. Teacher H expressed this situation as follows: "Language problems are the main difficulty students face in maths lessons. For this reason, I focus on providing support to students by using language-assisted teaching methods."

There are four participants who see cultural differences as a difficulty that foreign students face

in mathematics teaching. Teacher G made the following statement about cultural differences: "Cultural differences can lead to differences in mathematics expectations and learning styles among students. This may require developing appropriate strategies in teaching and better adaptation to students."

Three teachers stated, foreign students face a lack of motivation, which causes difficulties in learning mathematics. For example, Teacher C said, "Family problems and lack of parental interest can affect students' motivation and achievement in mathematics. In order to overcome this situation, efforts should be made to communicate with families more frequently, to ensure that they meet with the school counselling service and to involve families in the process." summarized the situation with this sentence.

Teacher C stated "The learning styles of foreign students can vary greatly. While some students are more prone to visual learning, others prefer auditory or kinesthetic learning. These differences can cause difficulties in understanding and learning mathematics subjects. For this reason, it is important to use strategies that support various learning styles in the lesson." 2 teachers stated that differences in learning styles are among the difficulties encountered by foreign students. Teacher A said, "Some students may have difficulties in lessons due to insufficient mathematical foundations arising from the education system in their countries of origin. Additional support and individual study opportunities should be provided to overcome this situation. In this sense, piktes teachers in our school support students." And emphasized that lack of readiness can be counted among these difficulties.

**Table 4. Methods and Resources to Help Foreign Students Understand Mathematics Subjects**

<b>Methods and Resources Used</b>	<b>Frequency ( f )</b>
Visual Materials	6
Group Workshops	5
Language Support	4
Technological Tools	3
Reinforcement Classes	1

When Table 4 is analyzed, visual materials and group work are among the effective methods that teachers frequently use while teaching mathematics subjects. According to the participants' opinions, it can be said that language support and technological tools also provide important support for foreign students to better understand mathematics subjects.

Six of the participating teachers emphasized the importance of visual materials and five focused the importance of group work in terms of understanding mathematics topics, and Teacher C responded, "Visual materials and group work are effective methods I use to help students understand mathematics topics. In addition, the support given to students in terms of language and smart boards also provide important support."

In parallel with Teacher A's opinion that language support and effective use of technological tools help foreign students to understand mathematics subjects better by using visual materials and language- assisted teaching methods for foreign students who do not fully understand Turkish, four participants mentioned language support and three participants mentioned technological tools.

Teacher G replied, "Teaching the subjects with technological materials is one of the most effective methods that help students understand mathematics subjects better. It both increases the motivation of the students and attracts their interest and makes them have a positive attitude towards the

lesson. I think these methods can be better adapted to students according to their different learning styles." Three teachers, who made sentences similar to these statements, mentioned the effectiveness of technology and the tools developed by making use of it in teaching mathematics subjects to foreign students.

A teacher made the following statement: "In general, the financial situation of my Iranian students is good. Their families can offer supplementary lessons to their students to get support in mathematics and language. This can be seen as a method to help them understand mathematics subjects. Considering equal opportunities, free courses can be organized in schools for students from other countries and free internet resources can be used."

**Table 5.** *Resources and Educational Materials Needed for Further Support to Foreign Students' Mathematical Literacy*

<b>Resources and Materials Needed</b>	<b>Frequency ( f )</b>
Language Supported Mathematics Books	7
Individual Mathematics Support Plans and Programmes	6
Materials Reflecting Cultural Diversity	4
Educational Technology Supported Content	3
Guidance Materials for Families	2

Pursuant to the table, it is seen that teachers prioritize language-supported mathematics books and individual mathematics support plans and programs. These results emphasize the importance of a variety of educational materials to provide students with more support in the context of mathematical literacy and to enrich their learning experiences.

Seven of the participants emphasized the importance of language-assisted mathematics books and six of them emphasized the importance of individual-specific mathematics support plans and programs. Teacher D said, "I think we need language-assisted mathematics books and individual-specific mathematics plans. These resources can be important to provide more support to students." Teacher E stated, "There is a need for the preparation of individual plans and programs specific to mathematics lessons. These programmes can help students to focus individually and overcome their difficulties, as well as help them develop in terms of mathematical literacy." Teacher E stated the resources needed to support foreign students' mathematical literacy.

The four participants who thought that materials reflecting cultural diversity could be useful were similar to Teacher G's statement "Language-supported materials reflecting cultural diversity play an important role in the process of students' understanding of mathematics topics. Videos with audio explanations, interactive online exercises and multilingual mathematics books can be effective in overcoming the language barrier and helping students better comprehend the topics."

Teacher H emphasized the importance of educational technologies in terms of mathematical literacy as follows: "Visual and technological materials, such as tablets or smart boards, can help students to concretize abstract mathematical concepts. In particular, visualising mathematical relationships using infographics, diagrams and graphs gives students the opportunity to better understand the topics. In addition, various activity books provide students with the opportunity to learn mathematics topics practically. Puzzles, problem solving activities and games can contribute to students' learning by interacting with mathematics." Similarly, three participants argued that educational technologies are important.

Teacher A stated "Guidance materials for families can play a key role in providing support for students' mathematics education at home. Overcoming language differences, suggesting games and activities related to mathematics can help families to improve their students' mathematical skills.

These materials can increase students' achievement by creating a stronger collaboration with families." Similarly, both teachers emphasized the importance of guidance activities and materials for families.

**Table 6.** *The Effect of Family Status of Foreign Students on Their Mathematical Literacy Skills*

Effect of Family Status	Frequency ( f )
Economic Situation	4
Education Level	3
Family Interest and Attitude	5
Language Differences	2
Family Communication	1

Teachers' families and as well as status and level stated that interest attitudes in economic education affect the mathematical literacy of foreign students. In line with this information, it is necessary to share support programmes and guidance materials for students with families more effectively. Five teachers stated that family interest and attitude and four teachers stated economic status as familial situations affecting foreign students' mathematical literacy skills. Teacher E stated "Family interest and attitude, economic status and education level affect students' mathematical literacy. We endeavor to provide more effective support to students by taking these factors into consideration." Similarly, Teacher C stated, "The economic status of families and their attitudes towards mathematics are important factors affecting students' mathematical literacy skills. For this reason, I try to support students by cooperating with families."

"Families' educational level and language differences can play a key role in providing support for students' mathematics education at home. In this context, suggesting mathematics-related games and activities to parents with low educational levels to overcome language differences can help families improve their students' mathematics skills. These materials can increase students' achievement by creating a stronger collaboration with families." Similar to Teacher A's statement, three teachers argued that the educational level of families and two teachers argued that language differences have a significant effect on mathematical literacy.

Teacher F said, "Family communication can positively affect students' mathematics achievement. It is important to establish regular communication with families to understand students' difficulties in mathematics and to find solutions to improve communication within the family. Providing materials that guide families on how they can support their children's mathematics education can strengthen this communication.", emphasizing the importance of the role of family communication in developing these students' mathematical literacy skills.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In this study, teachers' views on foreign students' mathematical literacy were analyzed. The study was integrated with studies in the literature by systematically addressing teachers' views on foreign students' mathematical literacy. The findings represent an important step towards a deeper understanding of the interaction of language, culture and family factors in mathematics education. The interviews conducted in this context suggest that students' mathematics educational background and cultural context play a critical role in shaping their mathematics achievement. The factors affecting foreign students' mathematical literacy are diverse. The mathematics education system, language barriers, cultural differences and family situations of the countries where students come from can be decisive in shaping their relationship with mathematics. Similar findings in the context of cultural diversity and language differences were also found in the study conducted by

Yolcu & Doğan (2022). While stating that culturally diverse students are less likely to participate in mathematics lessons and that the most difficult issue in teaching mathematics is language differences and in-class communication problems, they expect their culturally diverse students to learn basic mathematical knowledge and skills (Yolcu & Doğan, 2022). Students' language barriers have been identified as a fundamental difficulty that makes it difficult for them to understand mathematics topics. At this point, language-supported teaching strategies and the use of multilingual mathematics materials stand out as effective solutions to overcome students' language barriers. The research conducted by Akyüz (2006) supports this. In addition, the results of the research show that foreign students have difficulty in understanding mathematics subjects due to language barriers. Teachers try to overcome this difficulty by using language-assisted teaching strategies. At the same time, the impact of cultural differences on students' mathematics education has been emphasized, which creates diversity in students' learning styles and expectations. The research findings emphasize that the impact of cultural differences on students' mathematics education should not be ignored. In order to develop foreign students' mathematical literacy, teachers should make efforts to better adapt students' mathematical expectations through culturally diverse learning materials and activities. Based on the findings of the study, several strategies can be suggested to provide students with a more effective mathematics education. Students' mathematical literacy can be improved by using language-supported materials, tools that encourage visual learning, learning materials that emphasise cultural diversity, and guidance materials for families. In this context, Taşkın and Tuğrul (2015) found that language skills have a positive effect on mathematics skills, which is in line with the results obtained in this study. In the study prepared by Sönmez et al. (2022), it was determined that different teaching methods had a positive effect on mathematics literacy. Apart from this, there are also studies conducted in foreign literature that are in parallel with the findings of the study. For example, Roth et al. (2015) emphasised that linguistic complexity, that is, the difference between the language used at home and the language of education, causes a significant bias for students. They also stated that this issue should be investigated in detail in the context of mathematical literacy.

The study emphasizes that family support and communication is a key element in strengthening students' mathematical literacy. The use of guidance materials for families and efforts to increase family involvement in mathematics education can help students have a more consistent mathematics experience at home and at school. In this sense, Gencer and Çetin (2016) concluded that students who are supported by their families and who communicate with the school and teachers are more likely to achieve success. In addition, student-centred learning strategies and the use of various learning materials were found to be important in adapting to different learning styles of students. This study makes an important contribution to understanding teachers' views on foreign students' mathematical literacy. In their study, Pitsia et al. (2017) consider non-cognitive factors as particularly important factors in shaping students' academic achievement. In the study, the extent to which students' self-beliefs about mathematics, motivation to learn mathematics and attitudes towards school contribute to students' mathematics learning was evaluated. In this context, it can be said that it is important to ensure the development of foreign students in terms of such non-cognitive factors in the context of mathematical literacy. It also provides a valuable basis for designing more effective teacher interventions for foreign students' mathematical literacy. This is supported by the research in the literature. Okatan and Tomul (2020), in their study to determine the socio-economic and affective variables affecting the mathematics achievement of students participating in the 2012 Programme for the International Student Achievement Assessment (PISA) in Türkiye, found that socio-economic and affective characteristics of the student's mathematics course together and separately affect mathematics achievement. From this point of view, it can be



evaluated that the socio-economic conditions of the family are effective in the mathematics literacy of foreign students. Gündendir (2017) found that students who had better opportunities at home and school had higher mathematical literacy. However, in the study titled "Investigation of International Students' Views on Mathematical Literacy" conducted by Gökçurt and Düzalan (2021), it was stated that international students had limited knowledge about the meaning of the concept of mathematical literacy. In addition, it was determined that the majority of those who think that mathematical literacy is necessary for all individuals, some lecturers pay attention to mathematical literacy in the lessons, but some do not, and they make various suggestions for improving their mathematical literacy levels. Li (2019) stated that people need the support and participation of mathematics in adapting to social life, participating in production practice and advanced learning, and that learning mathematics culture in mathematics education has become an effective way to improve students' mathematical literacy. He also argued that the current status of the development of mathematical culture, how to implement it in the mathematics classroom and what aspects need to be developed should be considered in depth. The research conducted by Guerrero (2020) is incompatible with the findings of this study. Although Guerrero (2020) emphasised that there was no difference in the mathematics anxiety levels of students from different ethnic backgrounds, future research has the potential to provide more specific guidance to teachers by addressing the diversity of student profiles and mathematics teaching strategies in more detail. The existence of research working in a similar context emphasises the importance of this area at national and international levels. The complexity of the factors examined suggests that they interact with each other in influencing students' mathematics achievement. Future research is expected to confirm the generalisability of these findings to a wider range of students and in different contexts. However, further research and detailed analyses may allow for the development of more effective interventions in students' mathematics education.

Future research could address the influences on foreign students' mathematics learning in more detail. In particular, more research is needed to identify the effects of language barriers, cultural diversity and familial factors individually and to understand how these factors interact in combination. There is also a need for studies focussing on teacher training to better understand teachers' strategies for dealing with these factors and to develop effective pedagogical approaches. Future research could review teacher education programmes and curricula in the context of teachers' views on foreign students' mathematical literacy. More training to increase teachers' cultural awareness and practical guidance including language-enhanced mathematics teaching strategies can improve students' achievement levels. It could also include more case studies and long-term monitoring to gain a deeper understanding of the interaction of language, culture and family factors on students' mathematical literacy. Studies are also needed to evaluate various strategies for teacher education programmes to better prepare teachers to address student diversity and language barriers. These efforts can contribute to the development of effective pedagogical approaches to foreign students' mathematical literacy. They can develop various strategies in terms of student-centred teaching, use of culturally diverse materials, and encouraging cultural interaction within the classroom. This could emphasise efforts to increase students' motivation to learn by supporting them to integrate knowledge from their own culture into their mathematics lessons.

### **Conflict Statement and Ethical Disclosure**

Conflict Statement: As authors of this article, we declare that we have no financial interests, affiliations, or other potential conflicts. We have conducted our research in line with the principles of impartiality and transparency and have ensured that the information presented in the article is

objective and reliable. In this study, special attention was paid to the preference of out-of-school environments and times, confidentiality and sensitivity issues while taking teachers' opinions. Our study was conducted within the scope of a study that did not require ethics committee permission. The comfort and safety of the participants were observed, the data were kept confidential and used only for the purpose of the research. Care was taken to ensure full compliance with ethical principles and acted accordingly.

## References

- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 75-86.
- Altun, M., Ülger, T. K., Bozkurt, I., Akkaya, R., Arslan, Ç., Demir, F., ... & Özaydin, Z. (2022). Matematik Okuryazarlığının Okul Matematiği ile Entegrasyonu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 126-149.
- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Barwell, R. (2016). Mathematics education, language and superdiversity. In A. Halai & P. Clarkson (Eds.), *Teaching and learning mathematics in multilingual classrooms* (pp. 25–39). Rotterdam, Netherlands: Brill.
- Başaran, Y. K. (2019). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495.
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 943-966. DOI: 10.30964/auedbf.532374
- Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Çakmak, L. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğreniminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi* (Tez No: 577810) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas].
- Çimşir, S., & Baysal, Z. N. (2020). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin öğretmenleri ve ders başarıları ile ilgili yaşadıkları sorunların ve çözüm yollarının kendi bakış açılarından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 28-45.
- Creswell, J., & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. B. Street, & N. H. Hornberger (Eds) In *Encyclopedia of language and education* (Vol. 2, (2nd ed., pp. 71–83). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Cülha, A. (2020). *Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No:634710) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]

- Demirhan, Y., & Aslan, S. (2015). Türkiye'nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 23-62.
- Demir, M. K. (2017). Matematik okuryazarlığının geliştirilmesinde oyun tabanlı öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 27-46.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications.
- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 343-368.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi* (Vol. 48). SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Ercan, İ., & Çetin, F. (2018). Suriyeli göçmen çocuklar ve okul: Türkiye örneği. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 199-218.
- Firdaus, F. M., & Herman, T. (2017). Improving Primary Students' Mathematical Literacy through Problem Based Learning and Direct Instruction. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 212-219.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), In *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
- Gellert, U., Jablonka, E. & Keitel, C. (2001). Mathematical Literacy and Common Sense in Mathematics Education. B. Atweh, H. Forgasz & B. Nebres (Eds.), In *Sociocultural Research on Mathematics Education* (pp. 57- 76). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Gencer, K., & Çetin, M. (2016). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğreniminde akademik başarılarına ailenin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 441-460.
- Gökkurt, B., & Düzalan, N. (2021). Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 206-233.
- Guerrero, E. R. (2020). *Math anxiety and financial literacy among Latino secondary students in the United States*. Ph.D. thesis, Oregon State University, Corvallis, OR, USA. Available online: [https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate\\_thesis\\_or\\_dissertations/bg257n124](https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/bg257n124) (accessed on 23 November 2023).
- Gürbüz, R., & Çakıroğlu, J. (2016). Türk eğitim sistemi içinde göçmen öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 109-130.
- Güvendir, M. A. (2017). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi-(Pisa-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 94-109.
- Hill, H. C. (2013). Instructional practices that support the achievement of English language learners in mathematics. T. G. Bartell (Ed.), In *Mathematics education and language diversity* (pp. 91-104). Springer.
- İpek, İ. (2003). Computers, visual design and visual learning strategies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 68-76.
- Jourdain, L., & Sharma, S. (2016). Language challenges in mathematics education: A literature review. *Waikato Journal of Education*, 21(2), 43-56. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i2.269>
- Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2023). Understanding the academic achievement of the first- and second-generation immigrant students: A multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(2), 233-278.
- Kaya, D., & Ok, G. (2021). Problems encountered by mathematics and science teachers in classrooms where Syrian students under temporary protection status are educated and suggestions for

- solution. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 111-127. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.774094>
- Li, Y. (2019). Mathematics education and mathematics culture-training mathematics literacy in mathematics education. In *5th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science* (Vol. 10).
- Martinez, O., Wu, E., Sandfort, T., Dodge, B., Carballo-Dieguez, A., Pinto, R., ... & Chavez-Baray, S. (2015). *Evaluating the impact of immigration policies on health status among undocumented immigrants: a systematic review*. *Journal of immigrant and minority health*, 17, 947-970.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (TTK) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEİS (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin değerlendirilmesi araştırma raporu*. Milli Eğitim İnsan Kaynakları ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2008). *TIMSS 2007 International mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Neito, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Routledge.
- Nizamoğlu, A. V. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve PİKTES projesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27), 80-100.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *International migration outlook 2021*. OECD Publishing.
- Okatan, Ö., & Tomul, E. (2021). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı'na (Pisa) göre Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 98-125.
- Özdemir, A. (2009). Matematiksel okuryazarlık kavramı ve matematik eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-152.
- Özdemir, F., Çelik, H. C., & Çelik, E. (2023). Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Matematikte Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi: Siirt Üniversitesi Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 16-33.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özkale, A. (2018). *Finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık perspektifinde Türkiye ve Kanada (Ontario) öğretim programlarının incelenmesi ve bir model önerisi* (Tez No:535615) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.

- Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences, 55*, 163-173.
- Roth, W. M., Ercikan, K., Simon, M., & Fola, R. (2015). The assessment of mathematical literacy of linguistic minority students: Results of a multi-method investigation. *The Journal of Mathematical Behavior, 40*, 88-105.
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 51-76. DOI: 10.17860/mersinefd.975386
- Sarıahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(76)*, 1611-1630.
- Skaalvik, E. M., & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education, 67(2)*, 135-149.
- Smith, J. A. (2010). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), In *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 53-80). Sage Publications.
- Sönmez, D., Yılmaz, G. K., & Altun, M. (2022). Matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış ve ulusal tez merkezinde yayınlanmış tezlerin doküman analizi. *Temel Eğitim, 13*, 13-31.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2010). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society, 41(2)*, 151-185.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2018). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Taşkın, N., & Tuğrul, B. (2015). Okul Öncesindeki Çocukların Dil ile Matematik Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1)*, 129-148.
- UNESCO (2013). *Education for all global monitoring report 2013/4 - Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Global Education Monitoring Report.
- Uysal, E. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyi* (Tez No:239412) [Yüksek lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir].
- Verdín, D., & Neagley, D. (2016). *Teaching mathematics to english language learners: A research-based framework*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Xu, C., Lafay, A., Douglas, H., Burr, S. D. L., LeFevre, J.-A., Osana, H., Skwarchuk, S.-L., Wylie, J., Simms, V., & Maloney, E. (2022). The role of mathematical language skills in arithmetic fluency and word-problem solving for first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology, 114(3)*, 513-539. <https://doi.org/10.1037/edu0000673>
- Yildirim, E., & Uluyol, Ç. (2023). Developing computational thinking scale for primary school students and examining students' thinking levels according to different variables. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 8(1)*, 113-123.
- Yılmaz, F. (2015). Göçmen kökenli öğrencilerin eğitimde başarısızlık nedenleri ve çözüm önerileri: Bir durum analizi. *International Journal of Human Sciences, 12(1)*, 989-1002.

Zhu, Y. (2018). Equity in mathematics education: What did TIMSS and PISA tell us in the last two decades. In *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 769-786). Springer International Publishing.

### **Authors' Contribution Declaration**

All authors have equal contribution to the entire research process.

### **Statement of Support and Thanks**

There is no institution, organization or person that received support for this article.

## Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeği (PYİÖ) Ergen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İhsan AKEREN\* İsmail AY\*\*

### Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeğinin (PYİÖ) ortaokul ve lise öğrencisi ergen gruplara uyarlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören 342 öğrenciye ulaşılmış ve ilgili ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının keşfedilmesi amacıyla toplanan veriler ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) dahil edilmiştir. Faktör yükü .30'dan düşük olan, birden fazla faktör altında bulunan binişik maddeler çıkarıldıktan sonra toplam varyansın %53.98 açıklayan, öz değeri 1'den büyük, 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO) katsayısı .870, Bartlett's Test of Sphericity (Approx Chi-Square/df: 1671.123/136, p=.00) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen ergen formunun doğrulanması ve ölçeğin orijinal formuyla ilişkisinin belirlenmesi amacıyla farklı bir örneklemden (N=356) toplanan verilerin dahil edildiği DFA, korelasyon ve güvenirlilik analizleri, belirlenen doğrulandığını ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bulgular PYİÖ Ergen Formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermekle birlikte bazı önerilerde bulunulmuştur.

### Makale Geçmişi

Geliş:14/11/2023

Düzeltilme:25/11/2023

Kabul:11/12/2023

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik yardım ihtiyacı, ergenler, ölçek uyarlama.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, 0000-0001-5615-4189, Bayburt, Türkiye, [ihsanakeren@bayburt.edu.tr](mailto:ihsanakeren@bayburt.edu.tr)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, 0000-0001-8364-7149, Erzurum, Türkiye, [ismailay@atauni.edu.tr](mailto:ismailay@atauni.edu.tr)

**Atıf için:** Akeren, İ., Ay, İ. (2023). Psikolojik yardım ihtiyacı ölçeği (PYİÖ) ergen formu geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *OJCES*, 1(2), 207-224. <https://10.5281/zenodo.10427797>

**Makale ek bilgisi:** Bu araştırmanın bir bölümü 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Toplumsal yapının üyesi olan birey, yaşamı boyunca etkileşim, gelişim ve değişim içerisinde. Bu nedenle çok farklı sorunlarla yüz yüze gelmek durumunda olacak ve birçok çözüm yolu üretecektir. Bireyin üretmiş olduğu bu çözüm yolları, ona daha sonra karşılaşılabilecek sorunların çözümünde yardım sağlayacak, bu şekilde sorunlarla baş edebilmeyi öğrenecektir. Fakat sahip olduğu çözüm yolları sorunu çözmede her zaman işe yaramayabilir, doğru olabileceği gibi yanlış da olabilir. Bu durum ise pozitif ya da negatif değişiklikleri beraberinde getirip farklı davranışlar sergilemelerinde etkili olmaktadır. Birey, çözümünde başarılı olduğu bir sorunun üstesinden geldiğinde daha istekli, girişken ve sosyal olmaktadır (Tan vd., 2019). Çözümünde zorlanılan ya da başarısız olunan bir sorun, onun pasif, tembel ve asosyal olmasına neden olmakta, bu durumdan birey olumsuz yönde etkilenmekte ve sonuç olarak bireyin psikolojik yardım alması önemli hâle gelmektedir (Ay, 2014; Yarkin, 2013). Bu noktada karşılaşılan zorluklar ve yaşanan psikolojik sorunların bilinmesi, bireylere sağlanacak olan psikolojik yardımın boyutunu ve niteliğini belirlemede büyük bir öneme sahiptir.

Psikolojik ihtiyaçlar, bireyin kişisel ve sosyal gelişiminin yanı sıra hayatta kalmasını, büyümesini, bütünlüğünü, iyi oluşunu sağlayan, onda çevresiyle etkileşim kurma isteğini uyandıran ve doğuştan gelen evrensel güdülenme kaynaklarıdır (Deci vd., 2001; Reeve, 2009). Kavram, bu araştırmada Maslow'un (1970) tanımladığı güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları üzerinden ele alınmıştır. Psikolojik ihtiyaç, bireylerin yoksunluğun veya farklılığın neden olduğu gerginlikle başlayıp bu gerginliği gidermeye başlamasıyla son bulan, böylece dengeye ulaşmasıyla sonlanan bir kavram olarak tanımlanabilir. Yeme-içme gibi bazı ihtiyaçlar biyolojik kökenli olsa da çoğu davranışın altında psikolojik ihtiyaçlar yatmaktadır. Bu nedenle bilinçli olsun ya da olmasın bireyin davranışına onların ihtiyaçları neden olmaktadır. Yaşamın sürdürülebilmesi ve dengenin korunmasında bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir (Kuzgun, 2000; Oksal, 1986).

Psikolojik yardım ihtiyacı, bireyin eksikliğini hissettiği psikolojik ihtiyaçlarını gidermesinde başarısız olmasıyla açığa çıkan durumdur. Maslow (1970), güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının giderilme düzeyini onların psikolojik yardıma duydukları ihtiyaçların göstergesi olarak açıklamaktadır. Söz konusu psikolojik ihtiyaçlar yüksek düzeyde karşılandıkça psikolojik yardıma duyulan ihtiyaç azalacaktır.

Rennie (2008), Maslow'un belirttiği hiyerarşiyle ilgili yaptığı araştırmada üst düzey ihtiyaçların tatmin edilmesinde alt düzey ihtiyaçların karşılanmış olmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Taormina ve Gao'nun (2013) çalışmaları da hiyerarşideki herhangi bir ihtiyacın bir altındaki ihtiyacın giderilmesinin bir üstündeki ihtiyacın giderilmesini öngörebileceğini bulgulamışlardır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle ilgili daha güncel bir çalışmada ise (Shi ve Lin, 2021) alt düzey ihtiyaçların üst düzey ihtiyaçları yordadığını, söz konusu bu ihtiyaçların düşük-yüksek olarak sıralanabileceğini bildirilmektedir. Böylece Maslow'un belirlediği ve sıraladığı ihtiyaç hiyerarşisinin doğrulandığı söylenebilir.

### Mevcut Araştırma

Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Ay ve Alver (2014) tarafından geliştirilmiş olan 35 maddelik dört alt boyuttan oluşan (güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı, kendini gerçekleştirme) Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeğinin (PYİÖ) ergenler için geçerli ve güvenilir kısa (ergen) formunu elde etmek amaçlanmaktadır. Böylece psikolojik yardıma ihtiyaç



duyan ergenlerin belirlenmesi ve kendilerine gerekli hizmetin sunulmasında uygulayıcılara kullanışlı bir ölçme aracı sağlanacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi Maslow'a göre ihtiyaçların karşılanma düzeyi onların psikolojik yardıma duydukları ihtiyacın göstergesidir. Eğer bu ihtiyaçlar karşılanmazsa bireylerin psikolojik yardıma olan gereksinimleri artmaktadır. Ayrıca psikolojik yardım hizmeti veren profesyonellerin öğrencilerin ihtiyaç doyumunda hangi düzeyde olduklarını belirlemeleri, onlara vereceği psikolojik yardımda daha aktif ve etkili danışmanlık yapmalarında önemli olabilir. Ölçeğin ergen formunun oluşturulmasında veri toplama sürecinde uzun formlu ölçeklerin zorluk teşkil etmesi (Alparslan ve Ekşili, 2023) etkili olmuştur. Zira uzun bir ölçek formu gören katılımcıların her birini okuyup anlayarak özenle cevaplama ihtimali düşmekte, bu durum ise toplanan verilerin geçerliğini düşürebilir.

## Yöntem

Mevcut araştırma bir ölçek uyarlama araştırmasıdır. Ergenlere uyarlanması amaçlanan Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeğinin araştırmada kullanılması için ilgili yazardan gerekli izin alınmıştır. Ölçek uyarlama araştırmalarında birden fazla katılımcıya ulaşılmakta ve aşamalı analizler yapılmaktadır. İlk olarak yapı geçerliğinin belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından elde edilen yapının sınanmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), son olarak güvenilirlik analizleri için farklı katılımcılara ulaştırılması gerekmektedir (Creswell, 2017).

## Çalışma Grubu

Mevcut araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem evrenin geniş olduğu ve tüm evrene ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılan emek ve zaman açısından maliyet açısından elverişli bir yöntemdir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu doğrultuda katılımcıların belirleneceği iki evrende de ortaokulların her biri birer küme olarak belirlendi ve basit tesadüfi yöntemle belirlenen kümelerdeki (okullar) öğrenciler araştırmaya dahil edildi. Ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla ilk grup Erzincan ili Tercan ilçesinde eğitim-öğretim hizmeti veren üçü ortaokul, ikisi lise olmak üzere toplam beş okulda öğrenim gören öğrencilerdir. İkinci grup ise Bayburt merkezinde eğitim-öğretim hizmeti veren ikisi ortaokul, ikisi lise olmak üzere toplam okulda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki grupta da 5. sınıf öğrencileri ergenlik çağının başlangıcında olmaları, ortaokulun diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerden farklılık göstermeleri (Özenç vd., 2016) nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyacını belirlemek amacıyla geliştirilen Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeği (PYİÖ) kullanılmıştır.

### Psikolojik Yardım İhtiyacı Ölçeği (PYİÖ)

İlgili ölçek Ay ve Alver (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik yardıma duydukları ihtiyacı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. AFA bulgularına bakıldığında toplam varyansın %51.11'ini açıklayan, 35 madde ve güvenlik, sevgi ve ait olma, saygı, kendini gerçekleştirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. DFA bulguları, ölçeğin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizine yönelik bulgulara bakıldığında iç tutarlık .91, iki yarı .89, test-tekrar test .90 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak PYİÖ'nün üniversite öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

## Verilerin Toplanması

İlçe ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden araştırma/uygulama izni alındıktan sonra belirlenen eğitim kurumlarına gidilmiş, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım sağlamak isteyen öğrencilerden ve velilerinden yazılı onam alınmıştır. Veriler öğrencilerden yüz yüze toplanmıştır.

## Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 ve Amos 22 programları kullanılmıştır. Puanların dağılımını belirlemek için tanımlayıcı istatistik analizleri, ölçek maddeleri, alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkileri belirlemede korelasyon analizi, ölçeğin ergen formunu belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), elde edilen yapının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

## Bulgular

AFA'da madde faktör yükü kriteri .30 ve üstü olarak belirlendi, faktörler arasında ilişki olduğu varsayımından hareketle eğik (oblique) döndürme tekniği olan Direct Oblimin kullanıldı. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin öz değeri 1'den yüksek, dört faktörlü, toplam varyansın %53.98'ini açıklayan 17 maddelik yapısını belirlemiştir.

**Tablo 1.** PYİÖ Ergen Formu AFA Bulguları (N=342)

		Faktörler ve madde faktör yükleri			
		Saygı	Kend. g.	Ait olma	Sevgi
1	Arkadaşların her türlü etkinliğine davet edirim	,688			
2	Çevremdekiler fikirlerime önem verirler.	,693			
3	Sevdiklerim tarafından yeterince aranıp sorulan biriyim.	,761			
4	Konuşurken çevremdekiler beni dinlerler.	,685			
5	Kendimle barışık biriyim.		,846		
6	Hayattan zevk alırım.		,477		
7	Hayatı seviyorum.		,744		
8	Hayatı anlamlı buluyorum.		,617		
9	Hayattan tat almıyorum.		,660		
10	Çok yalnızım.			,458	
11	Arkadaşlarım benimle duygu ve düşüncelerini paylaşmıyorlar.			,805	
12	Arkadaşlarım tarafından dışlanmış hissediyorum.			,734	
13	Arkadaşlarım beni çıkar için değil, 'ben' olduğum için severler				,342
14	Beni koruyup kollayacak dostlarım var.				,707
15	Arkadaşlarımın sevgisi beni tatmin ediyor.				,700
16	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim.				,607

17	Derdimi rahatlıkla anlatabileceğim dostlarım var.				,812
<b>Açıklanan varyans (%)</b>		30.60	9.49	7.38	6.51
<b>Öz değer</b>		5.20	1.62	1.26	1.11

Diğer bulgulara bakıldığında Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ölçümü .870, Bartlett's Test of Sphericity (Approx Chi-Square/df: 1671.123/136, p=.00) anlamlıdır. Değişkenlerin birbiriyle yeterince ilişkili olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi bulguları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Ölçeğin orijinal formunda güvenlik, sevgi ve aidiyet, saygı, kendini gerçekleştirme olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. AFA ile elde edilen ergen formunda ise güvenlik ihtiyacına yönelik bir faktör oluşmamış; sevgi, aidiyet, saygı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere dört boyutlu bir yapı belirlenmiştir. Yani orijinal formda bulunan sevgi ve ait olma ihtiyacı ergen formunda birbirinden bağımsız olarak iki farklı boyut olarak belirmiştir.

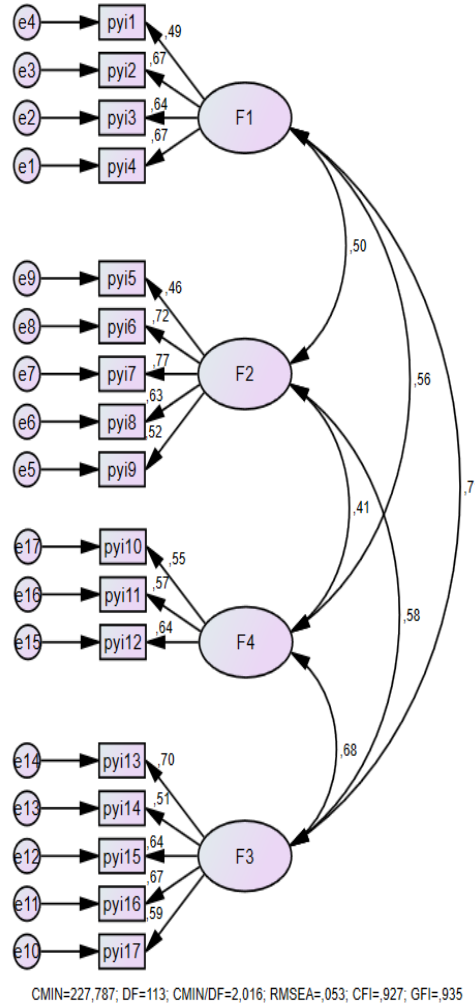
Ölçek maddeleri, alt boyutlar ve toplam puana ait çarpıklık, basıklık, ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Korelasyon Katsayıları ve Tanımlayıcı İstatistikler (N=342)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
<b>1. pyi1</b>	1																						
<b>2. pyi2</b>	,297**1	1																					
<b>3. pyi3</b>	,376**410**1	,297**1	1																				
<b>4. pyi4</b>	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1																			
<b>5. pyi5</b>	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1																		
<b>6. pyi6</b>	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1																	
<b>7. pyi7</b>	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1																
<b>8. pyi8</b>	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1															
<b>9. pyi9</b>	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1														
<b>10. pyi10</b>	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1													
<b>11. pyi11</b>	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1												
<b>12. pyi12</b>	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1											
<b>13. pyi13</b>	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1										
<b>14. pyi14</b>	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1									
<b>15. pyi15</b>	,454**495**433**366**286**316**281**476**392**214**312**204**472**315**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1								
<b>16. pyi16</b>	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,454**495**433**366**286**316**281**476**392**214**312**204**472**315**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1							
<b>17. pyi17</b>	,307**440**243**240**439**257**213**445**259**293**375**228**497**304**343**348**1	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,376**410**1	,297**1	1							
<b>18. Saygı</b>	,663**761**753**746**382**295**216**390**245**363**310**278**384**378**393**425**318**1	,307**440**243**240**439**257**213**445**259**293**375**228**497**304**343**348**1	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,297**1	1							
<b>19. Kend. g.</b>	,261**357**327**366**593**600**775**720**669**369**201**264**373**355**346**357**335**449**1	,663**761**753**746**382**295**216**390**245**363**310**278**384**378**393**425**318**1	,307**440**243**240**439**257**213**445**259**293**375**228**497**304**343**348**1	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,297**1	1						
<b>20. Ait olma</b>	,245**294**231**299**304**319**221**446**377**764**600**381**254**251**224**277**237**366**371**1	,261**357**327**366**593**600**775**720**669**369**201**264**373**355**346**357**335**449**1	,307**440**243**240**439**257**213**445**259**293**375**228**497**304**343**348**1	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,297**1	1						
<b>21. Sevgi</b>	,345**411**401**399**300**369**378**354**243**360**313**366**766**624**730**726**708**532**497**348**1	,245**294**231**299**304**319**221**446**377**764**600**381**254**251**224**277**237**366**371**1	,307**440**243**240**439**257**213**445**259**293**375**228**497**304**343**348**1	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,297**1	1						
<b>22. Toplam</b>	,496**599**566**594**495**532**550**581**482**575**371**419**615**551**587**613**554**772**787**629**821**	,345**411**401**399**300**369**378**354**243**360**313**366**766**624**730**726**708**532**497**348**1	,307**440**243**240**439**257**213**445**259**293**375**228**497**304**343**348**1	,367**414**354**308**313**211**259**491**293**255**314**367**469**352**443**1	,398**484**564**259**249**261**297**347**468**230**408**214**273**1	,406**331**537**347**283**264**295**295**353**289**213**295**1	,369**426**590**228**507**188**164**214**334**295**425**1	,345**152**445**374**397**327**317**255**349**292**1	,395**446**238**285**390**263**221**248**268**1	,397**432**315**267**567**453**434**316**1	,423**388**321**309**326**420**485**1	,419**392**356**462**334**582**1	,348**223**306**387**325**1	,317**302**385**223**1	,284**485**421**1	,297**1	1						
<b>23. Ort</b>	2.46	2.49	2.46	2.33	1.98	2.18	2.28	2.63	2.52	2.11	2.34	2.09	2.04	2.14	2.44	2.23	2.06	9.75	11.616	5.55	10.923	8.85	

24. Çarp.	.511	.497	.656	.814	1.03	.853	.827	.470	.494	.972	.719	.985	.954	.886	.620	.873	.976	.500	.633	.644	.884	.474
25. Bas.	-.524	-.725	-.244	-.070	.256	-.238	-.536	-.797	-.106	-.300	-.544	-.164	-.148	-.039	-.620	.159	-.180	-.297	-.175	-.022	.329	-.158
26. S.s.	1.15	1.25	1.17	1.14	1.10	1.22	1.35	1.29	1.41	1.32	1.29	1.27	1.22	1.17	1.25	1.14	1.25	3.45	4.53	2.90	4.30	11.57

Elde edilen yapının gerek doğrulanması gerek orijinal formla ilişkisinin belirlenmesi amacıyla farklı bir katılımcı grubu belirlenerek küme örnekleme yöntemiyle Bayburt İl merkezinde 2 ortaokul (5. sınıf öğrencileri hariç) ve 2 lisede 356 öğrenciye ulaşılarak PYİÖ orijinal ve ergen formlarını doldurmaları sağlandı. Yapılan DFA bulguları Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. PYİÖ Ergen Formu Birinci Düzey DFA Bulguları (N=356)

DFA bulguları, AFA ile belirlenen yapının farklı bir örneklemede doğrulandığını göstermektedir. Ergen formu ve orijinal form arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi .945’dir ( $p<.001$ ). Diğer tanımlayıcı istatistikler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. PYİÖ Ergen Formu ve Orijinal Forma Ait Betimsel İstatistikler (N=356)

	En düşük	En yüksek	Ort.	S.s.	Çarp.	Bas.
PYİÖ ergen formu	17.00	79.00	39.48	11.08	.244	-.482
PYİÖ orijinal form	40.00	135.00	80.27	18.91	.421	-.239

Güvenirlğe yönelik yapılan analizler bulguları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** PYİÖ Ergen Formu Güvenirlik Bulguları (N=356)

Maddeler	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cranbach Alpha	Cronbach Alpha-faktörler
1	,400	,850	.71
2	,497	,845	
3	,483	,846	
4	,501	,845	
5	,412	,849	
6	,509	,845	.74
7	,477	,846	
8	,496	,845	
9	,398	,851	
10	,478	,846	
11	,319	,854	.68
12	,423	,849	
13	,549	,843	
14	,476	,847	
15	,521	,844	
16	,553	,843	.76
17	,477	,846	
<b>Cronbach's Alpha-ölçek geneli/iki-yarı</b>			<b>.86/.75</b>

Güvenirlik katsayısının .70'ten büyük olması gerektiği dikkate alındığında (Tabachnick ve Fidell, 2019), ölçeğin ergen formunun güvenilir olduğu söylenebilir. Ait olma faktörünün Cronbach Alpha değerinin .70'in altında olması bu faktörde görece az madde olmasıyla açıklanabilir (Cortina,1993).

## Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilen PYİÖ'nün ergenler için geçerli ve güvenilir formunun elde edilmesi amaçlanmıştır. Çünkü ergenler, sorunlarının bir kısmının üstesinden çevre desteği ile gelebilseler de bazı sorunlar için profesyonel destek gerekebilmektedir. Ayrıca ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarının belirlenmesi, buna ilişkin belirtilerin dikkate alınarak etkili danışmanlık desteği verilmesi, ergenlik döneminde olumlu kişilik gelişimini sağlamaları ve bu dönemi sağlıklı geçirmeleri adına önemli olmaktadır (Savi Çakar ve Kılınc, 2020). Ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarını belirlemeye dönük geliştirilmiş bir ölçme aracı bulunmamakta, bu yöndeki çalışmalar daha çok psikolojik yardım alma niyetini ve psikolojik yardıma ilişkin tutumu (Fischer ve Farina, 1995; Topkaya, 2011) ölçmeyi amaçlamaktadır. Bunlardan farklı olarak mevcut araştırmanın ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarını belirlemesi, bu yöndeki ölçme aracı gereksinimine cevap vermesi nedeniyle önemli görülmektedir.

Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında katılımcı sayısının en az 200'ün üzerinde olmasının yeterli görüldüğü (Kline, 2013), 300-350 arasında olmasının ise ideal olduğu (Rouquette & Falissard, 2011) bildirilmektedir. Mevcut araştırmada AFA için 342, DFA için 356 katılımcıya ulaşılmış olmasıyla gerekli kriterin sağlandığı söylenebilir. AFA bulgularında belirlenen faktörlerin öz değerlerinin 1'in üzerinde olması (Kaiser, 1960), açıklanan toplam varyasyon %50'nin üzerinde olması gerektiği (Yaşlıoğlu, 2017) dikkate alındığında mevcut araştırmanın yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. DFA bulgularına bakıldığında ki-kare/serbestlik derecesinin 3'ten, RMR, SRMR ve RMSEA gibi hata değerlerinin .08'den düşük olması, uyum indekslerinin .90'dan yüksek olması gerektiği bildirilmektedir. Mevcut araştırma bulgularına bakıldığında Ki-kare/serbestlik derecesinin 3'den düşük (2.016), hata değerlerinin .08'den düşük (RMR=.076, SRMR=.062 ve RMSEA=.053), uyum indekslerinin ise .90'dan yüksek (AGFI=.915, GFI=.935, CFI=.927) olduğu, bu nedenle AFA ile elde edilen yapının DFA ile doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlilik, bir ölçme aracının tutarlılığı olarak tanımlanabilir. Bu anlamda iç tutarlık, test-tekrar test, iki-yarı gibi güvenirlilik belirleme analizleri bulunmaktadır ve bunların sonuçlarının .70'ten yüksek olması gerekmektedir (O'Rourke ve Hatcher, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2019). Mevcut araştırmada 356 katılımcıdan elde edilen verilerin güvenirlilik analizi bulgularına bakıldığında analizinde .70 katsayısının kriter belirlenmesi dikkate alındığında ölçek geneli.86, iki-yarı .75, her bir faktör için ait olma dışında .70'ten yüksek olduğu görülmektedir. Ait olma faktörünün iç güvenirlilik katsayısının .70'ten düşük olması bu faktörün madde sayısının az olmasıyla açıklanmaktadır (Cortina,1993). Ayrıca iç güvenirlilikte Cronbach Alpha değerinden daha önemli olan ilgili faktörün diğerleriyle ilişki katsayısının önemli bir kısmının .30'un üstünde olmasıdır (Hair vd., 2019). Bu bilgi doğrultusunda ait olma faktörünün diğer madde ve faktörlerin önemli bir kısmıyla .30'un üzerinde korelasyon ilişkisine sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak elde edilen ergen formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak elde edilen PYİÖ ergen formunun 5. sınıflar hariç ortaokul ve lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu, bu grubun psikolojik yardım ihtiyacını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir. Öte yandan ilgili formun kriter geçerliğinin bir ölçüt belirlenerek sağlanması, test-tekrar test güvenirliliğinin yapılması ve farklı ergen grupları üzerinde doğrulanması önerilmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen orijinal formda belirlenen güvenlik ihtiyacının ergen formunda belirlenmemesi dikkat çekicidir. Bu sonucun ergenlerin üniversite öğrencilerine göre yaşça daha küçük olmaları, daha da önemlisi aileleriyle birlikte yaşamaları, barınma, beslenme gibi ihtiyaçların giderilmesinde ebeveyn desteği almaları, daha öngörülebilir bir yaşam tarzına sahip olmaları, üniversite öğrencilerine kıyasla daha düşük düzeyde gelecek kaygısı taşımalarıyla ilgili olduğu değerlendirilmektedir.

### **Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim**

Yazar, mevcut araştırmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Çalışmanın Etik Kurul İzni Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 11.08.2023 tarih ve 248 sayılı kararı ile alınmıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Tüm katılımcı öğrenci ve ebeveynlerine teşekkür ederim.

## Kaynaklar

- Alparslan, A. M., & Ekşili, N. (2023). Uzun formundan kısa formlarına ölçek revizyonu: Pozitif liderlik ölçeği uygulaması. *Journal of Organizational Behavior Review*, 5(2), 112-147.
- Ay, İ. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerine ilişkin öznel faktörlerin incelenmesi*. (Doktora tezi:356850) [Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi-Erzurum.]
- Ay, İ., Alver, B. (2013). Psikolojik yardım gereksinimi belirleme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. [Bildiri Sunumu]. XII: Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., and Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Fischer, E. H. ve Farina, A. (1995). Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and considerations for research. *Journal of College Student Development*, 36(4), 368-373.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 10(1), 141-151.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. Y. Petscher, C. Schatschneider, & D. L. Compton (Eds.), In *Applied quantitative analysis education and the social sciences* (pp. 171-207). Routledge.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- O'Rourke N, & Hatcher L. (2014). *A step-by-step approach to using SAS ® for factor analysis and structural equation modelling* (2nd ed.). SAS Institute.
- Oksal, A. (1986). *Davranışlarımızın kaynakları: güdüler. davranış bilimleri 1*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 144.
- Özenç, E. G., Özcan, Z. E., Güçlü, F., & Güney, E. K. (2016). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminin beşinci sınıf öğrencilerine yansması: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 560-580. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.91808>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). USA: Wiley.
- Rennie, D. L. (2008). Two thoughts on Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 48(4), 445-448. <https://doi.org/10.1177/002216780832053>
- Rouquette, A., & Falissard, B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20(4), 235-249. <https://doi.org/10.1002/mpr.352>
- Savi Çakar, F., & Kılınç, M. (2020). Ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 488-508. DOI: 10.21764/maeuefd.655097
- Shi, Y., & Lin, X. (2021). *A test of Maslow's hierarchy of needs concept by a correlational model among adult learners*. American Association for Adult and Continuing Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611655.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tan, C. S., Tan, S. A., Mohd Hashim, I. H., Lee, M. N., Ong, A. W. H., & Yaacob, S. N. B. (2019). Problem-solving ability and stress mediate the relationship between creativity and happiness. *Creativity Research Journal*, 31(1), 15-25. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1568155>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi*. (Tez No: 356258) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]
- Yarkın, E. (2013). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyum ve yaşam doyum düzeyine katkısının incelenmesi*. (Tez No: 375352) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

RESEARCH

Open Access

**Validity and Reliability Study of the Psychological Help Needs Scale  
(PHNS) Adolescent Form**

**İhsan Akeren\* İsmail AY\*\***

**Abstract**

In this study, it is aimed to adapt the Psychological Help Needs Scale (PHNS), which was developed to determine the psychological help needs of university students, to adolescent groups of middle and high school students. For this purpose, 342 secondary school students studying in secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education were reached and asked to fill out the relevant scale. In order to explore the factor structure of the scale, the collected data were first included in the Exploratory Factor Analysis (EFA). After removing the overlapping items under more than one factor with factor loadings lower than .30, a four-factor structure consisting of 17 items with eigenvalues greater than 1 and explaining 53.98% of the total variance was obtained. The Kaiser-Meyer-Olkin Test (KMO) coefficient for sampling adequacy was .870 and Bartlett's Test of Sphericity (Approx Chi-Square/df: 1671.123/136, p=.00) was found to be significant. The CFA, correlation and reliability analyses, which included data collected from a different sample (N=356) in order to validate the obtained adolescent form and to determine its relationship with the original form of the scale, show that it is validated and reliable. Although the findings show that the PHNS Adolescent Form is valid and reliable, some suggestions were made.

**Keywords:** Psychological help needs, adolescents, scale adaptation.

\* Assistant Professor, Bayburt University, 0000-0001-5615-4189, Bayburt, Turkey, [ihsanakeren@bayburt.edu.tr](mailto:ihsanakeren@bayburt.edu.tr)

\*\* Assistant Professor, Atatürk University, 0000-0001-8364-7149, Erzurum, Turkey, [ismailay@atauni.edu.tr](mailto:ismailay@atauni.edu.tr)

**For attribution:** Akeren, İ., Ay, İ. (2023). Validity and reliability study of the psychological help needs scale (PHNS) adolescent form. *OJCES*, 1(2), 207-224. <https://10.5281/zenodo.10427797>

**Article additional information:** A part of this research was presented as an oral presentation at the 5th International Social Sciences Congress.

**Article History**

**Received:**14/11/2023

**Correction:**25/11/2023

**Accepted:**11/12/2023



## Introduction

An individual, who is a member of the social organization, is in interaction, development and change throughout his/her life. For this reason, he/she will have to face many different problems and will produce many solutions. These solutions produced by the individual will help him/her in solving the problems he/she will face later on, and in this way he/she will learn to cope with problems. However, these solutions may not always work in solving the problem, they may be right or wrong. This situation brings positive or negative changes and is effective in exhibiting different behaviors. When an individual overcomes a problem that they are successful in solving, they become more eager, sociable and social (Tan et al., 2019). A problem that is difficult or unsuccessful in solving causes the individual to be passive, lazy and asocial, the individual is negatively affected by this situation, and as a result, it becomes important for the individual to seek psychological help (Ay, 2014; Yarkin, 2013). At this point, knowing the difficulties encountered and the psychological problems experienced is of great importance in determining the size and quality of the psychological help to be provided to individuals.

Psychological needs are universal motivational resources that are innate and inborn, which provide the individual's personal and social development as well as survival, growth, integrity and well-being, and cause him/her to want to interact with his/her environment (Deci et al., 2001; Reeve, 2009). In this study, the concept was addressed through the needs for safety, love, respect and self-actualization defined by Maslow (1970). Psychological need can be defined as a concept that starts with the tension caused by deprivation or difference and ends when individuals begin to relieve this tension, thus reaching a balance. Although some needs such as eating and drinking are of biological origin, psychological needs underlie most behaviors. Therefore, whether consciously or not, an individual's behavior is caused by their needs. These needs must be met in order to sustain life and maintain balance (Kuzgun, 2000; Oksal, 1986).

The need for psychological help is the situation that arises when an individual fails to fulfill his/her psychological needs that he/she feels deficient. Maslow (1970) explains the level of satisfaction of safety, love, respect and self-actualization needs as an indicator of their need for psychological help. As these psychological needs are met at a high level, the need for psychological help will decrease.

Rennie (2008), in his research on Maslow's hierarchy, states that it is necessary for lower level needs to be met in order to satisfy higher level needs. Similarly, Taormina and Gao (2013) found that the satisfaction of a need below a need in the hierarchy can predict the satisfaction of a need above it. In a more recent study on Maslow's hierarchy of needs (Shi & Lin, 2021), it is reported that lower-level needs predict higher level needs and that these needs can be ranked as low-high. Thus, it can be said that the hierarchy of needs identified and ranked by Maslow is confirmed.

## Current Research

In the current study, it is aimed to obtain a valid and reliable short (adolescent) form of the Psychological Help Needs Scale (PMNS), which consists of 35 items and four sub-dimensions (security, love and belonging, respect, self-actualization) developed by Ay and Alver (2014) in order to determine the psychological help needs of university students. Thus, a useful measurement tool will be provided to practitioners in identifying adolescents in need of psychological help and providing them with the necessary service.

As mentioned before, according to Maslow, the level of satisfaction of needs is an indicator of their need for psychological help. If these needs are not met, individuals' need for psychological help

increases. In addition, it may be important for professionals who provide psychological help services to determine the level of need satisfaction of students and to provide more active and effective counseling in the psychological help they will provide to them. The difficulty of long-form scales in the data collection process (Alparslan & Ekşili, 2023) was effective in the creation of the adolescent form of the scale. This is because participants who see a long scale form are less likely to read and understand each one and answer carefully, which may reduce the validity of the collected data.

## Method

The current study is scale adaptation research. The necessary permission was obtained from the relevant author to use the Psychological Help Need Scale, which was intended to be adapted to adolescents, in the study. In scale adaptation studies, more than one participant is reached and progressive analyzes are conducted. First, Exploratory Factor Analysis (EFA) is used to determine construct validity, then Confirmatory Factor Analysis (CFA) is used to test the obtained structure, and finally, different participants should be reached for reliability analysis (Creswell, 2017).

### Participants

Cluster sampling method was used in the current study. This method is a cost-effective method in terms of labor and time used in cases where the universe is large and it is not possible to reach the whole universe (Gürbüz & Şahin, 2017). In this direction, each of the secondary schools in the two universes where the participants were to be determined was determined as a cluster and the students in the clusters (schools) determined by simple random method were included in the study. In order to determine the structure of the scale, the first group consisted of students studying in five schools (three middle schools and two high schools) in Tercan district of Erzincan province. The second group consisted of students studying in a total of two secondary schools and two high schools in the center of Bayburt. In both groups, 5th grade students were not included in the study because they were at the beginning of adolescence and differed from students at other grade levels of secondary school (Özenç et al., 2016).

### Data Collection Tools

The Psychological Help Needs Scale (PHNS), which was developed to determine the psychological help needs of university students, was used in the study.

#### Psychological Help Needs Scale (PNHS)

The related scale was developed by Ay and Alver (2013) to determine university students' need for psychological help. EFA findings revealed a structure that explained 51.11% of the total variance and consisted of 35 items and four sub-dimensions: safety, love and belonging, respect, and self-actualization. CFA findings indicated that the fit indices of the scale were at a good level. When the findings regarding the reliability analysis of the scale were examined, the internal consistency was calculated as .91, two halves as .89, and test-retest as .90. As a result, it can be said that the PHNS is valid and reliable for university students.

### Data Collection

After obtaining research/application permission from the District and Provincial Directorates of National Education, the educational institutions were visited, the purpose of the study was explained

to the participants, and written consent was obtained from the students and their parents who wanted to participate voluntarily. Data were collected from students face-to-face.

### Data Analysis

SPSS 23 and Amos 22 programs were used to analyze the data. Descriptive statistical analysis was used to determine the distribution of scores, correlation analysis was used to determine the relationships between scale items, sub-dimensions and total score, Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to determine the adolescent form of the scale, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to confirm the obtained structure.

### Findings

In EFA, the item factor loading criterion was determined as .30 and above, and Direct Oblimin, which is an oblique rotation technique, was used based on the assumption that there is a relationship between the factors. The results obtained determined the 17-item structure of the scale with an eigenvalue higher than 1, four factors, explaining 53.98% of the total variance.

**Table 1.** EFA Findings of PHNS Adolescent Form (N=342)

		Factors and item loadings		
		Self-esteem	Self-act	BelongingLove
1	I am invited to all kinds of activities of friends	,688		
2	People around me care about my opinions.	,693		
3	I am someone who is called and asked enough by my loved ones.	,761		
4	People around me listen to me when I speak.	,685		
5	I am at peace with myself.		,846	
6	I enjoy life.		,477	
7	I love life.		,744	
8	I find life meaningful.		,617	
9	I do not enjoy life.		,660	
10	I am very lonely.			,458
11	My friends do not share their thoughts and feelings with me.			,805
12	I feel isolated by my friends.			,734
13	My friends love me for who I am, not for self-interest.			,342
14	I have friends who will protect me.			,707
15	The love of my friends satisfies me.			,700
16	I am loved by my friends.			,607

17	I have friends to whom I can easily tell my problems.				,812
<b>Explained variance (%)</b>		30.60	9.49	7.38	6.51
<b>Eigenvalue</b>		5.20	1.62	1.26	1.11

Other findings showed that Kaiser-Meyer Olkin (KMO) was .870 and Bartlett's Test of Sphericity (Approx Chi-Square/df: 1671.123/136,  $p=.00$ ) was significant. The findings of the correlation analysis conducted to determine whether the variables are sufficiently related to each other are presented in Table 2.

In the original form of the scale, there are four dimensions: security, love and belonging, respect, and self-actualization. In the adolescent form obtained with EFA, a factor for the need for security was not formed; a four-dimensional structure was determined as love, belonging, respect and self-actualization. In other words, the need for love and the need for belonging in the original form emerged as two different dimensions independently of each other in the adolescent form.

The skewness, kurtosis, mean and standard deviation findings for the scale items, sub-dimensions and total score are presented in Table 2.

**Table 2.** Correlation Coefficients and Descriptive Statistics (N=342)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
<b>1. pnh1</b>	1																						
<b>2. pnh2</b>	,297**1	1																					
<b>3. pnh3</b>	,376**	,410**1	1																				
<b>4. pnh4</b>	,284**	,485**	,421**1	1																			
<b>5. pnh5</b>	,317**	,302**	,385**	,223**1	1																		
<b>6. pnh6</b>	,348**	,223**	,306**	,387**	,325**1	1																	
<b>7. pnh7</b>	,419*	,392**	,356**	,462**	,334**	,582**1	1																
<b>8. pnh8</b>	,423**	,388**	,321**	,309**	,326**	,420**	,485**1	1															
<b>9. pnh9</b>	,397**	,432**	,315**	,267**	,567**	,453**	,434**	,316**1	1														
<b>10. pnh10</b>	,395**	,446**	,238**	,285**	,390**	,263**	,221**	,248**	,268**1	1													
<b>11. pnh11</b>	,345**	,152**	,445**	,374**	,397**	,327**	,317**	,255**	,349**	,292**1	1												
<b>12. pnh12</b>	,369**	,426**	,590**	,228**	,507**	,188**	,164**	,214**	,334**	,295**	,425**1	1											
<b>13. pnh13</b>	,406**	,331**	,537**	,347**	,283**	,264**	,295**	,295**	,353**	,289**	,213**	,295**1	1										
<b>14. pnh14</b>	,398**	,484**	,564**	,259**	,249**	,261**	,297**	,347**	,468**	,230**	,408**	,214**	,273**1	1									
<b>15. pnh15</b>	,454**	,495**	,433**	,366**	,286**	,316**	,281**	,476**	,392**	,214**	,312**	,204**	,472**	,315**1	1								
<b>16. pnh16</b>	,367**	,414**	,354**	,308**	,313**	,211**	,259**	,491**	,293**	,255**	,314**	,367**	,469**	,352**	,443**1	1							
<b>17. pnh17</b>	,307**	,440**	,243**	,240**	,439**	,257**	,213**	,445**	,259**	,293**	,375**	,228**	,497**	,304**	,343**	,348**1	1						
<b>18. Self-est.</b>	,663**	,761**	,753**	,746**	,382**	,295**	,216**	,390**	,245**	,363**	,310**	,278**	,384**	,378**	,393**	,425**	,318**1	1					
<b>19. Sel-act.</b>	,261**	,357**	,327**	,366**	,593**	,600**	,775**	,720**	,669**	,369**	,201**	,264**	,373**	,355**	,346**	,357**	,335**	,449**1	1				
<b>20. Belong</b>	,245**	,294**	,231**	,299**	,304**	,319**	,221**	,446**	,377**	,764**	,600**	,381**	,254**	,251**	,224**	,277**	,237**	,366**	,371**1	1			

21. Love	,345**	,411**	,401**	,399**	,300**	,369**	,378**	,354**	,243**	,360**	,313**	,366**	,766**	,624**	,730**	,726**	,708**	,532**	,497**	,348**	1	
22. Total	,496**	,599**	,566**	,594**	,495**	,532**	,550**	,581**	,482**	,575**	,371**	,419**	,615**	,551**	,587**	,613**	,554**	,772**	,787**	,629**	,821**	
23. Mean	2.46	2.49	2.46	2.33	1.98	2.18	2.28	2.63	2.52	2.11	2.34	2.09	2.04	2.14	2.44	2.23	2.06	9.75	11.61	6.55	10.92	38.85
24. Kurt.	.511	.497	.656	.814	1.03	.853	.827	.470	.494	.972	.719	.985	.954	.886	.620	.873	.976	.500	.633	.644	.884	.474
25. Skew.	-.524	-.725	-.244	-.070	.256	-.238	-.536	-.797	-.106	-.300	-.544	-.164	-.148	-.039	-.620	.159	-.180	-.297	-.175	-.022	.329	-.158
26. S.d.	1.15	1.25	1.17	1.14	1.10	1.22	1.35	1.29	1.41	1.32	1.29	1.27	1.22	1.17	1.25	1.14	1.25	3.45	4.53	2.90	4.30	11.57

In order to both validate the obtained construct and determine its relationship with the original form, a different participant group was determined and 356 students were reached in 2 secondary schools (excluding 5th grade students) and 2 high schools in Bayburt city center by cluster sampling method and they were asked to fill out the original and adolescent forms of the PHNS. The CFA findings are presented in Figure 1.

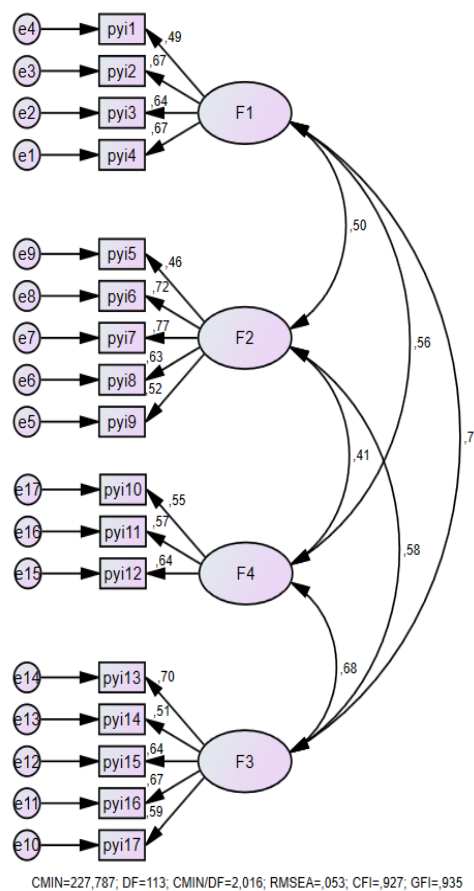


Figure 1. First Level CFA Findings of PHNS Adolescent Form (N=356)

The CFA findings show that the structure determined by EFA was confirmed in a different sample. The correlation analysis conducted to determine the relationships between the adolescent form and the original form was .945 (p<.001). Other descriptive statistics are presented in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistics of PHNS Adolescent Form and Original Form (N=356)

	Minimum	Maximum	Mean	S.d.	Skew.	Kurt.
PHNS adolescent form	17.00	79.00	39.48	11.08	.244	-.482
PHNS original form	40.00	135.00	80.27	18.91	.421	-.239

The findings of the reliability analysis are presented in Table 4.

**Table 4.** Reliability Findings of PHNS Adolescent Form (N=356)

İtems	Adjusted item-total correlation	Cranbach's Alpha when item deleted	Cronbach's Alpha-factors
1	,400	,850	.71
2	,497	,845	
3	,483	,846	
4	,501	,845	
5	,412	,849	.74
6	,509	,845	
7	,477	,846	
8	,496	,845	
9	,398	,851	.68
10	,478	,846	
11	,319	,854	
12	,423	,849	
13	,549	,843	.76
14	,476	,847	
15	,521	,844	
16	,553	,843	
17	,477	,846	
<b>Cronbach's Alpha-scale overall/split-half</b>			<b>.86/.75</b>

Considering that the reliability coefficient should be greater than .70 (Tabachnick & Fidell, 2019), it can be said that the adolescent form of the scale is reliable. The fact that the Cronbach Alpha value of the belonging factor was below .70 can be explained by the relatively few items in this factor (Cortina, 1993).

### Conclusion and Suggestions

In the present study, it was aimed to obtain a valid and reliable form of the PHNS developed to determine the psychological help needs of university students for adolescents. Because although adolescents can overcome some of their problems with the support of their environment, some problems may require professional support. In addition, it is important to determine the psychological help needs of adolescents, to provide effective counseling support by taking into account the related symptoms, to ensure positive personality development during adolescence and to spend this period in a healthy way (Savi Çakar & Kılınç, 2020). There is no measurement tool developed to determine the psychological help needs of adolescents, and studies in this direction mostly aim to measure the intention to receive psychological help and attitude towards psychological help (Fischer & Farina, 1995; Topkaya, 2011). Unlike these, the current study is considered important because it determines the

psychological help needs of adolescents and responds to the need for a measurement tool in this direction.

In scale development and adaptation studies, it is reported that it is sufficient to have at least 200 participants (Kline, 2013), and it is ideal to have 300-350 participants (Rouquette & Falissard, 2011). In the current study, it can be said that the necessary criteria were met by reaching 342 participants for EFA and 356 participants for CFA. Considering that the eigenvalues of the factors determined in the EFA findings should be above 1 (Kaiser, 1960) and the total variance explained should be above 50% (Yaşlıoğlu, 2017), it can be said that the construct validity of the current research is ensured. Considering the CFA findings, it is reported that the chi-square/degree of freedom should be lower than 3, error values such as RMR, SRMR and RMSEA should be lower than .08, and fit indices should be higher than .90. Considering the findings of the current study, it can be said that the Chi-square/degree of freedom is lower than 3 (2.016), the error values are lower than .08 (RMR=.076, SRMR=.062 and RMSEA=.053), and the fit indices are higher than .90 (AGFI=.915, GFI=.935, CFI=.927), so it can be said that the structure obtained with EFA is confirmed by CFA.

Reliability can be defined as the consistency of a measurement tool. In this sense, there are reliability determination analyzes such as internal consistency, test-retest, and two-half, and their results should be higher than .70 (O'Rourke & Hatcher, 2014; Tabachnick & Fidell, 2019). When the findings of the reliability analysis of the data obtained from 356 participants in the current study are analyzed, it is seen that the overall scale is .86, two-half is .75, and each factor is higher than .70, except for belonging. The fact that the internal reliability coefficient of the belonging factor is lower than .70 is explained by the low number of items in this factor (Cortina, 1993). In addition, what is more important than the Cronbach Alpha value in internal reliability is that a significant portion of the coefficient of the related factor's relationship with others is above .30 (Hair et al., 2019). In line with this information, it is seen that the belonging factor has a correlation relationship above .30 with a significant portion of the other items and factors. As a result, it can be said that the obtained adolescent form is reliable.

As a result, it can be said that the obtained PHNS adolescent form is valid and reliable for middle and high school students except 5th graders and can be used to determine the psychological help needs of this group. On the other hand, it is recommended that the criterion validity of the form should be ensured by determining a criterion, test-retest reliability should be performed and it should be validated on different adolescent groups. It is noteworthy that the need for safety, which was determined in the original form developed on university students, was not determined in the adolescent form. This result is thought to be related to the fact that adolescents are younger than university students, more importantly, they live with their families, receive parental support in meeting needs such as housing and nutrition, have a more predictable lifestyle, and have lower levels of future anxiety compared to university students.

### **Conflict Declaration and Ethical Statement**

The author declares that there is no conflict of interest in the current study. The Ethics Committee Permission of the study was obtained by Bayburt University Ethics Committee with the decision dated 11.08.2023 and numbered 248.

### **Acknowledgements**

I would like to thank all participating students and their parents.

## References

- Alparslan, A. M., & Ekşili, N. (2023). Uzun formundan kısa formlarına ölçek revizyonu: Pozitif liderlik ölçeği uygulaması. *Journal of Organizational Behavior Review*, 5(2), 112-147.
- Ay, İ., (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerine ilişkin öznel faktörlerin incelenmesi*. (Doktora tezi:356850) [Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi-Erzurum.]
- Ay, İ., Alver, B. (2013). Psikolojik yardım gereksinimi belirleme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. [Bildiri Sunumu]. XII: Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., and Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Fischer, E. H. ve Farina, A. (1995), Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and considerations for research. *Journal of College Student Development*, 36(4), 368-373.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 10(1), 141-151.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. Y. Petscher, C. Schatschneider, & D. L. Compton (Eds.), In *Applied quantitative analysis education and the social sciences* (pp. 171-207). Routledge.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- O'Rourke N, & Hatcher L. (2014). *A step-by-step approach to using SAS ® for factor analysis and structural equation modelling* (2nd ed.). SAS Institute.
- Oksal, A. (1986). *Davranışlarımızın kaynakları: güdüler. davranış bilimleri 1*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 144.
- Özenç, E. G., Özcan, Z. E., Güçlü, F., & Güney, E. K. (2016). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminin beşinci sınıf öğrencilerine yansması: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 560-580. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.91808>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). USA: Wiley.
- Rennie, D. L. (2008). Two thoughts on Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 48(4), 445-448. <https://doi.org/10.1177/002216780832053>
- Rouquette, A., & Falissard, B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20(4), 235-249. <https://doi.org/10.1002/mpr.352>
- Savi Çakar, F., & Kılınç, M. (2020). Ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 488-508. DOI: 10.21764/maeuefd.655097
- Shi, Y., & Lin, X. (2021). *A test of Maslow's hierarchy of needs concept by a correlational model among adult learners*. American Association for Adult and Continuing Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611655.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tan, C. S., Tan, S. A., Mohd Hashim, I. H., Lee, M. N., Ong, A. W. H., & Yaacob, S. N. B. (2019). Problem-solving ability and stress mediate the relationship between creativity and happiness. *Creativity Research Journal*, 31(1), 15-25. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1568155>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi*. (Tez No: 356258) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]
- Yarkın, E. (2013). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyum ve yaşam doyum düzeyine katkısının incelenmesi*. (Tez No: 375352) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.



## Spor Bilimleri ile Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi

Adem Poyraz\*, Kübra Gül Kaplan\*\*

### Öz

Çalışmanın amacı sınıf öğretmenleri ile Spor Bilimleri Fakültesi'nde (SBF) eğitim gören öğrencilerin liderlik özelliklerinin farklı değişkenlerini tespit etmektir. Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama, model olarak da kesitsel tarama kullanılmıştır. Çalışmada farklı illerden SBF (n:168) ve sınıf öğretmenliği bölümünden (n:153) toplam 321 öğrenciden çevrim içi ortamda veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin liderlik özelliklerini belirlemede Bolman ve Deal tarafından geliştirilen ve Dereli tarafından Türkçeye uyarlanan "Liderlik Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak SPSS 18 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Betimsel istatistik yöntemlerinde frekans (f), yüzde (%), standart sapma (Ss), aritmetik ortalama (X) ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki t-testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişki tek yönlü Anova testi ile belirlenmiş ve ardından Post hoc test olan tukey testi ile gruplar arasındaki farklar analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadınlarda, Özellikle rekreasyon bölümü olmak üzere beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi öğrencilerinin, daha önce liderlik ya da yöneticilik yapan, farklı kurslara katılan ve spor branşı olan öğrencilerin liderlik gelişim özelliklerinin daha çok ön planda olduğu görülürken, çocukların liderlik özelliklerinin gelişimlerinde anne ve baba eğitim durumlarının benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Lider öğretmen, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, rekreasyon, antrenörlük.

### Makale Geçmişi

Geliş: 12/12/2023

Düzeltilme: 21/12/2023

Kabul: 23/12/2023

\* Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, [0000-0003-0689-4423](mailto:0000-0003-0689-4423), Afyon, Türkiye apoyraz@aku.edu.tr,

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, [0009-0000-1584-3383](mailto:0009-0000-1584-3383), Bayburt, Türkiye, kubragul.e.kk@hotmail.com

**Atıf için:** Poyraz, A. & Kaplan, K. G. (2023). Spor bilimleri ile sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi. *OJCES*, 1(2), 225-258. <https://10.5281/zenodo.10428246>

**Makale ek bilgisi:** Bu çalışmanın bir bölümü 11-12 Mayıs 2022 tarihlerinde Afyonkarahisar'da düzenlenen 14. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve kongre özet kitapçığında yayımlanmıştır.

## Giriş

Lider, bir hedefe bağlı olarak gruptakilere kendisini takip ettiren veya kişilerin belirlenmiş hedefler ışığında hareket etmesini sağlayan kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Liderler, etkileyici gücünü sosyal iletişim yolları ile kazanmaktadır (Yeşil, 2013). Lider etkinliğini oluşturan konular, denetim biçimi ve planlama, hedef belirleme şekilleri, yetki devri ya da devretmemesi, grubundakilerle kurduğu iletişim şeklidir (Landis, vd., 2014). Bütün liderlerin ortak bir amacı vardır ve bu amaçlar çok sayıda öğrencinin öğrenme şansını artırmaktadır (Can, 2006).

Liderlik belirli amaçlar etrafında toplanmış bir topluluğun sistematik olarak hareket edebilmesini sağlayan temel niteliklerdir (Kaplan ve Gül, 2017). Liderlik; topluluktaki üyelerden zeka, yetenek, karizma bakımından üstün olma durumudur (Erdem ve Dikici, 2009). İş yaşamı ve yönetimle alakalı olduğu kadar, sosyolojik, psikolojik, askeri, politik, felsefi ve tarihi açıdan ele alınıp analizi yapılabilen bir olgudur (Şişman, 2002). Liderlik, değişime önyak olmaktır (Karakaplan Özer, 2019). Kişisel ve grupsal problemleri ortadan kaldırma kabiliyeti gerektiren karışık bir yetenek durumudur (Hedlund, vd., 2003).

Liderlerin genel özelliklerine bakıldığında Gehring (2007)' e göre liderler; başarı odaklı, kaliteyi önemseyen, bilgiyi araştıran, inisiyatif kullanan, yardımsever, insanlara hizmet etmeyi seven, onları anlayan, müşteri odaklı, kişilerin ifade edemediklerini analiz edip duygu ve düşüncelerini anlayabilen, politik yetenek boyutuna sahip, esnek yapıda, farklı durumlarda ve koşullarda olayı anlayıp değerlendirebilen kişilerdir. Cattell (1966) ise liderlerin özelliklerini dışa dönük, açık, duygusal denge sahibi, sorumluluk alan, uyumlu kişiler olarak belirtmektedir.

Liderlik eğitimde de oldukça önemlidir. Liderlik kavramı toplumu yöneten okullarda olduğu kadar (Beycioğlu, 2009) sınıfı yöneten bir öğretici için de kullanılmaktadır (Üredi ve Gül, 2018). Eğiticiler artık uygulayıcı olmaktan daha çok araştıran, sorgulayan, yeniliğe açık, öğrenmeye istekli bir lider özelliğini ortaya koymaktadır (Güçlü ve Koşar, 2016).

Lider öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarında sahip oldukları liderlik davranışlarını öne çıkarmaları gerekmektedir. Barth'a göre (1990) liderlik ileri süren bir eğitimci, yönetsel direnç ile karşı karşıya gelse de bu eğitsel açıdan olumludur. Böyle eğitimcinin kendi alışkanlıkları ve öğretim ile gelen durağanlıkla başa çıkması lazımdır. Böyle bir liderliği başlatmak; belirlenmiş ufak bir yerin dışına çıkmayı gerektirir. Eğitimcinin görevi sadece sınıftan ibaret değildir. Öğretmen liderliği; öğretmenlerin sınıfın dışında, her türlü konuda sorumluluk alma isteğini cesaretle ilan etmesidir.

Alanyazın incelendiğinde liderliği oluşturan alt boyutları tespit edip ortaya koyan pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Edizler ve Akbulut, 2011; Banoğlu, 2012). Bu liderliğin alt boyutuna dair sınıflandırmalardan biri de Bolman ve Deal'indir. Bolman ve Deal'e göre (1990) liderliğin insan kaynaklı, politik, sembolik ve yapısal olmak üzere dört alt boyutu vardır.

İnsan kaynaklı yaklaşım, grubu ve insanı makine gibi görmeyip insanı psikolojik ve sosyal ihtiyaçları ile birlikte doğal varlık olarak algılamaktadır. Burada lider, bireylere destek sağlar ve onları güçlendirir. İnsan, grubun kalbidir. Liderler, grubun ve çalışanların amaçları için uğraşır. Onları destekleyip güçlendirir. Grubunda çalışanlarına güvenir, ulaşılabilir liderdir, bilgi paylaşımı yapar, katılımı sağlar, dürüştür, sorunlar birlikte çözülür (Bolman ve Deal, 2003).

Politik yaklaşım, örgütleri politik arenalara benzetir. Lider; grubu etkileyen grup dışı başka gruplarla güzel ilişkiler geliştirir, çatışmayı yönetebilir. İstedikini ve alacağını bilir, açıklama yapar.

İhtiyaç, ilgi ve güç dengesini iyi değerlendirir. Her insana istediğini vermez, grupların pazarlığı için ortam hazırlar. Kişileri ve kaynakları harekete geçiren, ikna eden, işbirliğinde ve destekte etkin ve güçlü uzlaşmalar oluşturan kuvvetli boyut ve toplumsal uyumsuzluklara yanıt veren liderlerdir (Bolman ve Deal, 2003).

Sembolik yaklaşımda liderler gruplara istediklerini veremezler ama grup farklılıklarını tartışabilecekleri ve mantıklı uzlaşmalar yapabilecekleri ortamları oluşturabilirler. Yaşanılan karışık dünyanın nasıl anlamlı hale getirildiğine odaklanırlar (Bolman ve Deal, 2003). Liderlerinin en önemli işi insanlara ilham vermek olduğuna inanılır. İnsanlar yaptıkları işin ne kadar önemli olduğunu hissettiklerinde heyecan duyup o ortama kendilerini adarlar. Liderler grubu eşsiz yapmak adına hırslıdır ve yanındakine de aktarır. İnsanları heyecanlandırmak için dramatik semboller kullanır, misyon duygusu aşılar. Enerjik yapıda liderlerdir. Sloganlar oluşturur, ödül dağıtır, hikayeler anlatır, her yerde ortaya çıkıp etrafta dolaşarak çalışırlar (Bolman ve Deal, 2003).

Yapısal liderlik; mantıklı ve açık düşünen, problemlere dikkatli analiz ile yaklaşan, detaylara dikkat eden, çok iyi düzenlenerek anlaşılan yöntemler oluşturan ve onları gerçekleştiren, hedeflerinde yön gösteren ve tutarlı liderlik türüdür (Bolman ve Deal, 2003). Yapısal perspektif, üretken olmayı ifade eder ve bürokratik özelliklerden iş bölümünü, emir komuta zincirini, rollerdeki sorumlulukları belirtir (Dereli, 2003).

Liderlik özelliklerine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların farklı disiplinlere yönelik sürdürüldüğü anlaşılmakta ancak sporda liderlik kavramı üzerine yapılan çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu görülmektedir. Donuk'un (2006) antrenör ve sporcuların liderlik tarzlarını incelediği araştırma sonucuna göre çalışma grubundaki antrenörlerin, sporcuların eğitimi ve öğretimine değer veren, onları sosyal manada destekleyen, yarı demokratik, yarı otokratik bir liderlik tarzına sahip oldukları görülmüştür. Loughhead ve Hardy (2005), spor alanında akran ve koç liderliğinin davranış şekillerini gözleme sonucunda antrenörlerin liderlik davranışı içerisinde otokratik liderliği benimsediklerini ortaya çıkarmış, liderlikte akran davranışlarından da sosyal destek, demokratik liderlik ve olumlu geri bildirimini fazlaca tercih ettiklerini belirtmiştir. Bir çalışmada öğretmen liderlerin insanlarla sağlıklı iletişim kurma, grup sorunlarını belirli kılabilme, değişme süreci ile başa çıkma, gereken kaynağı temin etme, harekete geçirme, liderlik sorumluluğunu elde etme ve güvenme alanında yeterlilik kazanmak zorunda oldukları belirtilmiştir (Gehrke, 1991). Gelecekteki liderleri yetiştirmede yükseköğretim kurumları ve üniversitelerin rolü çok büyüktür (Osiero, 2012; Coates vd., 2010). Günümüzde üniversite öğrencilerinin okulda ve toplumda liderlik davranışı göstermesi gerektiği belirtilmektedir (Can, 2009).

Araştırma grubunun sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünden oluşması dikkate alındığında bu alanların sınıf, beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve animatörlük gibi çok kıymetli meslekleri icra edeceklerini düşündüğümüzde liderlik özelliklerinin geliştirilmiş olması önem arz etmektedir. Mesleklerini icra ederken çeşitli topluluklarda, öğrenci ve sporcuların yeteneklerini keşfedip onları yönlendirme, çıkarımda bulunarak etkili iletişim becerilerinin gelişimini sağlama, motive olmalarını sağlayarak meslek edindirme, özgüven kazandırarak üretime katkı sağlama gibi daha pek çok konuda toplumun yetişmesi, gelişmesi ve bilinçlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu kadar kıymetli bir alanda bir de sporda liderlik kavramına dair çalışmaların yetersizliği göz önünde bulundurulacak olursa, araştırmanın alana katkı sağlayacağı kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle çalışmadaki amaç, sınıf öğretmenleri ile spor bilimlerinde eğitim gören öğrencilerin liderlik yaklaşımlarını tespit etmek ve liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Spor bilimleri fakültesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğrencilerin sahip oldukları liderlik özelliklerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama kullanılmıştır. Model olarak da kesitsel tarama tercih edilmiştir. Kesitsel taramada amaç taranan olgunun zaman içindeki değişiminden ziyade anlık durumunu tanımlamaktır (Büyüköztürk vd.,2018). Çalışmada da örneklemin herhangi bir anındaki fotoğrafı çekilerek liderlik özellikleri belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Kesitsel taramalarda araştırmacı evren yerine evreni temsil edecek gruptan kesit almaktadır (Büyüköztürk vd.,2018). Bu sebeple evren yerine örneklem oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu beş farklı devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflardan toplamda 321 öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Spor bilimleri fakültesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin liderlik özelliklerini belirlemede Bolman ve Deal 'in (1990) geliştirilen ve Dereli (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Liderlik Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma için veri toplama aşamasında anket ile veri toplama yöntemi kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde demografik sorular, ikinci bölümünde ise liderlik özelliklerine yönelik sorular bulunmaktadır

Alt boyutları detaylandırılan 5'li Likert tipindeki ölçekte "Hiçbir zaman = 1", "Nadiren = 2", "Bazen = 3", "Sık sık = 4 ve "Her zaman = 5" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan en az 8 puan, en fazla 40 puan alınabilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan kişinin ilgili liderlik özelliklerini sürekli sergilediğini; düşük puan ise liderlik özelliklerini hiç sergilemediğini ortaya koymaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 29 Kasım-24 Aralık 2021 tarihleri arasında Google Form ile çevrim içi ortama aktarılmış ardından katılımcılara çalışma linkini içeren ileti gönderilmiştir. Online dolduramayanlar için de çıktı hazırlanmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirmeyi okuyarak araştırmaya katılmayı gönüllü katılmayı kabul etmiştir. Katılımcılar çevrim içi olarak yazılı onam verdikten sonra araştırma formunu doldurmuşlardır.

### Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler istatistiksel olarak demo SPSS 18 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Betimsel istatistik yöntemlerinde frekans (f), yüzde (%), standart sapma (Ss), aritmetik ortalama (X) ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki t-testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişki tek yönlü Anova testi ile belirlenmiş ve ardından Post hoc test olan tukey testi ile gruplar arasındaki farklar analiz edilmiştir.

## Bulgular

Öğrencilerin liderlik ölçeğinden aldıkları toplam puanların ve ölçek alt boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılaşması tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının cinsiyete göre değerlendirilmesi.

Liderlik Özelliği	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Yapısal	Kadın	205	31,7561	4,54164	,31720	,990	,323
	Erkek	116	31,1983	5,34744	,49650		
İnsan Kaynaklı	Kadın	205	33,4049	4,36979	,30520	2,550	,011
	Erkek	116	31,9483	5,76171	,53496		
Politik	Kadın	205	29,0976	5,25247	,36685	,100	,920
	Erkek	116	29,0345	5,69199	,52849		
Sembolik	Kadın	205	30,2390	5,38302	,37597	-,109	,914
	Erkek	116	30,3103	6,10547	,56688		
Toplam	Kadın	205	124,4976	17,23557	1,20378	,990	,357
	Erkek	116	122,4914	21,12962	1,96184		

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem grubu t testi sonucunda insan kaynaklı alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,550$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık kadın öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin liderlik alt boyutlarının bölümlere göre değerlendirilmesi.

Liderlik Özelliği	Grup	N	X	SS	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	p	
Yapısal	Beden Eğitimi Öğr.	37	31,4324	5,09652	Gruplar arası	190,774	3	63,591	2,751	,043
	Antrenörlük	81	31,1605	5,27839	Gruplar İçi	7328,522	317	23,118		
	Rekreasyon Sınıf Öğr.	50	33,3400	4,58752	Toplam	7519,296	320			
	Toplam	153	31,2092	4,54025						
	Toplam	321	31,5545	4,84745						
İnsan Kaynaklı	Beden Eğitimi Öğr.	37	33,0811	5,39227	Gruplar arası	106,391	3	35,464	1,448	,229
	Antrenörlük	81	32,0741	5,48812	Gruplar İçi	7763,871	317	24,492		
	Rekreasyon Sınıf Öğr.	50	33,9000	4,50057	Toplam	7870,262	320			
	Toplam	153	32,9216	4,67007						
	Toplam	321	32,8785	4,95929						
Politik	Beden Eğitimi Öğr.	37	28,9459	6,09164	Gruplar arası	519,360	3	173,120	6,212	,000
	Antrenörlük	81	29,3210	5,32407	Gruplar İçi	8834,845	317	27,870		
	Rekreasyon Sınıf Öğr.	50	31,7800	5,04789	Toplam	9354,206	320			
	Toplam	153	28,0915	5,11880						
	Toplam	321	29,0748	5,40665						
Sembolik	Beden Eğitimi Öğr.	37	29,9459	5,45663	Gruplar arası	652,898	3	217,633	7,227	,000
	Antrenörlük	81	30,7531	5,58017	Gruplar İçi	9545,594	317	30,112		
	Rekreasyon Sınıf Öğr.	50	33,2000	4,60257	Toplam	10198,492	320			
	Toplam	153	29,1242	5,70355						
	Toplam	321	30,2648	5,64538						

	Beden Eğitimi Öğr.	37	123,4054	20,14180	Gruplar arası	4490,975	3	1496,992	4,404	,005
	Antrenörlük	81	123,3086	19,90329	Gruplar İçi	107751,423	317	339,910		
<b>Toplam</b>	Rekreasyon	50	132,2200	17,35499	Toplam	112242,399	320			
	Sınıf Öğr.	153	121,3464	17,52754						
	Toplam	321	123,7726	18,72852						

Tablo 2’de görüldüğü üzere liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin bölümlerine göre yapısal alt boyutu için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F:2,751, p<.05). Yine öğrencilerin bölümlerine göre politik alt boyutu için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F:6,212, p<.05). Ayrıca öğrencilerin bölümlerine göre sembolik alt boyutu için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F:7,227, p<.05). Son olarak da öğrencilerin bölümlerine göre toplam puan için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F:4,404, p<.05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

**Tablo 3.** Yapısal Alt Boyutu Gruplar arası Tukey testi sonuçları

Gruplar	Grup	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
<b>Beden Eğitimi Öğr.</b>	Antrenörlük	,27194	,95406	,043
	Rekreasyon	-1,90757	1,04268	
	Sınıf Öğretmenliği	,22328	,88086	
<b>Antrenörlük</b>	Beden Eğitimi Öğr.	-,27194	,95406	
	Rekreasyon	-2,17951	,86474	
	Sınıf Öğretmenliği	-,04866	,66069	
<b>Rekreasyon</b>	Beden Eğitimi Öğr.	1,90757	1,04268	
	Antrenörlük	2,17951	,86474	
	Sınıf Öğretmenliği	2,13085*	,78324	
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Beden Eğitimi Öğr.	-,22328	,88086	
	Antrenörlük	,04866	,66069	
	Rekreasyon	-2,13085*	,78324	

Yapısal alt boyutu puanlarının bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda rekreasyon ve sınıf öğretmenliği grubu arasında rekreasyon grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum rekreasyon grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenliği grubuna göre daha fazla yapısal alt boyutundaki liderlik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

**Tablo 4.** Politik Alt Boyutu Gruplar arası Tukey testi sonuçları

Gruplar	Grup	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
<b>Beden Eğitimi Öğr.</b>	Antrenörlük	-,37504	1,04753	,000
	Rekreasyon	-2,83405	1,14484	
	Sınıf Öğretmenliği	,85444	,96716	
<b>Antrenörlük</b>	Beden Eğitimi Öğr.	,37504	1,04753	
	Rekreasyon	-2,45901*	,94946	
	Sınıf Öğretmenliği	1,22948	,72542	

<b>Rekreasyon</b>	Beden Eğitimi Öğr.	2,83405	1,14484
	Antrenörlük	2,45901*	,94946
	Sınıf Öğretmenliği	3,68850*	,85998
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Beden Eğitimi Öğr.	-,85444	,96716
	Antrenörlük	-1,22948	,72542
	Rekreasyon	-3,68850*	,85998

Politik alt boyutu puanlarının bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda rekreasyon ile sınıf öğretmenliği ve antrenörlük grubu arasında rekreasyon grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum rekreasyon grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenliği ve antrenörlük grubuna göre daha fazla politik alt boyutundaki liderlik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 5.** Sembolik Alt Boyutu Gruplar arası Tukey testi sonuçları

Gruplar	Grup	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
<b>Beden Eğitimi Öğr.</b>	Antrenörlük	-,80714	1,08885	,000
	Rekreasyon	-3,25405*	1,19000	
	Sınıf Öğretmenliği	,82176	1,00531	
<b>Antrenörlük</b>	Beden Eğitimi Öğr.	,80714	1,08885	
	Rekreasyon	-2,44691	,98692	
	Sınıf Öğretmenliği	1,62890	,75404	
<b>Rekreasyon</b>	Beden Eğitimi Öğr.	3,25405*	1,19000	
	Antrenörlük	2,44691	,98692	
	Sınıf Öğretmenliği	4,07582*	,89390	
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Beden Eğitimi Öğr.	-,82176	1,00531	
	Antrenörlük	-1,62890	,75404	
	Rekreasyon	-4,07582*	,89390	

Sembolik alt boyutu puanlarının bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda rekreasyon ile sınıf öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği grubu arasında rekreasyon grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum rekreasyon grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği grubuna göre daha fazla sembolik alt boyutundaki liderlik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Toplam Puanın Gruplar arası Tukey testi sonuçları

Gruplar	Grup	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
<b>Beden Eğitimi Öğr.</b>	Antrenörlük	,09676	3,65830	,005
	Rekreasyon	-8,81459	3,99812	
	Sınıf Öğretmenliği	2,05900	3,37763	
<b>Antrenörlük</b>	Beden Eğitimi Öğr.	-,09676	3,65830	
	Rekreasyon	-8,91136*	3,31581	
	Sınıf Öğretmenliği	1,96224	2,53339	
<b>Rekreasyon</b>	Beden Eğitimi Öğr.	8,81459	3,99812	
	Antrenörlük	8,91136*	3,31581	
	Sınıf Öğretmenliği	10,87359*	3,00330	
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Beden Eğitimi Öğr.	-2,05900	3,37763	
	Antrenörlük	-1,96224	2,53339	
	Rekreasyon	-10,87359*	3,00330	

Liderlik ölçeği toplam puanlarının bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda rekreasyon ile sınıf öğretmenliği ve antrenörlük grubu arasında rekreasyon grubu lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum rekreasyon grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenliği ve antrenörlük grubuna göre daha fazla sembolik alt boyutundaki liderlik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Spor bilimleri fakültesi ile sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin liderlik ölçeğinden aldıkları toplam puanların ve ölçek alt boyutundan elde ettikleri puanların bölümlere göre farklılaşması tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Liderlik Alt Boyutlarının Sınıf Öğretmenliği İle SBF Öğrencilerinin Değerlendirilmesi

Liderlik Özelliği	Grup	N	X	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Yapısal	SBF	168	31,8690	5,10437	,39381	1,219	,224
	Sınıf Öğr.	153	31,2092	4,54025	,36706		
İnsan Kaynaklı	SBF	168	32,8393	5,22240	,40292	-,148	,882
	Sınıf Ö.	153	32,9216	4,67007	,37755		
Politik	SBF	168	29,9702	5,52016	,42589	3,153	,002
	Sınıf Ö.	153	28,0915	5,11880	,41383		
Sembolik	SBF	168	31,3036	5,40211	,41678	3,515	,001
	Sınıf Ö.	153	29,1242	5,70355	,46111		
Toplam	SBF	168	125,9821	19,54956	1,50828	2,229	,027
	Sınıf Ö.	153	121,3464	17,52754	1,41702		

Tablo 7'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem grubu t testi sonucunda politik, sembolik alt boyutu ve toplam puan için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,153$ ;  $p<.05$ ), ( $t=3,515$ ;  $p<.05$ ), ( $t=2,229$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümü öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının spor branşı olup olmama durumuna göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları

Liderlik Özelliği	Spor Branşı	N	X	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Yapısal	Evet	184	31,5652	4,95070	,36497	,012	,991
	Hayır	136	31,5588	4,73562	,40608		
İnsan Kaynaklı	Evet	184	32,6087	5,11177	,37684	-1,090	,276
	Hayır	136	33,2206	4,75269	,40754		
Politik	Evet	184	29,4891	5,33981	,39366	1,658	,098
	Hayır	136	28,4779	5,46500	,46862		
Sembolik	Evet	184	30,8478	5,43805	,40090	2,143	,033
	Hayır	136	29,4853	5,86261	,50271		
Toplam	Evet	184	124,5109	18,96156	1,39786	,833	,405
	Hayır	136	122,7426	18,49604	1,58602		

Tablo 8'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin spor branşı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem grubu t testi sonucunda sembolik alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,143$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık spor branşı olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.



**Tablo 9.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının yaşa göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

Liderlik Özelliği	Grup	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	p
Yapısal	18-20	150	31,6333	4,89955	Gruplar arası	4,342	3	1,447	,061	,980
	21-23	129	31,4341	4,90670	Gruplar İçi	7505,959	315	23,828		
	24-26	13	31,6923	4,21079	Toplam	7510,301	318			
	27+	27	31,7778	4,94067						
	Toplam	319	31,5674	4,85976						
İnsan Kaynaklı	18-20	150	32,7000	4,96802	Gruplar arası	75,852	3	25,284	1,027	,381
	21-23	129	33,2713	4,60935	Gruplar İçi	7758,223	315	24,629		
	24-26	13	30,9231	7,08827	Toplam	7834,075	318			
	27+	27	32,6296	5,40049						
	Toplam	319	32,8527	4,96341						
Politik	18-20	150	29,2667	5,60161	Gruplar arası	24,950	3	8,317	,282	,839
	21-23	129	28,8605	5,18071	Gruplar İçi	9303,796	315	29,536		
	24-26	13	29,7692	7,11985	Toplam	9328,746	318			
	27+	27	28,5556	4,74206						
	Toplam	319	29,0627	5,41624						
Sembolik	18-20	150	30,4733	5,93556	Gruplar arası	13,124	3	4,375	,135	,939
	21-23	129	30,1550	5,58660	Gruplar İçi	10178,600	315	32,313		
	24-26	13	29,7692	4,85032	Toplam	10191,724	318			
	27+	27	30,0000	5,00769						
	Toplam	319	30,2759	5,66122						
Toplam	18-20	150	124,0733	19,34675	Gruplar arası	65,612	3	21,871	,061	,980
	21-23	129	123,7209	18,22729	Gruplar İçi	112158,802	315	356,060		
	24-26	13	122,1538	20,96364	Toplam	112224,414	318			
	27+	27	122,9630	18,17539						
	Toplam	319	123,7586	18,78582						

Tablo 9’da görüldüğü üzere liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin yaşlarına göre yapısal alt boyutu (F:0,061, p>.05), insan kaynaklı alt boyutu (F:1,027, p>.05), politik alt boyutu (F:282, p>.05), sembolik alt boyutu (F:135, p>.05) ve toplam puanlar (F:0,061, p>.05), için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 10.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının liderlik ya da yöneticilik yapıp yapmama durumuna göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları

Liderlik Özelliği	Liderlik/ Yönetici	N	X	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Yapısal	Evet	131	31,9313	5,05841	,44196	1,140	,255
	Hayır	188	31,3032	4,68227	,34149		
İnsan Kaynaklı	Evet	131	32,7481	5,47209	,47810	-,361	,718
	Hayır	188	32,9521	4,57181	,33343		
Politik	Evet	131	30,1145	5,30550	,46354	2,875	,004
	Hayır	188	28,3617	5,39231	,39327		

<b>Sembolik</b>	Evet	131	31,0458	5,85316	,51139	2,094	,037
	Hayır	188	29,7074	5,44438	,39707		
<b>Toplam</b>	Evet	131	125,8397	20,00031	1,74744	1,654	,099
	Hayır	188	122,3245	17,69093	1,29024		

Tablo 10'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Liderlik Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin liderlik ya da yöneticilik yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem grubu t testi sonucunda sembolik alt boyutu ve politik alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,094$ ;  $p<.05$ ), ( $t=2,875$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık liderlik ya da yöneticilik yapan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 11.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının herhangi bir kursa katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları

Liderlik Özelliği	Kursa Katılma	N	X	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
<b>Yapısal</b>	Evet	150	31,9733	4,62840	,37791	1,452	,147
	Hayır	171	31,1871	5,01645	,38362		
<b>İnsan Kaynaklı</b>	Evet	150	33,3467	4,91947	,40167	1,588	,113
	Hayır	171	32,4678	4,97202	,38022		
<b>Politik</b>	Evet	150	29,9733	4,88381	,39876	2,819	,005
	Hayır	171	28,2865	5,72557	,43785		
<b>Sembolik</b>	Evet	150	30,9867	5,34826	,43668	2,158	,032
	Hayır	171	29,6316	5,83589	,44628		
<b>Toplam</b>	Evet	150	126,2800	17,84088	1,45670	2,261	,024
	Hayır	171	121,5731	19,25767	1,47267		

Tablo 11'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin herhangi bir kursa katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem grubu t testi sonucunda sembolik alt boyutu, politik alt boyutu ve toplam puan için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,158$ ;  $p<.05$ ), ( $t=2,818$ ;  $p<.05$ ), ( $t=2,261$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılık herhangi bir kursa katılan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

Liderlik Özelliği	Branş Yılı	N	X	SS	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	p	
<b>Yapısal</b>	İlköğretim	177	31,6384	4,62015	Gruplar arası	235,397	3	78,466	3,426	,018
	Ortaöğretim	65	32,4923*	4,56934	Gruplar İçi	7192,052	314	22,905		
	Lise	57	30,9474	5,37661	Toplam	7427,450	317			
	Üniversite	19	28,6842*	5,16454						
	Toplam	318	31,5126	4,84050						
<b>İnsan Kaynaklı</b>	İlköğretim	177	32,9322	4,68750	Gruplar arası	183,211	3	61,070	2,513	,059
	Ortaöğretim	65	33,9385*	4,66328	Gruplar İçi	7630,239	314	24,300		
	Lise	57	31,8772	5,82197	Toplam	7813,450	317			
	Üniversite	19	31,2105	5,12704						
	Toplam	318	32,8459	4,96469						

<b>Politik</b>	İlköğretim	177	29,0056	5,02663	Gruplar arası	389,611	3	129,870	4,596	,004
	Ortaöğretim	65	30,7385*	5,44942	Gruplar İçi	8872,075	314	28,255		
	Lise	57	28,1053	6,03171	Toplam	9261,686	317			
	Üniversite	19	26,2105	5,20234						
	Toplam	318	29,0314	5,40525						
<b>Sembolik</b>	İlköğretim	177	30,2316	5,18713	Gruplar arası	379,599	3	126,533	4,098	,007
	Ortaöğretim	65	31,8308*	5,56656	Gruplar İçi	9694,992	314	30,876		
	Lise	57	29,3333	6,32832	Toplam	10074,591	317			
	Üniversite	19	27,2632	6,38437						
	Toplam	318	30,2201	5,63747						
<b>Toplam</b>	İlköğretim	177	123,8079	17,12611	Gruplar arası	4526,705	3	1508,902	4,449	,004
	Ortaöğretim	65	129,0000*	18,36267	Gruplar İçi	106490,943	314	339,143		
	Lise	57	120,2632	21,86119	Toplam	111017,648	317			
	Üniversite	19	113,3684*	19,04151						
	Toplam	318	123,6101	18,71399						

Tablo 12’de görüldüğü üzere liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre yapısal, politik, sembolik ve toplam alt puan boyutu için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda Yapısal alt boyutu, puanlarının ortaokul ve üniversite mezunu grubu arasında ortaokul mezunu grubu lehine, Politik alt boyutu puanlarının ortaokul ile lise ve üniversite grubu arasında ortaokul grubu lehine, Sembolik alt boyutu puanlarının ortaokul ile üniversite mezunu grubu arasında ortaokul mezunu grubu lehine ve Liderlik ölçeği toplam puanlarının ortaokul ile lise ve üniversite grubu arasında ortaokul mezunu grubu lehine istatistiksel olarak ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum annesi ortaokul mezunu grubundaki öğrencilerin lise ve üniversite grubuna göre daha fazla liderlik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 13.** Öğrencilerin liderlik toplam puanları ve liderlik alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

Liderlik Özelliği	Grup	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	p
<b>Yapısal</b>	İlkokul	100	31,4700	4,65682	Gruplar arası	91,385	4	22,846	,978	,420
	Ortaokul	80	31,6500	4,98885	Gruplar İçi	7336,301	314	23,364		
	Lise	95	31,9053	4,95098	Toplam	7427,687	318			
	Üniversite	38	30,1842	4,84827						
	Lisansüstü	6	32,6667	3,14113						
Toplam	319	31,5141	4,83296							
<b>İnsan Kaynaklı</b>	İlkokul	100	32,9300	4,92213	Gruplar arası	30,641	4	7,660	,309	,872
	Ortaokul	80	32,6125	5,23255	Gruplar İçi	7784,136	314	24,790		
	Lise	95	33,1474	4,87933	Toplam	7814,777	318			
	Üniversite	38	32,2632	4,99559						
	Lisansüstü	6	33,6667	3,50238						
Toplam	319	32,8495	4,95729							

<b>Politik</b>	İlkokul	100	28,5100	5,33427	Gruplar arası	124,277	4	31,069	1,067	,373
	Ortaokul	80	29,5625	5,49763	Gruplar İçi	9146,193	314	29,128		
	Lise	95	29,5368	5,61686	Toplam	9270,470	318			
	Üniversite	38	27,9474	4,91521						
	Lisansüstü	6	30,0000	4,04969						
	Toplam	319	29,0408	5,39930						
<b>Sembolik</b>	İlkokul	100	30,1300	4,99829	Gruplar arası	201,155	4	50,289	1,599	,174
	Ortaokul	80	30,5625	5,79359	Gruplar İçi	9874,920	314	31,449		
	Lise	95	30,6632	5,98866	Toplam	10076,075	318			
	Üniversite	38	28,2632	6,00308						
	Lisansüstü	6	32,3333	3,01109						
	Toplam	319	30,2163	5,62901						
<b>Toplam</b>	İlkokul	100	123,0400	17,66405	Gruplar arası	1422,453	4	355,613	1,019	,398
	Ortaokul	80	124,3875	19,80378	Gruplar İçi	109606,650	314	349,066		
	Lise	95	125,2526	19,33741	Toplam	111029,103	318			
	Üniversite	38	118,6579	18,02292						
	Lisansüstü	6	128,6667	10,63328						
	Toplam	179	124,7095	18,94328						

Tablo 13'te görüldüğü üzere liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre yapısal alt boyutu (F:978,  $p>.05$ ), insan kaynaklı alt boyutu (F:309,  $p>.05$ ), politik alt boyutu (F:1,067,  $p>.05$ ), sembolik alt boyutu (F:1,599,  $p>.05$ ) ve toplam puanlar (F:1,019,  $p>.05$ ), için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada örnekleme oluşturan öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre insan kaynaklı alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak kadın öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Mutlu ve ark (2020), kadın öğrencilerin iş gören, üretim ve değişim odaklı liderlik alt boyut puanları erkeklerden yüksek olduğunu tesbit etmişlerdir. Yine Mutlu ve ark. (2019), antrenör adayları üzerinde yaptıkları araştırmada kadın adayların insana yönelik liderlik puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirtmişlerdir. Sarıkaya ve Bilir (2019) de liderlik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Özdenk (2015), insana yönelik liderlik boyutlarında kadın katılımcıların puanlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Öztürk Karataş (2017), çalışmasında öğrencilerin cinsiyetleri ile liderlik yönelimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Atar ve Özbek (2009), BESYO öğrencilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili çalışmasında; Semiz (2011), ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisini ele aldığı araştırmasında; Güngör (2016) beden eğitimi öğretmen adaylarının liderlik özelliklerine dair çalışmasında liderlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirlemiştir. Kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılığın oluşmasında üniversite eğitimi alan kadın öğrenci sayısındaki artışın etkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber son dönemde kadınların toplumsal ve ekonomik hayatın önemli bir parçası haline gelerek çalışma hayatına büyük oranda katılmaları, erkeklere oranla daha aktif rol almaları ve girişimcilik faaliyetlerinde bulunmalarının da etkili olduğu ifade edilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşlarına göre aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan çalışmalarında az da olsa farklı sonuçlar elde eden bulgular da mevcuttur. Ergen'in (2009) Manisa ilinde yürüttüğü ve okul müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerine etkisini incelediği çalışmanın sonucunda ise yaş düzeyinin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Olgunlaşma ile liderlik özelliği arasında ilişki olacağı düşünülse de genç yaşına rağmen önemli liderlik görevi üstlenen Fatih Sultan Mehmet gibi tarihî şahsiyetlerin varlığı yaş değişkeni ile lider davranışı arasında anlamlı farklılığın çıkmamasını açıklar niteliktedir. Ayrıca genç liderlerin kendilerini her alanda (teknolojiye hakimiyet, dışa dönüklük, rekabetçi olma vb.) yetiştirmeleri de yüksek beklenti oluşturan çalışmalarda başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin bölümlerine göre yapısal alt boyutu, politik alt boyutu, sembolik alt boyutu ve toplam puan için ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapısal alt boyutu puanlarının bölüm değişkenine göre rekreasyon ve sınıf öğretmenliği grubu arasında rekreasyon grubu lehine, politik alt boyutu puanlarının bölüm değişkenine göre rekreasyon ile sınıf öğretmenliği ve antrenörlük grubu arasında rekreasyon grubu lehine, sembolik politik alt boyutu puanlarının bölüm değişkenine göre rekreasyon ile sınıf öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği grubu arasında rekreasyon grubu lehine, toplam puanlarının bölüm değişkenine göre rekreasyon ile sınıf öğretmenliği ve antrenörlük grubu arasında rekreasyon grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Özmutlu da (2008), BESYO öğrencilerinin liderlik düzeylerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Aydın (2016) ise BESYO'da eğitim görüp bireysel ve takım sporlarıyla meşgul olan öğrencilerin liderlik özelliklerinin bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonuçları ile bulgularımız paralellik göstermektedir. Rekreasyon bölümü lisans programında yer alan iletişim ve halkla ilişkiler, kamu ve yerel yönetim rekreasyonu, rekreasyon liderliği, rekreasyonda kriz yönetimi, rekreasyonda takım bütünlüğü gibi derslerin öğrencilerin liderlik özelliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının SBF öğrencileri ile sınıf öğretmenliği öğrenciler açısından da politik, sembolik alt boyutu ve toplam puan için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümü öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Görülüyor ki spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerinin liderlik özellikleri, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha belirgindir. Sporun uğraşanlar üzerinde kişilik özelliklerinin gelişiminde önemli ölçüde etki ettiği bir gerçektir. Sporcuların sorumluluk duygusunun gelişimi, çabuk karar verme, sabırlı olma, centilmenlik, takım içi uyumu, kazanma azmi, üstün gelme isteği gibi pek çok meziyetleri kazandırmada sporun güçlü bir köprü olmasının liderlik gelişimine önemli ölçüde etki ettiği söylenebilir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin spor branşı olup olmama durumuna göre sembolik alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasında spor branşı olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Semiz (2011), sporun liderlik üzerine etkisi ile ilgili araştırmasında branş değişkenine göre farklılaşmasını incelediğinde çalışmamızın sonuçlarımıza benzer sonuçlar elde ederken Çar (2013), spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin tespitiyle ilgili araştırmasında liderlik yönelimleri ile branş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bireylerin herhangi bir branş ile ilgilenmesi; takım ya da bireysel sporlarda kendini göstermesini, grup psikolojisi ile hareket etme becerisini kazanmasını desteklemektedir. Bu destek, anlamlı farklılığın gerekçesi olarak

gösterilebilir. Atletizm, basketbol, buz hokeyi, güreş, okçuluk, voleybol gibi spor dallarıyla ilgilenen sporcuların zihinde canlandırma becerilerinin gelişmiş olması da anlamlı farklılığın bir başka nedeni olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin liderlik ya da yöneticilik yapıp yapmama durumuna göre sembolik alt boyutu ve politik alt boyutu için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark liderlik ya da yöneticilik yapan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yöneticilik ile liderlik özelliklerindeki ortaklıklar (Mücevher ve Erdem, 2018), liderlik ya da yöneticilik yapan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın gerekçesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bireylerin yöneticiliği deneyimlemeleri, deneyimleri sırasında karşılaştıkları durumlarda sahip oldukları liderlik özelliklerini ortaya koyabilmeleri de farklılığı etkileyen durum olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin herhangi bir kursa katılıp katılmama durumuna göre sembolik alt boyutu, politik alt boyutu ve toplam puan için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kurs sırasında öğreticinin ortaya koyduğu liderlik becerilerine dönük performansın bireyleri etkileme, bireylerin öğreticileri rol model almalarını sağlama olasılığı anlamlı farklılığı kısmen de olsa açıklayabilir.

Liderlik ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrencilerin baba eğitimlerinin anlamlı bir fark görünmezken, anne eğitim durumlarına göre yapısal alt boyutu aritmetik ortalamaları arasındaki fark üniversite, politik alt boyutunda lise ve üniversite, sembolik alt boyutunda üniversite, toplam aritmetik ortalamalarında ise lise ve üniversite mezunlarına göre ortaokul mezunu grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Anne ve baba eğitim durumlarını arasında politik liderlik özelliğinde ortaokul seviyesinde annenin, biraz yüksek olduğu gözlemlenirken, Babanın insan kaynaklı yaklaşımında lise düzeyinde ve Yapısal liderlik alt boyutunda üniversite mezunlarının daha etkili olduğu görülmektedir. Diğer liderlik boyutları Anne ve babanın eğitim durumlarında birbirine benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Özetle buradan anlaşılıyor ki ortaokul mezunu annelerin çocuklarının liderlik özelliklerini gelişiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durum ortaokul mezunu annelerin, üniversite mezunu annelerin sayılarından daha fazla olmasından da kaynaklanabilir. Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016), anne eğitim durumuna göre liderlik özellikleri puanları ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Durmuş da (2011) araştırmasında öğrencilerin liderlik özelliklerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016), baba eğitim durumuna göre liderlik özellikleri puanları ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Türk toplumunda kadın kendi aile grubu ve topluluğu üzerinde mutlak otorite sahip olmamasına rağmen nesil yetiştirmedeki baskın misyonu, bireylerin liderlik özelliklerini etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak, insan kaynaklı liderlik özelliklerinin erkeklere göre kadınlarda, başta Rekreasyon bölümü olmak üzere spor bölümünde okuyan öğrencilerin sınıf öğretmenliğine göre, insan kaynaklı liderlik özelliklerin kadın öğrencilerde, sembolik liderlik özelliklerin sporla uğraşanlar da yine daha önce yöneticilikle uğraşanlarda sembolik ve politik liderlik özelliklerin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Anne ve babanın eğitim durumlarının çocuklarının liderlik özelliklerinin gelişimi açısından birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmadan hareketle spor bilimleri sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen liderliği alt boyutları (mesleki, örgütsel vb.) farklı değişkenlere göre tespit edilebilir. Ayrıca öğretmen yetiştiren fakültelerin

farklı bölümleriyle spor bilimleri bölümü öğrencilerinin liderlik özellikleri kıyaslanabilir. Sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin liderlik özelliklerinin gelişimi acısında sosyal kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımlarını artıracak önlemler alınabilir.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Atar, E. ve Özbek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik davranışları, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (2), s. 51-59.
- Aydın, R. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim gören bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması. (Tez No. 440787) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Banoğlu, K. (2012). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 43-65.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği) (Tez No. 240522) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bilir, F. P. (2005). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları. (Tez No. 194089). [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bolman, L., & Deal. T. (1990). *Leadership orientations instrument*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 137-161.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 385-399.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*. (212). 139-159.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Coates, H. B., Dobson, I. R., Goedegebuure, L., Meek, L. (2010). Across the great divide: What do Australian academics think of university leadership? Advice from the CAP survey, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32 (4), 379-387.
- Çar B. (2013). Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi. (Tez No. 349041). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dereli, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları. (Tez No. 140148). [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Donuk, B. (2006). Türkiye profesyonel futbol ligleri antrenörlerinin liderlik tarzlarının incelenmesi ve bir model yaklaşım. (Tez No. 193597). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Durmuş, Ö. (2011). İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması. (Tez No. 298047). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Edizler, G., Akbulut, G. (2011). Özel öğretim kurumlarında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(2), 20-32.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 198-213.

- Ergen, Y. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği). (Tez No. 239657). [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gehring, D. R. (2007). Applying Traits Theory of Leadership to Project Management. *Project Management Journal*, 38 (1), 44.
- Gehrke, N. (1991). *Developing teachers' leadership skills*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC.
- Güçlü, N ve Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör N.B., (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 419343). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hedlund, J., Forsythe, G.B., Horvath, J.A., Williams, W. M., Snook, S., Sternberg, R. J., (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: understanding the practical intelligence of military leaders, *The Leadership Quarterly*, 14, 117-140.
- Kaplan K., Gülden B. (2017). Oğuz Atay'ın Bir Bilim Adamının Romanı Mustafa İnan isimli eserinde yer alan lider öğretmen özellikleri, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 115-136.
- Karakaplan Özer, E. (2019). Etkili liderlik ile duygusal bağlılık ilişkisinde işveren markası algısının aracılık etkisi ve araştırma. (Tez No. 538427). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Landis, E. A., Hill, D., ve Harvey, M. R. (2014). A synthesis of leadership theories and styles. *Journal of Management Policy and Practice*, 15 (2), 97.
- Loughead, T. M., & Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 303-312.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior* (6th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Mutlu, T. O., Akoğlu, H. E., Şentürk, H. E., Ağılönü, A., & Özbey, Ö. (2019). Antrenör adaylarının iletişim ve liderlik becerilerinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 167-177
- Mutlu, T. O., Şentürk, H. E., Akoğlu, H. E., Çetinkaya, A., Ağılönü, A., (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin liderlik davranışlarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (SI2), 25-38.
- Mücevher, H. M., & Erdem, R. (2018), X kuşağı akademisyenleri ile y kuşağı öğrencilerin birbirlerine karşı algıları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9 (22), 60-74.
- Osiemo, L. B. (2012). Developing responsible leaders: The university at the service of the person, *Journal of Business Ethics*, 108 (2), 131-143.
- Özdenk, S. (2015). Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi. (Tez No. 419376). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmutlu İ. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi örneği). (Tez No. 288766). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, Karataş E. (2017). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve öz güven davranışlarının incelenmesi. (Tez No. 473823). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Sarıkaya, Ç. O., & Bilir F. P. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Çukurova Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 7(2), 1-18.
- Semiz, H. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi: Hendek örneği. (Tez No. 328017). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Üredi, L. and Gül, A. (2018). The review of the correlation between the leadership style of teachers and classroom management sufficiency. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1404-1433.
- Yalnız Solmaz, D., Aydın, G. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının liderlik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 1077-1084. doi: 10.17719/jisr.20154115091.



- Yeşil, S. (2013). *Küresel ve değişen çevre dinamikleri ışığında yeni yönetim yaklaşımlarından seçme konular*. Şeçkin Yayıncılık.
- Yücel, Y. (2011). Orta öğretim (lise) kurumlarında eğitim gören, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması (Kars Örneği). (Tez No. 296049). [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

## Investigation of Leadership Characteristics of Students Studying in Sports Sciences and Classroom Teaching Departments

Adem Poyraz\*, Kübra Gül Kaplan\*\*

### Abstract

The study aims to determine different variables of the leadership characteristics of classroom teachers and students studying at the Faculty of Sports Sciences(SBF). In this study, survey, one of the quantitative research designs, and cross-sectional survey was used as the model. In the study, data was collected online from a total of 321 students from SBF(n:168) and classroom teaching department(n:153) from different provinces. The "Leadership Orientation Scale" adapted into Turkish by Dereli was used to determine the leadership characteristics of students. The data obtained was evaluated statistically with the SPSS 18 program. In descriptive statistics methods, t-test of the relationship between independent variables were used. The relationship between the independent variables was determined by one-way ANOVA, the differences between the groups were analyzed with the Tukey, which is a post hoc. The leadership development characteristics of the students' leadership scale total score and sub-dimension scores according to gender variable are found in women, especially in the recreation department, physical education and sports teaching, coaching education students, students who have previously been leaders/managers, attended different courses and students who are sports branches. It has been observed that the educational status of parents is similar in the development of children's leadership qualities.

**Keywords:** Leader Teacher, Physical Education and Sports Teaching, Classroom Teaching, Recreation, Coaching

### Article History

Received: 12/12/2023

Correction: 21/12/2023

Accepted: 23/12/2023

\* Asst. Professor, Afyon Kocatepe University, [0000-0003-0689-4423](https://doi.org/10.5281/zenodo.10428246), Afyon, Turkey apoyraz@aku.edu.tr,

\*\* Master's Student, Bayburt University, [0009-0000-1584-3383](https://doi.org/10.5281/zenodo.10428246), Bayburt, Turkey, kubragul.e.kk@hotmail.com

**For citation:** Poyraz, A. & Kaplan, K. G. (2023). Investigation of leadership characteristics of students studying in sports sciences and classroom teaching departments. *OJCES*, 1(2), 225-258. [https://10.5281/zenodo.10428246](https://doi.org/10.5281/zenodo.10428246)

**Article attachment information:** A part of this study was presented as an oral presentation at the 14th National Sports Sciences Student Congress held in Afyonkarahisar on May 11-12, 2022 and published in the congress summary booklet.

## Introduction

A leader is a person who makes the people in a group follow him or her depending on a goal or who makes people act in the light of determined goals (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Leaders gain their influential power through social communication (Yeşil, 2013). The issues that constitute leader effectiveness are the form of supervision and planning, goal setting, delegation of authority or not, and the way of communication with those in the group (Landis, et al., 2014). All leaders have a common purpose and these purposes increase the chances of learning for a large number of students (Can, 2006).

Leadership is the basic quality that enables a community gathered around certain goals to act systematically (Kaplan & Gülden, 2017). Leadership is the state of being superior to the members of the community in terms of intelligence, ability and charisma (Erdem & Dikici, 2009). It is a phenomenon that can be analyzed from sociological, psychological, military, political, philosophical and historical perspectives as well as business life and management (Şişman, 2002). Leadership is leading change (Karakaplan Özer, 2019). It is a complex skill that requires the ability to eliminate personal and group problems (Hedlund, et al., 2003).

Looking at the general characteristics of leaders, Gehring (2007) states that leaders are success-oriented, care about quality, seek knowledge, take initiative, are helpful, love to serve people, understand them, are customer-oriented, can analyze what people cannot express and understand their feelings and thoughts, have political skills, are flexible, and can understand and evaluate events in different situations and conditions. Cattell (1966) describes the characteristics of leaders as extroverted, open, emotionally balanced, responsible, and adaptable.

Leadership is also very important in education. The concept of leadership is used in schools that manage the society (Beycioğlu, 2009) as well as for a teacher who manages the classroom (Üredi & Gül, 2018). Educators now reveal the characteristics of a leader who is researching, questioning, open to innovation and willing to learn rather than being a practitioner (Güçlü & Koşar, 2016).

There are some characteristics that leader teachers should have. Teachers need to emphasize their leadership behaviors in their practices. According to Barth (1990), an educator who asserts leadership may face administrative resistance, but this is educationally positive. Such an educator has to overcome his or her own habits and the stagnation that comes with teaching. Initiating such leadership requires going beyond a small designated place. The educator's task is not limited to the classroom. Teacher leadership is the courageous declaration of teachers' willingness to take responsibility for all kinds of issues outside the classroom.

When the literature is examined, it is seen that there are many studies that identify and reveal the sub-dimensions of leadership (Edizler & Akbulut, 2011; Banoğlu, 2012). One of the classifications of the sub-dimensions of leadership is Bolman and Deal. According to Bolman and Deal (1990), leadership has four sub-dimensions: human, political, symbolic and structural.

The human-centered approach does not see groups and people as machines but as natural beings with psychological and social needs. Here the leader provides support and empowers individuals. People are the heart of the group. Leaders strive for the goals of the group and employees. They support and empower them. They trust their employees in the group, are accessible leaders, share information, ensure participation, are honest, and solve problems together (Bolman & Deal, 2003).

The political approach likens organizations to political arenas. The leader develops good relations with other groups outside the group that affect the group, and can manage conflict. He/she knows what he/she wants and will get, and makes explanations. He/she evaluates the balance of needs, interests and power well. He/she does not give what he/she wants to every person, he/she prepares the environment for the bargaining of groups. They are leaders who mobilize and persuade people and resources, are effective in cooperation and support, and respond to strong dimensions and social incompatibilities that create strong compromises (Bolman & Deal, 2003).

In the symbolic approach, leaders cannot give groups what they want, but they can create environments where they can discuss group differences and make logical compromises. They focus on how to make sense of the complex world (Bolman & Deal, 2003). It is believed that the most important job of leaders is to inspire people. When people feel how important their work is, they are excited and committed to that environment. Leaders are ambitious to make the group unique and pass it on to others. They use dramatic symbols to excite people and instill a sense of mission. They are energetic leaders. They create slogans, distribute rewards, tell stories, and work by showing up everywhere and moving around (Bolman & Deal, 2003).

Structured leadership is a type of leadership that thinks logically and clearly, approaches problems with careful analysis, pays attention to details, creates and implements well-organized and well-understood methods, provides direction and consistency in its goals (Bolman & Deal, 2003). Structural perspective refers to being productive and bureaucratic characteristics such as division of labor, chain of command and responsibilities in roles (Dereli, 2003).

When the studies on leadership characteristics are examined, it is understood that the studies are carried out for different disciplines, but it is seen that the studies on the concept of leadership in sports are insufficient in terms of quantity. According to the results of Donuk's (2006) study on the leadership styles of coaches and athletes, the coaches in the study group were found to have a semi-democratic, semi-autocratic leadership style that values the education and training of athletes, supports them socially, and has a semi-democratic, semi-autocratic leadership style. Loughhead and Hardy (2005), as a result of observing the behavioral patterns of peer and coach leadership in the field of sport, revealed that coaches adopted autocratic leadership among leadership behaviors, and stated that they preferred social support, democratic leadership and positive feedback from peer behaviors in leadership. In a study, it was stated that teacher leaders have to gain competence in the areas of healthy communication with people, making group problems specific, coping with the process of change, providing the necessary resources, mobilizing, taking leadership responsibility and trusting (Gehrke, 1991). The role of higher education institutions and universities in training future leaders is very important (Osimo, 2012; Coates et al., 2010). Today, it is stated that university students should show leadership behavior at school and in society (Can, 2009).

Considering that the research group consists of classroom teachers, physical education teachers, coaching education and recreation departments, when we consider that these fields will perform very valuable professions such as classroom teachers, physical education teachers, coaches and animators, it is important to develop leadership qualities. While performing their professions in various communities, discovering the talents of students and athletes and directing them, ensuring the development of effective communication skills by making inferences, providing them with a profession by motivating them, contributing to production by gaining self-confidence, and many other issues are of great importance in the growth, development and awareness of the society. Considering the

insufficiency of studies on the concept of leadership in sports in such a valuable field, it is inevitable that the research will contribute to the field. For this reason, the aim of the study is to determine the leadership approaches of classroom teachers and students studying in sports sciences and to make suggestions for the development of leadership characteristics.

## Method

### Research Model

In the study, in which it was aimed to determine the leadership characteristics of the students studying in the departments of sports sciences faculty and classroom teaching according to different variables, a survey, one of the quantitative research designs, was used. A cross-sectional survey was preferred as a model. In a cross-sectional survey, the aim is to define the instantaneous state of the phenomenon rather than its change over time (Büyüköztürk et al., 2018). In the study, leadership characteristics were determined by taking a photograph of the sample at any moment.

### Study Group

In cross-sectional surveys, the researcher takes cross-sections from groups that will represent the universe instead of the universe (Büyüköztürk et al., 2018). For this reason, the sample was formed instead of the population. The study group for the research consists of 321 students from the first, second, third, and fourth grades of five different state universities.

### Data Collection Tools

The "Leadership Orientation Scale," developed by Bolman and Deal (1990) and adapted into Turkish by Dereli (2003), was used to determine the leadership characteristics of the students studying in the departments of sports sciences faculty and classroom teaching. In the data collection phase of the research, a questionnaire was used. The first part of the questionnaire, which consists of two parts, includes demographic questions, and the second part includes questions about leadership characteristics.

The 5-point Likert-type scale with detailed sub-dimensions is scored as "Never = 1", "Rarely = 2", "Sometimes = 3", "Frequently = 4", and "Always = 5". A minimum of 8 points and a maximum of 40 points can be obtained from each dimension of the scale. A high score in the sub-dimensions of the scale indicates that the person exhibits the relevant leadership characteristics continuously, while a low score indicates that the person does not exhibit leadership characteristics at all.

### Data Collection

The study data were transferred online with a Google Form between November 29 and December 24, 2021, and then a message containing the study link was sent to the participants. A printout was also prepared for those who could not fill it out online. Participants read the information about the purpose of the study and agreed to participate voluntarily. Participants completed the research form after giving written consent online.

### Data Analysis

The data obtained in the study were statistically evaluated with the demo SPSS 18 package program. Skewness and kurtosis coefficients were used for the normal distribution of the data. Frequency (f), percentage (%), standard deviation (SD), arithmetic mean (X), and t-test were used in descriptive

statistics methods. The relationship between the independent variables was determined by a one-way ANOVA test, and then the differences between the groups were analyzed by a tukey test, which is a post hoc test.

## Findings

The differentiation of the students' total scores from the leadership scale and the scores obtained from the sub-dimensions of the scale according to gender is shown in the table.

**Table 1.** Evaluation of students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to gender.

Leadership Characteristic	Gender	N	X	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
<b>Structural</b>	Female	205	31,7561	4,54164	,31720	,990	.323
	Male	116	31,1983	5,34744	,49650		
<b>Human Resources</b>	Female	205	33,4049	4,36979	,30520	2,550	,011
	Male	116	31,9483	5,76171	,53496		
<b>Politics</b>	Female	205	29,0976	5,25247	,36685	,100	,920
	Male	116	29,0345	5,69199	,52849		
<b>Symbolic</b>	Female	205	30,2390	5,38302	,37597	-,109	,914
	Male	116	30,3103	6,10547	,56688		
<b>Total</b>	Female	205	124,4976	17,23557	1,20378	,990	,357
	Male	116	122,4914	21,12962	1,96184		

As seen in the table, as a result of the independent sample group t test conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale of the students constituting the sample show a significant difference according to the gender variable of the students, the difference between the arithmetic averages of the groups for the human resource sub-dimension was found statistically significant ( $t=2,550$ ;  $p<.05$ ). This difference was in favor of female students.

**Table 2.** Evaluation of students' leadership sub-dimensions according to departments.

Leadership Characteristic	Group	N	X	SS		Sum of Squares	Sd.	Mean of Squares	f	p
<b>Structural</b>	Physical Education Teacher.	37	31,4324	5,09652	Between Groups	190,774	3	63,591	2,751	,043
	Coaching	81	31,1605	5,27839	Within Groups	7328,522	317	23,118		
	Recreation Classroom Teacher	50	33,3400	4,58752	Total	7519,296	320			
	Total	153	31,2092	4,54025						
	Total	321	31,5545	4,84745						
<b>Human Resources</b>	Physical Education Teacher.	37	33,0811	5,39227	Between Groups	106,391	3	35,464	1,448	,229
	Coaching	81	32,0741	5,48812	Within Groups	7763,871	317	24,492		
	Recreation Classroom Teacher	50	33,9000	4,50057	Total	7870,262	320			
	Total	153	32,9216	4,67007						
	Total	321	32,8785	4,95929						
<b>Politics</b>	Physical Education Teacher.	37	28,9459	6,09164	Between Groups	519,360	3	173,120	6,212	,000
	Coaching	81	29,3210	5,32407	Within Groups	8834,845	317	27,870		
	Recreation	50	31,7800	5,04789	Total	9354,206	320			

<b>Symbolic</b>	Classroom Teacher	153	28,0915	5,11880						
	Total	321	29,0748	5,40665						
	Physical Education Teacher.	37	29,9459	5,45663	Between Groups	652,898	3	217,633	7,227	,000
	Coaching	81	30,7531	5,58017	Within Groups	9545,594	317	30,112		
	Recreation Classroom Teacher	50	33,2000	4,60257	Total	10198,492	320			
<b>Total</b>	Total	321	30,2648	5,64538						
	Physical Education Teacher.	37	123,4054	20,14180	Between Groups	4490,975	3	1496,992	4,404	,005
	Coaching	81	123,3086	19,90329	Within Groups	107751,423	317	339,910		
	Recreation Classroom Teacher	50	132,2200	17,35499	Total	112242,399	320			
	Total	321	121,3464	17,52754						
	Total	321	123,7726	18,72852						

As seen in Table 2, as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale showed a significant difference according to the departments of the students, the difference between the arithmetic averages of the scores obtained from the scale for the structural sub-dimension according to the departments of the students was found statistically significant ( $F: 2,751, p<.05$ ). Again, the difference between the arithmetic averages of the scores obtained from the scale for the political sub-dimension according to the departments of the students was found statistically significant ( $F:6,212, p<.05$ ). In addition, the difference between the arithmetic averages of the scores obtained from the scale for the symbolic sub-dimension according to the departments of the students was found statistically significant ( $F:7,227, p<.05$ ). Finally, the difference between the arithmetic averages of the scores obtained from the scale for the total score according to the departments of the students was found statistically significant ( $F:4,404, p<.05$ ). After this process, complementary post-hoc analysis techniques were used to determine which groups were responsible for the significant difference determined after ANOVA.

**Table 3.** Structural subdimension tukey test results between groups

Groups	Group	Mean Difference	Std. Error	p
<b>Physical Education Teacher</b>	Coaching	,27194	,95406	
	Recreation	-1,90757	1,04268	
	Classroom Teacher	,22328	,88086	
<b>Coaching</b>	Physical Education Teacher	-,27194	,95406	
	Recreation	-2,17951	,86474	
	Classroom Teacher	-,04866	,66069	
<b>Recreation</b>	Physical Education Teacher	1,90757	1,04268	,043
	Coaching	2,17951	,86474	
	Classroom Teacher	2,13085*	,78324	
<b>Classroom Teacher</b>	Physical Education Teacher	-,22328	,88086	
	Coaching	,04866	,66069	
	Recreation	-2,13085*	,78324	

As a result of the post-hoc Tukey test after the one-way analysis of variance (ANOVA) to determine between which subgroups the structural sub-dimension scores differed according to the department variable, a statistically significant difference was found between the recreation and classroom teaching groups in favor of the recreation group at the level of ( $p<.05$ ). This situation reveals that students in the

recreation group have more leadership characteristics in the structural sub-dimension than in the classroom teaching group. The difference between the other sub-dimensions was not statistically significant ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 4.** *Political subdimension intergroup tukey test results*

Groups	Group	Mean Difference	Std. Error	p
<b>Physical Education Teacher</b>	Coaching	-,37504	1,04753	,000
	Recreation	-2,83405	1,14484	
	Classroom Teacher	,85444	,96716	
<b>Coaching</b>	Physical Education Teacher	,37504	1,04753	
	Recreation	-2,45901*	,94946	
	Classroom Teacher	1,22948	,72542	
<b>Recreation</b>	Physical Education Teacher	2,83405	1,14484	
	Coaching	2,45901*	,94946	
	Classroom Teacher	3,68850*	,85998	
<b>Classroom Teacher</b>	Physical Education Teacher	-,85444	,96716	
	Coaching	-1,22948	,72542	
	Recreation	-3,68850*	,85998	

As a result of the post-hoc Tukey test after one-way analysis of variance (ANOVA) to determine between which subgroups the political sub-dimension scores differed according to the department variable, a statistically significant difference was found at the level of ( $p < .05$ ) in favor of the recreation group between the recreation group and the classroom teaching and coaching group. This situation reveals that the students in the recreation group have leadership characteristics in the political sub-dimension more than the students in the classroom teaching and coaching groups. The difference between the other sub-dimensions was not statistically significant ( $p > .05$ ).

**Table 5.** *Symbolic subdimension tukey test results between groups*

Groups	Group	Mean Difference	Std. Error	p
<b>Physical Education Teacher</b>	Coaching	-,80714	1,08885	,000
	Recreation	-3,25405*	1,19000	
	Classroom Teacher	,82176	1,00531	
<b>Coaching</b>	Physical Education Teacher	,80714	1,08885	
	Recreation	-2,44691	,98692	
	Classroom Teacher	1,62890	,75404	
<b>Recreation</b>	Physical Education Teacher	3,25405*	1,19000	
	Coaching	2,44691	,98692	
	Classroom Teacher	4,07582*	,89390	
<b>Classroom Teacher</b>	Physical Education Teacher	-,82176	1,00531	
	Coaching	-1,62890	,75404	
	Recreation	-4,07582*	,89390	

As a result of the post-hoc Tukey test after one-way analysis of variance (ANOVA) to determine between which subgroups the symbolic sub-dimension scores differed according to the department variable, a statistically significant difference was found at the level of ( $p < .05$ ) in favor of the recreation group between the recreation group and the classroom teaching and physical education teaching group. This situation reveals that the students in the recreation group have more leadership characteristics in the symbolic sub-dimension than the students in the classroom teaching and physical education teaching groups.



**Table 6.** Tukey test results of total score between groups

Groups	Group	Mean Difference	Std. Error	p
Physical Education Teacher	Coaching	,09676	3,65830	,005
	Recreation	-8,81459	3,99812	
	Classroom Teacher	2,05900	3,37763	
Coaching	Physical Education Teacher	-,09676	3,65830	
	Recreation	-8,91136*	3,31581	
	Classroom Teacher	1,96224	2,53339	
Recreation	Physical Education Teacher	8,81459	3,99812	
	Coaching	8,91136*	3,31581	
	Classroom Teacher	10,87359*	3,00330	
Classroom Teacher	Physical Education Teacher	-2,05900	3,37763	
	Coaching	-1,96224	2,53339	
	Recreation	-10,87359*	3,00330	

As a result of the post-hoc Tukey test after one-way analysis of variance (ANOVA) to determine between which subgroups the total scores of the leadership scale differed according to the department variable, a statistically significant difference was found at the level of ( $p < .05$ ) in favor of the recreation group between the recreation group and the classroom teaching and coaching group. This situation reveals that the students in the recreation group have more leadership characteristics in the symbolic sub-dimension compared to the classroom teaching and coaching group. The differentiation of the total scores and the scores obtained from the sub-dimensions of the leadership scale by the students in the faculty of sport sciences and the department of classroom teaching are shown in the table.

**Table 7.** Assessment of leadership subdimensions of classroom teaching and SBF students

Leadership Characteristic	Group	N	X	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	P
Structural	SBF	168	31,8690	5,10437	,39381	1,219	.224
	Classroom Teacher	153	31,2092	4,54025	,36706		
Human Resources	SBF	168	32,8393	5,22240	,40292	-,148	,882
	Classroom Teacher	153	32,9216	4,67007	,37755		
Politics	SBF	168	29,9702	5,52016	,42589	3,153	,002
	Classroom Teacher	153	28,0915	5,11880	,41383		
Symbolic	SBF	168	31,3036	5,40211	,41678	3,515	,001
	Classroom Teacher	153	29,1242	5,70355	,46111		
Total	SBF	168	125,9821	19,54956	1,50828	2,229	,027
	Classroom Teacher	153	121,3464	17,52754	1,41702		

As seen in Table 7, as a result of the independent sample group t test conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale of the sampled students showed a significant difference according to the department variable of the students, the difference between the arithmetic averages of the groups for the political, symbolic sub-dimension, and total score was found statistically significant ( $t = 3,153$ ;  $p < .05$ ), ( $t = 3,515$ ;  $p < .05$ ), ( $t = 2,229$ ;  $p < .05$ ). This difference was in favor of the students in the physical education and sports teaching, coaching education, and recreation departments.

**Table 8.** Independent sample group t test results showing the difference between students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to whether they have a sport branch or not

Leadership Characteristic	Sport Branch	N	X	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
<b>Structural</b>	Yes	184	31,5652	4,95070	,36497	,012	,991
	No	136	31,5588	4,73562	,40608		
<b>Human Resources</b>	Yes	184	32,6087	5,11177	,37684	-1,090	,276
	No	136	33,2206	4,75269	,40754		
<b>Politics</b>	Yes	184	29,4891	5,33981	,39366	1,658	,098
	No	136	28,4779	5,46500	,46862		
<b>Symbolic</b>	Yes	184	30,8478	5,43805	,40090	2,143	,033
	No	136	29,4853	5,86261	,50271		
<b>Total</b>	Yes	184	124,5109	18,96156	1,39786	,833	,405
	No	136	122,7426	18,49604	1,58602		

As seen in Table 8, as a result of the independent sample group t test conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale of the sampled students showed a significant difference according to whether the students had a sport branch or not, the difference between the arithmetic averages of the groups for the symbolic sub-dimension was found statistically significant ( $t = 2,143$ ;  $p < .05$ ). This difference was in favor of the students with a sports branch.

**Table 9.** One-way analysis of variance results showing the difference of students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to age

Leadership Characteristic	Group	N	X	SS		Sum of Squares	Sd.	Mean of Squares	f	P
<b>Structural</b>	18-20	150	31,6333	4,89955	Between Groups	4,342	3	1,447	,061	,980
	21-23	129	31,4341	4,90670	Within Groups	7505,959	315	23,828		
	24-26	13	31,6923	4,21079	Total	7510,301	318			
	27+	27	31,7778	4,94067						
	Total	319	31,5674	4,85976						
<b>Human Resources</b>	18-20	150	32,7000	4,96802	Between Groups	75,852	3	25,284	1,027	,381
	21-23	129	33,2713	4,60935	Within Groups	7758,223	315	24,629		
	24-26	13	30,9231	7,08827	Total	7834,075	318			
	27+	27	32,6296	5,40049						
	Total	319	32,8527	4,96341						
<b>Politics</b>	18-20	150	29,2667	5,60161	Between Groups	24,950	3	8,317	,282	,839
	21-23	129	28,8605	5,18071	Within Groups	9303,796	315	29,536		
	24-26	13	29,7692	7,11985	Total	9328,746	318			
	27+	27	28,5556	4,74206						
	Total	319	29,0627	5,41624						
<b>Symbolic</b>	18-20	150	30,4733	5,93556	Between Groups	13,124	3	4,375	,135	,939
	21-23	129	30,1550	5,58660	Within Groups	10178,600	315	32,313		
	24-26	13	29,7692	4,85032	Total	10191,724	318			
	27+	27	30,0000	5,00769						
	Total	319	30,2759	5,66122						
<b>Total</b>	18-20	150	124,0733	19,34675	Between Groups	65,612	3	21,871	,061	,980
	21-23	129	123,7209	18,22729	Within Groups	112158,802	315	356,060		

24-26	13	122,1538	20,96364	Total	112224,414	318
27+	27	122,9630	18,17539			
Total	319	123,7586	18,78582			

As seen in Table 9, as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale show a significant difference according to the age of the students, the structural sub-dimension ( $F:061, p>.05$ ), human resource sub-dimension ( $F: 1,027, p>.05$ ), political sub-dimension ( $F:282, p>.05$ ), symbolic sub-dimension ( $F:135, p>.05$ ), and total scores ( $F:061, p>.05$ ), there was no statistically significant difference between the arithmetic means of the scores obtained from the scale.

**Table 10.** Independent sample group t-test results showing the difference between students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to whether they have been a leader or a manager

Leadership Characteristic	Leader/ Manager	N	X	Std. Deviation	Std.Error Mean	t	p
<b>Structural</b>	Yes	131	31,9313	5,05841	,44196	1,140	,255
	No	188	31,3032	4,68227	,34149		
<b>Human Resources</b>	Yes	131	32,7481	5,47209	,47810	-,361	,718
	No	188	32,9521	4,57181	,33343		
<b>Politics</b>	Yes	131	30,1145	5,30550	,46354	2,875	,004
	No	188	28,3617	5,39231	,39327		
<b>Symbolic</b>	Yes	131	31,0458	5,85316	,51139	2,094	,037
	No	188	29,7074	5,44438	,39707		
<b>Total</b>	Yes	131	125,8397	20,00031	1,74744	1,654	,099
	No	188	122,3245	17,69093	1,29024		

As seen in Table 10, as a result of the independent sample group t test conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the Leadership Scale of the sampled students showed a significant difference according to whether the students were in leadership or management, the difference between the arithmetic averages of the groups for the symbolic sub-dimension and the political sub-dimension was found statistically significant ( $t = 2,094; p<.05$ ), ( $t = 2,875; p<.05$ ). This difference was in favor of the students who were in leadership or management positions.

**Table 11.** Independent sample group t test results showing the difference between students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to whether they attended any course or not

Leadership Characteristic	Course Participation	N	X	Std. Deviation	Std.Error Mean	t	p
<b>Structural</b>	Yes	150	31,9733	4,62840	,37791	1,452	,147
	No	171	31,1871	5,01645	,38362		
<b>Human Resources</b>	Yes	150	33,3467	4,91947	,40167	1,588	,113
	No	171	32,4678	4,97202	,38022		
<b>Politics</b>	Yes	150	29,9733	4,88381	,39876	2,819	,005
	No	171	28,2865	5,72557	,43785		
<b>Symbolic</b>	Yes	150	30,9867	5,34826	,43668	2,158	,032
	No	171	29,6316	5,83589	,44628		
<b>Total</b>	Yes	150	126,2800	17,84088	1,45670	2,261	,024
	No	171	121,5731	19,25767	1,47267		

As seen in Table 11, as a result of the independent sample group t test conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale of the students in the sample showed a significant difference according to whether the students attended any course or not, the

difference between the arithmetic averages of the groups for the symbolic sub-dimension, political sub-dimension, and total score was found statistically significant ( $t = 2,158; p < .05$ ), ( $t = 2,818; p < .05$ ), ( $t = 2,261; p < .05$ ). This difference was in favor of the students who participated in any course.

**Table 12.** One-way analysis of variance results showing the difference in students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to mother's education level

Leadership Characteristic	Educational Level	N	X	SS		Sum of Squares	Sd.	Mean of Squares	f	p
<b>Structural</b>	Primary Education	177	31,6384	4,62015	Between Groups	235,397	3	78,466	3,426	,018
	Secondary Education	65	32,4923*	4,56934	Within Groups	7192,052	314	22,905		
	High School	57	30,9474	5,37661	Total	7427,450	317			
	University	19	28,6842*	5,16454						
	Total	318	31,5126	4,84050						
<b>Human Resources</b>	Primary Education	177	32,9322	4,68750	Between Groups	183,211	3	61,070	2,513	,059
	Secondary Education	65	33,9385*	4,66328	Within Groups	7630,239	314	24,300		
	High School	57	31,8772	5,82197	Total	7813,450	317			
	University	19	31,2105	5,12704						
	Total	318	32,8459	4,96469						
<b>Politics</b>	Primary Education	177	29,0056	5,02663	Between Groups	389,611	3	129,870	4,596	,004
	Secondary Education	65	30,7385*	5,44942	Within Groups	8872,075	314	28,255		
	High School	57	28,1053	6,03171	Total	9261,686	317			
	University	19	26,2105	5,20234						
	Total	318	29,0314	5,40525						
<b>Symbolic</b>	Primary Education	177	30,2316	5,18713	Between Groups	379,599	3	126,533	4,098	,007
	Secondary Education	65	31,8308*	5,56656	Within Groups	9694,992	314	30,876		
	High School	57	29,3333	6,32832	Total	10074,591	317			
	University	19	27,2632	6,38437						
	Total	318	30,2201	5,63747						
<b>Total</b>	Primary Education	177	123,8079	17,12611	Between Groups	4526,705	3	1508,902	4,449	,004
	Secondary Education	65	129,0000*	18,36267	Within Groups	106490,943	314	339,143		
	High School	57	120,2632	21,86119	Total	111017,648	317			
	University	19	113,3684*	19,04151						
	Total	318	123,6101	18,71399						

As seen in Table 12, as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale showed a significant difference according to the educational status of the students' mothers, the difference between the arithmetic averages of the scores obtained from the scale for structural, political, symbolic, and total sub-scores was found to be statistically significant. After this process, complementary post-hoc analysis techniques were used to determine which groups were responsible for the significant difference determined after ANOVA. As a result of the post-hoc Tukey test after the one-way analysis of variance to determine which subgroups differed according to the mother's educational status variable, a statistically significant difference ( $p < .05$ ) was found between the Structural sub-dimension scores between the middle school and university graduate group in favor of the middle school graduate group, the Political sub-dimension scores between the middle school and high school and university group in favor of the middle school group, the Symbolic sub-dimension scores between the middle school and university

graduate group in favor of the middle school graduate group, and the total scores of the Leadership scale between the middle school and high school and university group in favor of the middle school graduate group. A significant difference was found at the level of (05). This situation reveals that the students whose mothers graduated from middle school have more leadership qualities than the high school and university groups.

**Table 13.** One-way analysis of variance results showing the difference in students' leadership total scores and leadership sub-dimensions according to father's education level

Leadership Characteristic	Educational Level	N	X	SS		Sum of Squares	Sd.	Mean of Squares	f	p
<b>Structural Human Resources</b>	Primary Education	100	31,4700	4,65682	Between Groups	91,385	4	22,846	,978	,420
	Secondary Education	80	31,6500	4,98885	Within Groups	7336,301	314	23,364		
	High School	95	31,9053	4,95098	Total	7427,687	318			
	University	38	30,1842	4,84827						
	Postgraduate	6	32,6667	3,14113						
	Total	319	31,5141	4,83296						
<b>İnsan Kaynaklı Politik</b>	Primary Education	100	32,9300	4,92213	Between Groups	30,641	4	7,660	,309	,872
	Secondary Education	80	32,6125	5,23255	Within Groups	7784,136	314	24,790		
	High School	95	33,1474	4,87933	Total	7814,777	318			
	University	38	32,2632	4,99559						
	Postgraduate	6	33,6667	3,50238						
	Total	319	32,8495	4,95729						
<b>Politik Sembolik</b>	Primary Education	100	28,5100	5,33427	Between Groups	124,277	4	31,069	1,067	,373
	Secondary Education	80	29,5625	5,49763	Within Groups	9146,193	314	29,128		
	High School	95	29,5368	5,61686	Total	9270,470	318			
	University	38	27,9474	4,91521						
	Postgraduate	6	30,0000	4,04969						
	Total	319	29,0408	5,39930						
<b>Sembolik Total</b>	Primary Education	100	30,1300	4,99829	Between Groups	201,155	4	50,289	1,599	,174
	Secondary Education	80	30,5625	5,79359	Within Groups	9874,920	314	31,449		
	High School	95	30,6632	5,98866	Total	10076,075	318			
	University	38	28,2632	6,00308						
	Postgraduate	6	32,3333	3,01109						
	Total	319	30,2163	5,62901						
<b>Toplam</b>	Primary Education	100	123,0400	17,66405	Between Groups	1422,453	4	355,613	1,019	,398
	Secondary Education	80	124,3875	19,80378	Within Groups	109606,650	314	349,066		
	High School	95	125,2526	19,33741	Total	111029,103	318			
	University	38	118,6579	18,02292						
	Postgraduate	6	128,6667	10,63328						
	Total	179	124,7095	18,94328						

As seen in Table 13, as a result of the one-way analysis of variance conducted to determine whether the total score and sub-dimension scores of the leadership scale show a significant difference according to the father's education level of the students, the structural sub-dimension (F: ,978, p>.05), human resource sub-dimension (F: ,309, p>.05), political sub-dimension (F: 1,067, p>.05), symbolic sub-dimension (F: 1,599, p>.05), and total scores (F: 1,019, p>.05), there was no statistically significant difference between the arithmetic means of the scores obtained from the scale.

## Discussion, Conclusion and Recommendations

In the study, the difference between the arithmetic averages of the groups for the human resource sub-dimension of the leadership scale total score and sub-dimension scores of the students constituting the sample according to the gender variable of the students was found to be statistically significant in favor of female students. Mutlu et al. (2020) found that female students had higher scores than male students in the sub-dimensions of employee, production, and change-oriented leadership. Again, Mutlu et al. (2019), in their research on coach candidates, stated that the human-oriented leadership scores of female candidates were higher than those of men. Sarıkaya and Bilir (2019) also determined that leadership characteristics showed a significant difference in favor of female students according to gender variables. Özdenk (2015) found that the scores of female participants were higher than those of male participants in human-oriented leadership dimensions. Öztürk Karataş (2017) determined that there was no significant difference between the gender of the students and their leadership orientations. Atar and Özbek (2009), in their study on the leadership behaviors of BESYO students; Semiz (2011), in his research on the effect of sports on leadership in secondary school students; and Güngör (2016), in his study on the leadership characteristics of prospective physical education teachers, determined that there was no significant difference between leadership and gender variables. It can be said that the increase in the number of female university students is effective in forming a significant difference in favor of female students. In addition, it can be stated that the fact that women have recently become an important part of social and economic life, participating in working life to a great extent, taking a more active role compared to men, and engaging in entrepreneurial activities is also effective.

According to the results obtained from the study, no statistically significant difference was found between the arithmetic averages of the total score and sub-dimension scores of the leadership scale according to the age of the students. There are also findings in the field studies that have slightly different results. As a result of the study conducted by Ergen (2009) in Manisa province and examining the effect of the leadership behaviors of school principals on teacher motivation, it was seen that age level created a significant difference. Although it is thought that there will be a relationship between maturation and leadership characteristics, the existence of historical figures such as Fatih Sultan Mehmet, who undertook an important leadership role despite his young age, explains the absence of a significant difference between age and leadership behavior. In addition, the fact that young leaders train themselves in every field (mastery of technology, extroversion, competitiveness, etc.) enables them to be successful in studies that create high expectations.

The difference between the arithmetic averages of the total score and sub-dimension scores of the leadership scale and the scores obtained from the scale for the structural sub-dimension, political sub-dimension, symbolic sub-dimension, and total score of the students according to their departments was found to be statistically significant. Structural sub-dimension scores are between recreation and classroom teaching groups in favor of the recreation group according to the department variable; political sub-dimension scores are between recreation and classroom teaching and coaching groups according to the department variable in favor of the recreation group; symbolic political sub-dimension scores are between recreation and classroom teaching and physical education groups according to the department variable. A statistically significant difference was detected between the education teaching group in favor of the recreation group and between the recreation and classroom teaching and coaching groups in favor of the recreation group according to the department variable of their total scores. Özmutlu (2008) also found a significant difference in the leadership levels of BESYO students according

to the departmental variable. Aydın (2016) found that the leadership qualities of students who studied at BESYO and engaged in individual and team sports were statistically significant according to the department variable. Our findings are parallel to the results of this research. It can be said that courses such as communication and public relations, public and local government recreation, recreation leadership, crisis management in recreation, and team integrity in recreation in the recreation department undergraduate program have a positive impact on the leadership qualities of the students.

The difference between the arithmetic averages of the groups for the political, symbolic sub-dimension, and total score of the leadership scale total score and sub-dimension scores for SBF students and classroom teaching students was found to be statistically significant. The difference in question was in favor of the students of the physical education and sports teaching, coaching education, and recreation departments. It can be seen that the leadership qualities of students studying at the faculty of sports sciences are more evident than those of students studying at the primary school teaching department. It is a fact that sports have a significant impact on the development of personality traits in those who engage in sports. It can be said that sports being a strong bridge in providing athletes with many virtues, such as the development of their sense of responsibility, quick decision-making, patience, sportsmanship, harmony within the team, determination to win, and desire to excel, has a significant impact on leadership development.

A statistically significant difference was found between the groups' arithmetic averages for the symbolic sub-dimension of the leadership scale total score and the sub-dimension scores of the students in the sample, depending on whether they were in a sports branch or not. The students in the sports branch had higher scores on this sub-dimension. Semiz (2011) looked at how differentiation by branch variable affected the effect of sports on leadership and found results similar to ours. Çar (2013), on the other hand, found a statistically significant difference between leadership orientations and the branch variable when he studied how leadership traits of college students who took part in sports education were determined. It didn't. Individuals are interested in any branch; it supports students to show themselves in team or individual sports and to gain the ability to act with group psychology. This support can be cited as a justification for the significant difference. The improved mental visualization skills of athletes interested in sports such as athletics, basketball, ice hockey, wrestling, archery, and volleyball can be considered another reason for the significant difference.

There was a statistically significant difference between the groups' arithmetic averages for the symbolic sub-dimension and the political sub-dimension of the students' leadership scale total score and sub-dimension scores, depending on whether the students were leaders or managers. This difference was in favor of the leaders or managers students. The commonalities between management and leadership characteristics (Mücevher and Erdem, 2018) can be considered as the reason for the statistically significant difference in favor of students who are leaders or managers. In addition, individuals' experience in management and their ability to demonstrate their leadership qualities in the situations they encounter during their experiences can be considered factors that affect the difference.

The difference between the arithmetic averages of the groups for the symbolic sub-dimension, political sub-dimension, and total score of the students' leadership scale total score and sub-dimension scores, depending on whether the students attended any course or not, was found to be statistically significant. The possibility that the performance of the instructor's leadership skills demonstrated during the course will influence individuals and enable individuals to take the instructors as role models may partially explain the significant difference.

While there is no significant difference in the total score and sub-dimension scores of the leadership scale according to the students' father's education, the difference between the arithmetic averages of the structural sub-dimension according to the educational status of the mother is university, high school, and university in the political sub-dimension, university in the symbolic sub-dimension, and high school and university graduates in the total arithmetic averages. Significant differences were detected in favor of the secondary school graduate group. Among the educational status of the mother and father, it is observed that the mother's political leadership trait is slightly higher at the secondary school level, while it is observed that the father's human-based approach is more effective at the high school level, and university graduates are more effective in the structural leadership sub-dimension. Other leadership dimensions It has been observed that parents' educational backgrounds are similar. In summary, it can be said that mothers who are secondary school graduates are more effective in the development of their children's leadership qualities. This may also be due to the fact that there are more secondary school graduate mothers than university graduate mothers. Cansoy, Türkoğlu, and Parlar (2016) determined that the average leadership characteristics scores according to the mother's education level did not differ significantly according to the mother's education level. Durmuş (2011) also found in his research that students' leadership characteristics did not differ according to the education level of their parents. Cansoy, Türkoğlu, and Parlar (2016) determined that the average leadership characteristics scores according to the father's education level did not show a significant difference according to the mother's education level. Although women in Turkish society do not have absolute authority over their family group and community, their dominant mission in raising the next generation can affect the leadership qualities of individuals.

As a result, human-based leadership characteristics are more prominent in women than in men. According to the classroom teaching of students studying in the sports department, especially in the recreation department, human-based leadership characteristics are more prominent in female students, symbolic leadership characteristics are more prominent in those who are involved in sports, and symbolic and political leadership characteristics are more prominent in those who have previously dealt with management. has been observed. It can be said that the educational backgrounds of parents are similar in terms of the development of their children's leadership qualities.

Based on the study, teacher leadership sub-dimensions (professional, organizational, etc.) of sports science and classroom teaching students can be determined according to different variables. In addition, the leadership qualities of students in the sports science department can be compared with those of different departments of teacher training faculties. Measures can be taken to increase the participation of students studying in classroom teaching departments in social, cultural, artistic, and sports activities in order to develop their leadership qualities.

### **Conflict Declaration**

There is no conflict of interest between the authors.

### **References**

- Atar, E. ve Özbek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik davranışları, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (2), s. 51-59.
- Aydın, R. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim gören bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması. (Tez No. 440787) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



- Banoğlu, K. (2012). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 43-65.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği) (Tez No. 240522) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bilir, F. P. (2005). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları. (Tez No. 194089). [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 137-161.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 385-399.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*. (212). 139-159.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Coates, H. B., Dobson, I. R., Goedegebuure, L., Meek, L. (2010). Across the great divide: What do Australian academics think of university leadership? Advice from the CAP survey, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32 (4), 379-387.
- Çar B. (2013). Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi. (Tez No. 349041). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dereli, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları. (Tez No. 140148). [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Donuk, B. (2006). Türkiye profesyonel futbol ligleri antrenörlerinin liderlik tarzlarının incelenmesi ve bir model yaklaşım. (Tez No. 193597). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Durmuş, Ö. (2011). İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması. (Tez No. 298047). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Edizler, G., Akbulut, G. (2011). Özel öğretim kurumlarında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(2), 20-32.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 198-213.
- Ergen, Y. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği). (Tez No. 239657). [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gehring, D. R.(2007). Applying Traits Theory of Leadership to Project Management. *Project Management Journal*, 38 (1), 44.
- Gehrke, N. (1991). *Developing teachers' leadership skills*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC.
- Güçlü, N ve Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör N.B., (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 419343). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hedlund, J., Forsythe, G.B., Horvath, J.A., Williams, W. M., Snook, S., Sternberg, R. J., (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: understanding the practical intelligence of military leaders, *The Leadership Quarterly*, 14, 117-140.
- Kaplan K., Gülden B. (2017). Oğuz Atay'ın Bir Bilim Adamının Romanı Mustafa İnan isimli eserinde yer alan lider öğretmen özellikleri, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 115-136.

- Karakaplan Özer, E. (2019). Etkili liderlik ile duygusal bağlılık ilişkisinde işveren markası algısının aracılık etkisi ve araştırma. (Tez No. 538427). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Landis, E. A., Hill, D., ve Harvey, M. R. (2014). A synthesis of leadership theories and styles. *Journal of Management Policy and Practice*, 15 (2), 97.
- Loughead, T. M., & Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 303-312.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior* (6th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Mutlu, T. O., Akoğlu, H. E., Şentürk, H. E., Ağılönü, A., & Özbey, Ö. (2019). Antrenör adaylarının iletişim ve liderlik becerilerinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 167-177
- Mutlu, T. O., Şentürk, H. E., Akoğlu, H. E., Çetinkaya, A., Ağılönü, A., (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin liderlik davranışlarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (SI2), 25-38.
- Mücevher, H. M., & Erdem, R. (2018), X kuşağı akademisyenleri ile y kuşağı öğrencilerin birbirlerine karşı algıları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9 (22), 60-74.
- Osiemo, L. B. (2012). Developing responsible leaders: The university at the service of the person, *Journal of Business Ethics*, 108 (2), 131-143.
- Özdenk, S. (2015). Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi. (Tez No. 419376). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmutlu İ. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi örneği). (Tez No. 288766). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, Karataş E. (2017). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve öz güven davranışlarının incelenmesi. (Tez No. 473823). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Sarıkaya, Ç. O., & Bilir F. P. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Çukurova Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 7(2), 1-18.
- Semiz, H. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi: Hendek örneği. (Tez No. 328017). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Üredi, L. and Gül, A. (2018). The review of the correlation between the leadership style of teachers and classroom management sufficiency. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1404-1433.
- Yalnız Solmaz, D., Aydın, G. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının liderlik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 1077-1084. doi: 10.17719/jisr.20154115091.
- Yeşil, S. (2013). *Küresel ve değişen çevre dinamikleri ışığında yeni yönetim yaklaşımlarından seçme konular*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, Y. (2011). Orta öğretim (lise) kurumlarında eğitim gören, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması (Kars Örneği). (Tez No. 296049). [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Authors' Contribution Declaration

The authors contributed equally to the study.

## Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi

Aysun Bay Dönertaş\*

## Öz

Temel eğitim kademesinin ilk basamağında örgütlenen okul öncesi eğitim öncelikle ailede başlamakta ve okullarda, okul öncesi eğitim sınıflarında devam etmektedir. Bireylerin yaşama mümkün olan en iyi başlangıcı yapmaları için okul öncesi eğitim önemlidir. Okul öncesi eğitim sınıflarında yürütülen planlı ve programlı eğitim etkinliklerinin öncelikli amacı bireylerin erken yaşlardan itibaren birçok yönden desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Okul öncesi eğitim süreçlerinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi etkili bir sınıf yönetimiyle mümkün kılınabilir. Buradan hareketle okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi tartışılmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışma okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konusuna ilişkin derleme türünde bir çalışmadır. Çalışmanın odağını okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle okul öncesi eğitimin tanımına ve önemine değinilmiş, okul öncesi eğitim sınıflarının yapısı ve işleyişi ele alınmıştır. Sonrasında okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi; okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin süreç ve boyutları, okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde öğretmenin rolü, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimini kolaylaştıracak stratejilerle birlikte ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yönetimi, sınıf yönetimi, okul öncesi eğitim

## Makale Geçmişi

**Geliş:** 06/11/2023

**Düzeltilme:** 16/12/2023

**Kabul:** 23/12/2023

\* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-1219-7181, Eskişehir, Türkiye, [aysunbay@gmail.com](mailto:aysunbay@gmail.com)

**Atıf için:** Bay-Dönertaş, A. (2023). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi. *OJCES*, 1(2), 259-291. <https://10.5281/zenodo.10428378>

## Giriş

Okul öncesi eğitim, bireyin yaşamının ilk yıllarında – erken çocukluk yıllarındaki eğitimini kapsamaktadır. Ailede başlayarak okullarda devam eden bu süreçte, bireylerin hayata mümkün olan en iyi başlangıcı yapabilmesinde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi büyüktür. Okul öncesi eğitim kurumlarında, sürdürülen planlı ve programlı eğitim etkinlikleri çocukların erken yaşlardan itibaren birçok yönden desteklenmesini ve gelişmesini sağlamayı hedeflemektedir. Okul öncesi eğitim süreçlerinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesinin, okulda/sınıfta sürdürülen etkinliklerin amacına ulaşmasıyla yakından ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Buradan hareketle okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi tartışılmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Alanyazında okul öncesi eğitimde sınıf yönetimini odağına alan; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini (Adıgüzel & İpek, 2016; Bulut, 2020; Dinçer & Akgün, 2015; Ekici, Günhan & Anılan, 2016; Toran & Akkuş, 2016; Zembat & Küsmüş, 2020), sınıf yönetimi stratejilerini (Akgün, Yazar & Dinçer, 2011; Durmaz, Dinçer & Deniz, 2020; Ogelman & Ersan, 2014), istenmeyen davranışlar hakkındaki inançlarını (Keleş, 2015; Öztürk & Gangal, 2016), öz yeterlik algılarını (Sak, 2015; Semerci & Balat, 2018; Shen, Cheng & Lee, 2023) inceleyen çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi kavramının tartışıldığı bu çalışma derleme türündedir. Çalışmada öncelikle okul öncesi eğitimin tanımına ve önemine değinilmiş, okul öncesi eğitim sınıflarının yapısı ve işleyişi ele alınmıştır. Sonrasında okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi; okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin süreç ve boyutları, okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde öğretmenin rolü, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimini kolaylaştıracak stratejilerle birlikte ele alınmıştır ve konuya dair öneriler geliştirilmiştir.

### Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim temel eğitim kademesinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Kavram, kimi zaman “erken çocukluk eğitimi” kavramıyla eş manada kullanılsa da, erken çocukluk eğitiminden farklı olarak okul öncesi eğitimin ilkökul eğitiminden önceki yılları kapsadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim, ilkökul öncesi yılları kapsayan, kurumda ve ailede yapılabilen, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, okul aile işbirliği çerçevesinde yürütülen, çocukları bir sonraki eğitim basamağına hazırlayan bir eğitim sürecidir (Kurt-Gökçeli, 2019a).

Türk eğitim sisteminde örgün eğitimin ilk basamağında yer alan okul öncesi eğitim hizmetleri; bakanlıklara, kamu örgütlerine, özel örgütlere, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak farklı yaş gruplarında sunulmaktadır. Okul öncesi eğitim; çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yıllarda, 0-6 yaş arası / ilkökul öncesi dönemde, farklı gelişim alanlarındaki becerilerinin ve yaratıcılığının desteklendiği, içinde yaşadığı topluma, kültüre ve okula uyumunu güçlendirmeye dönük, bunun yanında okuma yazmaya hazırlığın da yapıldığı, çocuğa bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrenmenin oyunla birleştirildiği, uzman eğitimciler tarafından sistemli ve planlı bir şekilde yürütülen eğitim yaşantıları olarak tanımlanabilir (Bay-Dönertaş, 2023a, 2023b).

Bireyin yaşamında en hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşmanın görüldüğü okul öncesi dönemin kritik öneme sahip bir dönem olduğu söylenebilir. Dünyayı tanıma, kendine ve çevresindekilere güvenmeyi öğrenmeye çabalayan birey bu dönemde yetişkinlerin sevgi, ilgi ve desteğine yoğun bir şekilde ihtiyaç duymaktadır. Bu dönemde bireyin gelişimine ve ihtiyaçlarını karşılamaya en büyük destek ailesi tarafından verildiği gibi okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla da verilebilmektedir. Okul öncesi eğitimin bireyin duygusal gelişimini ve anlama gücünü arttırmaya, akıl yürütme ve problem çözme geliştirmeye ve yaratıcılık-estetik gelişimini desteklemeye sunduğu katkı açıktır. Bu

dönemde verilecek eğitimle bireylerin bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel, ahlaki ve dil gelişimleri ile kendi kendine yetebilme becerilerinin temelleri atılır (Dikmen-Ada, 2019; Kurt-Gökçeli, 2019b).

Doğduğu andan itibaren ailede başlayan eğitimin desteklenmesi, bireylere zengin eğitim yaşantılarının sunulabilmesi, özellikle şartları elverişsiz çevrelerdeki bireyler için fırsat eşitliği sağlanabilmesinde okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan planlı ve programlı eğitim etkinlikleriyle çocukların gelişim alanları desteklenecek, çocukların yeni bilgi ve becerilerle donanmaları sağlanarak, ailelere rehberlik edilecek ve çocukların gelişimlerini daha üst düzeye çıkarmalarına fırsat tanınmış olacaktır.

### **Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının Yapısı ve İşleyişi**

Okul öncesi eğitim sınıflarında diğer eğitim kademelerinden farklı bir düzen ve işleyiş bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında tıpkı ev ortamında olduğu gibi çocukların rahat hareket edebileceği bir düzen mevcuttur. Sınıf içerisinde giriş ve bekleme alanı, öğrenme merkezleri, oyun alanları, etkinliklerin yapılabileceği alanlar mevcuttur. Okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan araç-gereç ve materyaller yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmeli ve tasarlanmalıdır. Bunun yanında sınıf ortamı çocukların işbirliği içerisinde çalışmasına olanak tanımalı, güvenli ve sağlığa uygun olmalıdır.

Okul öncesi eğitimin etkililiğinin uygulanan eğitim programı ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) eğitimin aylık dönemler hâlinde planlaması, günlük yapılacak çalışmaların düzenli bir şekilde yer verildiği çerçeve bir planla-günlük eğitim akışıyla sürdürülmesi önerilmektedir. Ayrıca okul aile iş birliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamak amacıyla etkinlik örneklerini ailelere göndermeye ve sınıf panosuna asarak paylaşmaya özen gösterilmesine vurgu yapılmaktadır. Programda bir günlük eğitim akışı; güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içermektedir. Bunun yanında program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya, bireyselleştirilmeye uygun, çocuk merkezli ve sarmaldır.

Okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan etkinlikler; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklindedir. Etkinlikler öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış olacak şekilde sınıf içerisinde ya da açık havada bireysel/küçük grup/büyük grup olacak şekilde bütünleştirilerek uygulanabilir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim sınıflarındaki bu yapıyı ve işleyişi planlayan ve yöneten kişilerin öncelikle öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin alanında uzman, sınıf yönetimi beceriyle donanmış ve bütün süreçlere liderlik edebilecek şekilde iyi yetişmiş olmaları önemlidir.

### **Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi**

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği, hedef davranışların kazandırıldığı, sosyal ilişkilerin sürdürüldüğü alanlar olan sınıftaki süreçlerin, öğrenci davranışlarının eşgüdümленerek yönetilmesi eğitim-öğretimin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önemli bir gerekliliktir. Alanyazında sınıf yönetimi kavramıyla ele alınan bu olgu; nitelikli bir öğrenmenin sağlanıp bu bilgilerin uygun koşullarda davranış olarak da gösterilebilmesi, öğrenilenlerin yenilenmesi, somutlaştırılması, deneyim ve alışkanlık haline gelmesi gerekliliğine inanılıp düşünsel olarak da eyleme hazır bulunulması için sınıf düzeninin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi olarak düşünülebilir (Başar, 2016).

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin önemli aktörler olduğunu söylemek yanlış olamaz. Nitekim sınıf yönetimi Evertson ve Weinstein (2006) tarafından öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacılar sınıf yönetiminin; öğrencilerin anlamlı akademik öğrenmeye katılabilmeleri için sadece düzenli bir ortam oluşturmak ve sürdürmekle kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini de geliştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Bu anlamda sınıf yönetimi olumlu bir öğrenme ortamı yaratacak şekilde davranışları için öğrenci davranışlarını yönetmek olarak da tanımlanabilir (Scott & Nakamura, 2022).

Okul öncesi eğitim sınıflarının yapısı ve işleyişindeki farklılıklar okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini diğer kademelerin sınıf yönetiminden farklılaştırmaktadır. Yaş grubunun gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri, sınıfın fiziksel yapısı, programın özellikleri ve işleyişi, rutinler, aile, çevre gibi sınıf içi ve sınıf dışı etmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini çağdaş yaklaşımlarla bütünsel bir bakış açısıyla ele almayı gerekli kıldığını söylemek yanlış olmaz. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi; "Öğretmen ve çocuğun; çocuğun temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile, çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalarla ilgili bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi" olarak tanımlanmaktadır (Uyanık-Balat, 2010). Çocukların fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmelerine, önemsenmelerine, dinlenmelerine, koşulsuz kabul edilmelerine ve kendilerine, öğretmenlerine ve akranlarına bağlı olmalarına yardımcı olan uygulamalar etkili sınıf yönetiminin bir parçasıdır (Bivona & Williford, 2023). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimini daha iyi anlamak için sınıf yönetiminin boyutları, öğretmenin rolü ve okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini kolaylaştıracak stratejileri tartışmak yerinde olacaktır.

### **Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetiminin Süreç ve Boyutları**

Sınıf yönetimi etkinlikleri birtakım süreç ve boyutlardan oluşmaktadır. Toprakçı (2013) sınıf yönetim süreçlerini yönetim süreçleriyle ilişkilendirerek; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme, değerlendirme ve liderlik başlıklarında ele almıştır. Yazara göre sınıf yönetilirken çeşitli durumlarda kararlar verilmekte, karar verildikten sonra planlama yapılmakta, planı uygulayabilmek için bireyler örgütlenmekte, örgütlenen bireyleri birbirinden haberdar etmek için iletişim kurulmakta, bireylerin eylemleri eşgüdümlenmekte, en etkin ürününü ortaya koymaları yönünde davranışlarına liderlik edilmekte, bütün bu yapılanlarda son durumu öğrenmek ve daha başarılı olmak için de değerlendirme yapılmaktadır. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetim süreçleri benzer bir sınıflandırma ile aylık planda ele alınan kazanım ve göstergeler, kavramlar, aile katılım etkinlikleri gibi öğelerin sınıftaki çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hangi sıraya göre günlük eğitim akışlarında ele alınacağına karar verilmesi; verilen kararlar doğrultusunda eğitim akışlarının oluşturulması; plan uygulanma sürecinde ve sürecin sonunda etkinliklerin çocuk-öğretmen-program açısından değerlendirilmesi şeklinde ele alınabilir. Ayrıca amaçların, işlerin, araç-gereçlerin, çocukların, ilke ve yöntemlerin örgütlenmesi; çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen arasında etkili iletişim ve etkileşim kurulması, rutinlerin-kuralların belirlenmesi, çocukların güdülenmesi-motive edilmesi; sınıfta kabul gören davranışların belirlenmesi, kabul görmeyen davranışların önlenmesi gibi sınıftaki davranışların yönetildiği etkileme süreci; bütün süreçlerin değerlendirildiği bir genel değerlendirme ile birlikte öğrenci davranışlarının ve gelişiminin de değerlendirilmesi; bütün süreçlere, ailelere, çocuklara liderlik edilmesi, yön verilmesi de okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde ele alınacak diğer süreçlerdir.

Isı, ışık, gürültü düzenekleri, estetik, renk, temizlik, eğitsel araçlar, oturma düzeni gibi sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar; yıllık-günlük planlar, yöntem ve stratejiler, kaynakların dağılımı gibi plan-program etkinlikleri; devam-devamsızlık, okuldan ayrılmaların önlenmesi, zamanın etkinliklere göre dağılımı gibi zaman düzenine yönelik etkinlikler; öğrenci-öğrenci/ öğrenci- öğretmen ilişkileri, sınıf kurallarının öğrencilere benimsetilmesi gibi ilişki düzenlemeleri; olumlu sınıf iklimi, istenen davranışların sürdürülebilir istenmeyenlerin önlenebilir hale gelmesi gibi davranış düzenlemeleri ise sınıf yönetiminin boyutlarını oluşturmaktadır (Başar, 2016).

Okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel boyutunda, sınıf büyüklüğü ve çocuk sayısı oranı davranış yönetimi süreçleriyle birlikte sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Sınıfın fiziksel alanın küçük olması çocuklarda saldırgan ve agresif davranışlara, büyük olması amaçsız ve seyrek davranışlara sebep olabilmektedir (Yıldırım, 2021). Sınıf ortamının oluşturulmasında çocukların yaralanmalarını engelleyici önlemlere; köşeli sıralar, kesici delici materyaller, elektrikli aksamalar vb. kullanımına dikkat edilmelidir (Güneş, 2021). Bunun yanında sınıfın yerleşim düzeni oluşturulurken programda belirtilen öğrenme merkezlerinin yaş grubunun gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine özen gösterilmeli, sessiz ve gürültülü merkezlerin birbirinden uzak olacak şekilde konumlanmasına dikkat edilmeli, günlük akış içerisinde uygulanacak etkinlikler için etkinlik alanlarına da yer verecek şekilde fiziksel alanlar düzenlenmelidir.

Plan-program etkinlikleri boyutunda ise; yıl boyunca ve yılsonunda gerçekleştirilecek bütün çalışmaların eğitim-öğretim yılı başlamadan önce planlanması söz konusudur. Okul öncesi eğitime dair alınacak kararların görüşüldüğü kurul toplantıları, sürecin işleyişine ve çocuklarla ilgili konuların görüşüleceği veli toplantıları, Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde oluşturulabilecek taslak eğitim planları, okul dışı öğrenme ortamlarına, aile katılımı etkinliklerine ilişkin planlamalar ile yıl boyunca yapılan etkinliklerin gözden geçirilmesi gibi planlamalar yapılmaktadır.

Okul öncesi eğitim etkinliklerinin verimli bir şekilde uygulanması için zamanın etkili kullanılması önemli bir unsurdur. Aylık eğitim planlarının oluşturulması, eğitim-öğretime hazırlık, günlük eğitim akışında hangi etkinliklere ne kadar süre ayrılacağı, etkinlikler arası geçişlerde kayıp zamanların en aza indirilmesi, eğitim-öğretim zamanının dışında çevrimiçi veli gruplarını yönetme, velilerle yapılan bireysel görüşmeler, stajyer öğrencilere rehberlik gibi ek sorumluluklar okul öncesi eğitimde zaman yönetimine ilişkin planlamalar gerektirmektedir. Güneş (2021) zaman yönetiminin başarısında hedefleri planlama, çocukların hazırbulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçları, öncelikler, sadeleştirme, görev dağılımları zaman tablosu ve hatırlatıcılar, engelleyici veya rahatsız edici materyallerin ortamdaki uzaklaştırılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Yazar ayrıca planda/etkinlikte esneklik, oluşabilecek risklere karşı önlem ve eylem planları, alternatif etkinlik veya uygulama planlarının oluşturulmasının da zamanın verimli kullanılmasını sağlayabileceğini belirtmekte; grup içinde problem davranışları daha çok gösteren çocuklar için etkinliklerde aktif katılımlarını sağlayabilecek ve sorumluluk alabilecekleri uygulamalara yer verilmesinin zaman yönetimini olumsuz etkileyecek problemlerin de önlenmesine olanak sağlayacağını vurgulamaktadır. Erkılıç (2023) sınıf yönetiminde zaman kullanımının en kritik boyutunun derste zaman kullanımı olduğuna dikkat çekmekte, istendik davranışların istendik sürede kazandırılmasının önemine değinmektedir.

Okul öncesi eğitim sınıflarında sınıf içi iletişim ve etkileşimde sınıf rutinlerinin ve kurallarının oluşturulması, çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen arasındaki ilişkiler açısından önemlidir. Sınıf rutinlerinin oluşturulması çocukların hangi durumda nasıl davranacağına dair yol haritası oluşturacaktır. Benzer şekilde sınıf kurallarının varlığı da çocukların nerede nasıl davranacağı

konusunda onlara ipucu verecektir. Kurallar herkes için benzer prosedürleri içereceğinden sınıf içerisinde düzenin ve adaletin sağlanmasına da olanak tanınmış olacaktır. Okul öncesi eğitim sınıflarında sınıf kurallarına çocuklarla birlikte karar verilmesi ve kuralların görseller yardımıyla çocukların görebileceği yerde sergilenmesi benimsenmesini ve uygulanabilirliğini artıracaktır.

Okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi olumlu sınıf iklimi oluşturulmasıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Akgün, Yazar & Dinçer, 2011). İstendik davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların önlenmesi, çocukların motive edilerek güdülenmesi olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında göz önünde tutulması gereken etmenlerdir. Olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmenlerin etkisi büyüktür. Olumlu beklentilerin paylaşılması, açıkça belirlenmiş davranışları teşvik etmede ödül sisteminin kullanılması, çocuklar ve ailelerle güvene dayalı ilişkilerin kurulması, meslektaş dayanışmasından yararlanılması öğretmenlerin kullanabileceği yöntemler arasında yer almaktadır (Koçyiğit, 2018).

Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin bütün süreç ve boyutlarında öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen sınıftaki bütün bu süreç ve boyutları yöneten kişidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde öğretmenin rolünü daha ayrıntılı olarak tartışmak anlamlı olacaktır.

### **Okul Öncesi Eğitim Sınıflarının Yönetiminde Öğretmenin Rolü**

Okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenler bütün süreç ve boyutları yöneten önemli aktörlerdir. Çocukların okula uyumunun güçlendirilmesinde, sınıf içi süreçlerin etkili bir şekilde yönetilmesinde, çocuklara ve ailelere rehber olunmasında, okul öncesi eğitimin güçlendirilmesinde öğretmenlerin önemli görev ve sorumluluklarının olduğu bilinmektedir. Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin yanında kişilik özelliklerinin de sınıf yönetiminde etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Teyfur'un (2021) da belirttiği gibi; okul öncesi eğitim kurumları çocukların öğretmen kavramıyla tanıştıkları ilk formal kurumlar olması sebebiyle, öğretmenlerin sınıfı yönetecek bir kişilik yapısına sahip olması için bu mesleği severek seçmeleri, yapmaları ve çocuklarla etkili iletişim kurmaları gerekir.

Diğer öğretmenlik uygulamalarına göre okul öncesi öğretmenliği daha farklı bir alandır. Okul öncesi öğretmenliğinde hızlı bir tempo vardır; çok sayıda olay ya da durum aynı anda, bir arada ve hızlı bir şekilde gelişir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması için, öğretmenin, teknik bilgilerini kendi kişilik özellikleri ile bütünleştirip kullanması gerekir. Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırmakta diğer yandan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların çocuklara kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Gürkan, 2005; Şahin, 2005). Bu nedenle, öğretmen çocukların buldukları yaşlara ait gelişimsel özellikleri bilmeli, ayrıca her çocuğun aile yaşantısı hakkında da ayrıntılı bilgi sahibi olmalıdır. Böylece ilk kez annelerinden, evlerinden ayrılarak gelen küçük çocukların ihtiyaçlarına iyi cevap verebilir, onların neden bazı davranışları yaptıklarını daha iyi anlayabilir (Oktay, 2002).

Ev ortamından ayrılarak okula uyum sağlamaya çalışan çocukların okula ve öğrenmeye karşı oluşturacağı ilk tutumlarda öğretmenlerin etkisi büyüktür. Okulun ilk günlerinde farklı kaygılar yaşayan çocukların güvende hissetme, saygı duyulma ve iyi bakılma ihtiyaçları öğretmenin onları sıcak bir şekilde karşılamasıyla başlar. Öğretmen çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak kuralları çocuklarla birlikte oluşturmalı ve esnek bir şekilde uygulanmasına özen göstermeli, açıkça belirlenmiş davranışları teşvik etmede ödül ve teşvik sistemini dikkat edilmesi gereken yönleri de göz önünde bulundurarak kullanabileceğini bilmelidir (Koçyiğit, 2018; Tunçeli, 2018). Sınıf içi iletişim süreçlerinde demokratik ortamın sağlanmasında temel sorumluluk öğretmenindir. Çocukların etkin



katılımının sağlandığı iletişim süreçlerinin; öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk ve öğretmen-aile iletişimde çocuğu merkeze alan bir anlayışla sürdürülmesi sınıfın hem sosyal hem de psikolojik olarak iyi olmasını sağlayacaktır (Yıldırım, 2021). Okulun ilk günlerinde çocukların okula uyumunu güçlendirmek için öğretmen ailelerin desteğinden yararlanması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. İlk günlerde planlanan etkinliklerin ailelerin de katılımıyla gerçekleştirilmesi öğretmenin sınıf yönetiminde yaşayacağı problemleri en aza indirecektir. İlk günlerde ailelerle düzenlenecek olan toplantılarda karşılıklı beklentiler dile getirilmeli, okula uyum süreciyle ilgili aileler bilgilendirilmeli ve güvene dayalı bir ilişki tesis edilmeye çalışılmalıdır. Öğretmen ilk günlerde çocukların güvenini kazandığında sınıfı daha iyi yönetebilecek, her geçen gün kuralları ve rutinleri oturarak etkinlikleri daha etkili bir şekilde uygulayarak çocukların davranışlarını daha iyi yönetebilecektir.

Çocukların okula olan tutum ve yaklaşımları, çocuğun/ailenin okuldan beklentileri, akran ilişkileri, öğretmenlerin eğitim felsefesi, mesleki bilgi ve becerilerinin yanında sahip olduğu tutum ve değerler ile kişilik özelliklerinin sınıftaki davranış süreçlerinin yönetimine yön verdiğini söylemek mümkündür. Karataş ve Güngören'e göre (2021), çocukların davranışlarını çoğu zaman bir sebebe bağlamak mümkün olmamakla birlikte, onların davranışları; bireysel özellikler ve ihtiyaçlar, okul/sınıf iklimi/kültürü, öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, okul-çevre-aile ilişkisi gibi değişkenlerin etkisi altında kalabilmektedir. Öğretmenin davranış yönetimi yöntem ve stratejilerine dair yeterliklere sahip olması ve bu konuda kendini yetiştirmesi/geliştirmesi, sistematik gözlemler yapması, çocuğu tanınması, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkinlikleri planlaması/sürdürmesi, gerektiğinde meslektaşlarıyla ve ailelerle işbirliği yapması, mesleki etik değerlere (adalet, hoşgörü, eşitlik, farklılıklara saygı, güven vb.) sahip olması, olumlu sınıf ortamı oluşturmaya istekli olması sınıf yönetimi sürecinde önemli hususlar olarak değerlendirilmelidir.

Okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde önemli hususlardan bir diğeri de etkili bir eğitim akışının oluşturulmasıdır. Kaf (2018), öğretmenin nasıl bir yol izleyeceğini, çocukların gereksinimlerinin neler olduğunu, okulda buldukları zamanı nasıl kullanacağını, çocukların bu zaman içerisinde neler yapması gerektiğini göz önünde bulundurarak oluşturacağı öğretim planının sınıf yönetimi problemlerini azaltabileceğini ileri sürmektedir. Yazar ayrıca çocukların okula geldikleri andan gidene kadar ne tür etkinliklerle meşgul edileceğinin belirlenmesinin yanında, B ve C planının da hazır olmasının olası sınıf yönetimi problemlerini en aza indirgemeyi kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Bunun yanında; çalışma şekillerine (bireysel, küçük-büyük grup), pasif-hareketli etkinliklere ve etkinlik çeşitlerine (oyun, fen ve doğa, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, müzik, sanat vd.) dengeli bir şekilde yer vererek eğitim akışının oluşturulması, çocukların ilgileri doğrultusunda etkinliklerin sürdürülmesi, etkinlikler arası geçişlerde nasıl bir yol izleneceğinin planlamalarda göz önünde bulundurulması, yönergelerin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması sürecin takip edilmesi ve çocukların odaklanmalarını artıracak düzenlemelerin yapılması sınıf yönetiminde önemlidir.

Çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitsel etkinliklerin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi öğretmenin programı yönetirken sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasını, kaynakları eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek için örgütlemesini gerekli kılmaktadır. Sınıfta sahip olunan kaynaklardan biri olan zamanın yönetimi, çocukların eğitsel süreçlerden daha fazla kazanım elde etmesi için etkinlik sürelerinin verimli kullanılmasıdır. Okul öncesi eğitim sınıflarının hareketli yapısından dolayı öğretmenin çocuk merkezli bir zaman yönetimini benimsemesi gerekir (Dilek, 2021).

Özetle; okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde, öğretmen sınıftaki bütün süreçlerin takipçisi ve yönlendiricisi olmalı, kuralları ve rutinleri etkin kılarak çocukların okulda bulunduğu zaman dilimini verimli geçirmesini sağlayacak planlamalar yapmalı, sınıfın önemli bir üyesi olduğunu çocuklara hissettirerek varlığını görünür kılmalıdır.

### **Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Kolaylaştıracak Stratejiler**

Okul öncesi eğitimin etkili ve verimli bir akış içinde sürdürülebilmesini kolaylaştıracak stratejiler; güvenli bir ortam oluşturma, çocuğu tanıma ve geliştirme, etkili iletişim kurma, sınıfta olumlu iklim yaratma, kolektif bilinç oluşturma, yüksek yarar gözeten uygulamalar yapma, öğretmenin olumlu kişilik özelliklerine sahip olması, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda istekli olması, lider öğretmenlik uygulamaları ve sınıf yönetimi dersinin okul öncesi öğretmenliği programındaki önemi ile birlikte ele alınmıştır.

*Güvenli bir ortam oluşturmak sınıf yönetiminde problemleri azaltacaktır.* Güvenli bir ortam oluşturmak için; güvenliğin sağlandığı, kafa karışıklığının önlenildiği, bireysel hassasiyetlerin korunduğu ve birlik duygusunun oluşturulduğu, kuralları ve rutinleri barındıran düzenleyici bir mekanizmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf yaşamının içinde kurallar ve rutinler; sınıfa girmekten, palto ve çantaları asmaya, oturacak bir yer bulmaya, malzemeleri temin etmeye, malzemeleri kaldırmaya, çalışma alanını düzenlemeye, etkinlikleri tamamlamaya, yemeğini yemeye ve eve gitmek için hazırlanmaya kadar sınıfta olup bitenlerin geniş bir yelpazesini kapsamaktadır (Carter & Doyle, 2006). Güvenli bir öğrenme ortamının hazırlanması sınıf yönetiminin başarısı açısından önemlidir. Okul öncesi eğitimde fiziksel ortam düzenlemelerinde ve ilişki düzenlemelerinde çocukların kendini güvende hissedeceği bir eğitim ortamının sağlanması gerekir. Fiziksel ortam düzenlenirken çocukların güvenliğini tehdit edebilecek, yaralanma riski oluşturabilecek unsurlar (kontROLSÜZ giriş-çıkışlar, sivri materyaller, sabitlenmemiş eşyalar, kaygan zemin vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanında; sınıfta akran ve çocuk-öğretmen ilişkilerinde korku ve kaygı yaratabilecek, fiziksel ve psikolojik şiddet unsurlarını barındırmayan, sevgi, saygı, samimiyet, dürüstlük ve hoşgörüyeye dayalı bir ilişki düzeni oluşturulmalıdır. Ailelere çocuklarının güvenli bir ortamda oldukları hissini verilmesi de önemli bir diğer husustur. Ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmek ilişkileri güçlendirecektir. (Bilir, 2014; Teyfur, 2021). Aile katılımı etkinlikleri planlanarak ailelerin güveni güçlendirilmeye çalışılabilir.

*Sınıf yönetiminin odak noktası çocuğu tanıma ve geliştirme olmalıdır.* Sınıf yönetimi, düzeni sürdürme hedefinden her çocuğun tam olarak gelişmesi ve sınıf topluluğu içindeki rolünü bulması için fırsatlar sağlamaya doğru değişen çocuk merkezli bir perspektiften ele alınmalıdır (Bivona & Williford, 2023). Çekirdek aile ortamından kurumsal bakım ve eğitim biçimine geçen küçük bir çocuğun görevlerinden biri özerklik, yani bağımsızlık ve özyönetim duygusu kazanmaktır. Öngörülebilir ve istikrarlı bir ortam, birçok çocuğa deneyimledikleri aile ortamını yansıtır ve bu bağlamda geliştirdikleri güven duygusunun üzerine inşa edilir. Tutarlılık ve güvenin bir çocuğun evini karakterize etmediği durumlarda, istikrarlı bir okul ortamı çocukların hayatlarını istikrara kavuşturmaya ve temel bir güven duygusu oluşturmaya yardımcı olabilir. Aynı zamanda, özerkliği geliştirmek için küçük çocukların inisiyatif alma, keşfetme ve seçim yapma konusunda desteklenen fırsatlara ihtiyaçları vardır (Carter & Doyle, 2006). Çocuklara isimleri ile hitap edilmeli, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine izin verilmeli, bütün çocuklarla dengeli bir iletişim kurulmalı - belli çocuklarla abartılı ilgilenilmemeli, çocukların yaratıcı yönleri fark edilmelidir (Teyfur, 2021). Çocukları tanıma, onları geliştirme yolunda atılacak en önemli adımdır.

*Etkili iletişim sınıf yönetiminin bütün süreçlerinde gereklidir.* İletişim oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Sınıf içi iletişim sadece öğretmen-çocuk arasında değil, çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen ve çevreden hepsine dönük süreçleri kapsar. Bunlardan sadece birine yönelik tek yönlü olan bir iletişim şekli sıkıcı ve yararsızdır. İletişimin en önemli ögesi olan dil ile öğretmen çocukların davranışlarını yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir şekilde kontrol etmelidir. Kaygıları azaltan, katılımı güçlendiren ve güdüleyici bir iletişim tarzı benimsenmelidir. Gülümseme, başla onaylama, yürüyüş biçimi gibi birçok jest ve mimik iletişimi tamamlayıcı öğelerdir (Aydın, 2019). Okul öncesi eğitim sınıflarında bütün süreçlerde öğretmenin açıklamaları-yönergeleri basit, anlaşılır bir dille çocuklara sunması etkili iletişim açısından önemlidir. Öğretmen bütün süreçlerde anlayışlı ve sevecen olmaya çalışmalı yapıcı bir dil ile iletişim kurmaya özen göstermelidir. Çocuklara yakın davranma, ihtiyaç duydukları anlarda izin alarak sarılma, topluluğun bir üyesi olduğunu hissettirmek için çocuklara yakın pozisyonda konum alma, bazı çocukların (içine kapanık, sürece dahil olmak istemeyen, davranış sorunları olan vb.) yakınında durma gibi stratejiler etkili iletişimi güçlendirecektir. Bunun yanında iletişim çocukların ilişki kurma becerilerini de destekleyen bir olgudur. Çocukların öğretmenleriyle olduğu kadar akranlarıyla kurduğu iletişim de sınıf yönetiminin önemli bir parçasıdır. Çocuklar arasındaki iletişimin gözlemlenmesi ve iletişimde olumlu dil kullanmaları yönünde çocukların yönlendirilmeleri gerekir. Okulda olduğu gibi evde de olumlu iletişim biçiminin desteklenmesi için aileler de bu sürece dâhil edilmelidir.

*Sınıfta olumlu iklim yaratmak sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır.* Sınıfta olumlu bir iklim yaratmanın, kullanılan dil ve davranış biçimleriyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenin güne başlarken çocukları güler yüzle ve güzel sözlerle karşılaması, gün boyunca sabırlı, sevecen ve teşvik edici tavırlar içinde olması, gün sonunda yine çocukları güler yüzle ve güzel sözlerle uğurlaması olumlu sınıf iklimi oluşturulması açısından önemlidir. Ayrıca demokratik bir sınıf ortamının yaratılması da önemli bir husustur. Aydın'ın (2019) da belirttiği gibi öğretmen çocuklara duygusal ve düşünsel planda eşit mesafede bulunarak sınıf iklimini yumuşatmalı, insancıl bir sınıf iklimi yaratmalıdır. Çocukların davranışları yönlendirilirken, kural ifadeleri oluşturulurken olumlu bir dil kullanılmalıdır. "Konuşmayın" demek yerine "sessiz olalım", "koşmayın" demek yerine "yavaş hareket edelim", "arkadaşına kötü davranma" yerine "arkadaşlarımıza saygılı olalım" vb. çocuklardan beklenen davranışlar açık ve net bir şekilde olumlu ifadelerle belirtilmelidir. Bu yolla çocuklar neyi yapmayacaklarına değil neyi yapacaklarına yönlendirilmiş olacak ve davranış yönetiminde kafa karışıklıklarının önlenmesi sağlanacaktır. Sınıfa uyum sağlamakta zorlanan, etkinliklere katılmak istemeyen, yapamayacağını düşünen çocuklar da olacaktır. Bu durumda akran ilişkilerini güçlendirmek sınıfta olumlu iklim yaratmak için bir yol olabilir. Akran desteği, etkinliklere katılmaları için çocukları güdülemek amacıyla kullanılabilir. Kolektif çalışmayı destekleyecek grup etkinlikleri çekingen, içine kapanık ve yeterliklerinin sınırlı olduğunu düşünen çocuklar için motive edici olabilir. Çocukların akran ilişkilerini güçlendirmek için, sınıfta geçirilen güzel anların fotoğraflarının sergilendiği bir "sevgi duvarı" oluşturulabilir. Bu uygulamayla sınıfta birlik, beraberlik, saygı ve sevgiye dayalı bir ortamın oluşması güçlendirilebilir.

*Kolektif bilinç sınıf yönetimini güçlendirecektir.* Hem çocukların hem de öğretmenlerin kolektif çalışma bilincini geliştirmek sınıf yönetiminde önemli bir husustur. Sınıf kolektif bir varoluş alanıdır. Farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocukların paylaştığı sınıf ortamı, çok boyutlu ve dinamik bir süreklilik içinde yaşanır. Bir sınıfı yönetmek, günü oluşturan bölümlere yerleştirilmiş eylem programlarında çocukların işbirliğini kazanmak ve sürdürmek anlamına gelir. Öğretmenin sınıfta bulunan bölümlerin eylem programlarını ve bu eylem programlarında çocukların işbirliğini davet

etmek ve güvence altına almak için yapabilecek eylemleri anlaması gerekir. Öğretmenler genellikle davranışları gözlemlemek ve izlemek, katılımı teşvik etmek ve kolaylaştırmak ve çocukları psikolojik veya fiziksel tehditlerden korumak için eylemde bulunurlar. Bu tür ortamlarda sınıf yönetimi; bireyleri desteklemek, eylemleri yeniden yönlendirmek veya çatışmalara arabuluculuk yapmak için gerektiğinde müdahale etmeye bağlıdır (Aydın, 2019; Carter & Doyle, 2006). Okul öncesi eğitim sınıflarında günlük akıştaki süreçlere çocukların dâhil olmasını bir işbirliği olarak görmek gerekir. Çocukların direnç göstermesi, sürece dâhil olmak istememesi öğretmenin sınıf yönetimi açısından zorlanmasına neden olacaktır. Burada çocukları ortak duygular etrafında toplayarak kolektif bir bilinç oluşturmayı öğretmenin en önemli görevi olarak görmek gerekir. Bunun yanında çocukların birbiriyle olan etkileşimi de işbirliğini güçlendirir. Öğretmenin akran etkileşimini güçlendirecek uygulamalar yapması ve gerektiğinde önlemler alması önemlidir. Örneğin; okul öncesi eğitim sınıflarındaki günlük rutinler arasında güne başlarken serbest oyun saati yer alır. Serbest oyun saatinde çocukların gözlenmesi, oyunlarına dâhil olunması akran etkileşimini izlemek ve gerektiğinde (şiddet, zorbalık gibi durumlarda) müdahale etmek açısından önemlidir. Öğretmenin bu dâhil olma biçimi kolektif bilinci de güçlendirecektir. Benzer şekilde etkinlikler arasındaki geçişlerde çeşitli geçiş rutinlerinin (parmak oyunu, tekerleme vb.) oluşturulması, sınıf şarkısı, açılış-kapanış dansı gibi etkinlikler, küçük/büyük grup çalışmaları da kolektif bilinci güçlendirebilecek uygulamalar olabilir.

*Yüksek yarar gözetilen uygulamalar yapmak sınıf yönetimini güçlendirecektir.* Öğretmenler sınıfı yönetirken; ailelerin güvenini kazanma, etkinliklere çocukların dikkatini çekme, davranış sorunlarını çözme, rutin ve kuralları oluşturma gibi birçok konuda çalışmalar yürütürler. Planlamalarda yüksek yarar sağlamayı gözetmek etkililiği artıracak, yeni çözüm arayışları uygulamaların her geçen gün iyileşmesini sağlayacaktır. Güneş (2021), uygulamalarda çocukların yaratıcılıklarını geliştiren, merak ve keşif duygularını destekleyen etkinliklere yer verilmesinin çocukların akademik gelişimlerini desteklemenin yanında onların dikkat, konsantrasyon ve motivasyonlarını da olumlu şekilde etkileyeceğini ifade etmektedir. Yazar, şiddet, saldırganlık ve öfke davranışlarının çözümü için işbirliğine ve empati kurmaya dayalı uygulamalar (çözüm masası, barış masası, mır mır köşesi vb.) geliştirmenin güçlü yöntemler olduğunu vurgulamaktadır.

*Olumlu kişilik özellikleriyle öğretmen sınıf yönetimine olumlu etkide bulunacaktır.* Mizah duygusuna sahip olma, Türkçeyi iyi-güzel-doğru kullanma, yapılan işleri sevme (Teyfur, 2021), iletişimde olumlu ve açık bir dile sahip olma, çözüm odaklı ve yaratıcı olma, örnek davranışlar sergileme, sabırlı ve sevgi dolu olma gibi olumlu kişilik özellikleri sınıf yönetiminde öğretmenin en büyük destekçisi olacaktır. Öğretmenler sınıftaki süreçleri yönetirken, çocukların davranışlarına yön verirken, kendi davranışlarını ve söylemlerini nasıl yönlendirecekleri konusunda kararlar vermektedir. Öğretmenlerin olumlu kişilik özellikleriyle olay ve olgulara yaklaşımları sınıf yönetiminin çok önemli bir parçası olarak düşünülebilir bu nedenle sık sık öz değerlendirme yapmaları yararlı olacaktır. Bivona ve Williford (2023), çocukların güvenliğine zarar veren, çocuğun öğrenimine veya başkalarıyla ilişkilerine katılma becerisine müdahale eden davranışların ilettiği temel ihtiyacı anlamak için öğretmenlerin bağlamı dikkate almalarının yararlı olacağını belirtmekte ve tepkilerini belirlerken şu sorulara yanıt aramalarını öğretmenlere önermektedir: Çocuğun bu davranışı bende hangi duyguları uyandırıyor ve neden? Bu davranışı algılayış biçimimi hangi faktörler etkiliyor? Bu davranışı çocuğun durdurmasını istememin nedeni neler? Bu nedenler sınıf yönetimi hedeflerim ve topluluk değerlerimiz ile uyumlu mu? İstedğim sonuçla ya da iletmek istediğim mesajla uyumlu olması için nasıl bir yanıt vermem/vermemem gerekir? Uygulamalarım hem bu çocuğun hem de grubun şu anki ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilir? Bununla birlikte, öğretmenlerin çocukların keşiflerine ve girişimlerine karşı cezalandırıcı ve güç iddia eden

tepkilerinin, özerklik ve kendine güven yönündeki gelişimini engelleyeceği açıktır (Carter & Doyle, 2006). Öğretmenin çocukların özerkliğini, yaratıcılığını engelleyen tutum ve uygulamaları sınıfın öğrenme ikliminin bozulmasına ve davranış sorunlarının oluşmasına zemin hazırlayabilir. Öğretmen sınıftaki bütün süreçlerde çocukları gözlemleyerek cesaretlendirici bir yaklaşımla desteklemeli, etkili planlamalar ve uygulamalarla çocukların yeterli alanlarını güçlendirmelidir.

*Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda istekli olması sınıf yönetimi becerilerini de geliştirmesini sağlayacaktır.* Okul öncesi eğitim sınıflarının etkili bir şekilde yönetilebilmesinde okul öncesi öğretmenin rolü büyüktür. Başarılı bir öğretmen kendini sürekli geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu gelişme süreci, sadece kurumsal bilgileri değil, günlük yaşamın psikolojik gerçekliğini de kapsayan, özgün ve doğal bir duyarlılığı da içermelidir (Aydın, 2019). Başarılı bir okul öncesi öğretmeni; okul öncesi eğitim materyali yapacak donanımda olmalı, drama, müzik, resim, fen ve doğa, matematik, müze ve tarihi geziler konularında bilgi ve becerilere sahip olmalı, çocukların beslenme biçimlerini bilmeli, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgili olmalıdır (Teyfur, 2021). Okul öncesi eğitim sınıflarında aynı anda birçok olay gerçekleşebilmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin aynı zamanda iyi birer gözlemci olmasını, pratik düşünme becerilerine sahip olmasını ve hızlı kararlar almasını da gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenlerin geleneksel rollerinin dışına çıkabilmesi önemlidir. Bunu sağlayabilmek için hizmet öncesinde edinilen mesleki bilgi ve becerilere, meslek içinde de yenilerinin eklenmesi için öğretmenler çaba sarf etmelidir. Eğitim bilimlerindeki gelişmeleri takip ederek yeni bilgi ve beceriler edinmesi öğretmenin bu bilgi ve becerileri sınıf yönetimine de olumlu bir şekilde yansıtmasını sağlayacaktır.

Sınıftaki süreçleri, çocukların davranışlarını yönetirken öğretmenler zaman zaman zorluklar yaşayabilmektedir. Öğretmen ihtiyaç duyduğu anlarda meslektaşlarının ve ailelerin desteğine başvurabilmelidir. Sınıf yönetimi konusunda işbirliğine açık olması, meslektaşlarıyla yardımlaşması öğretmenin yalnızlık ve tükenmişlik duygularını yaşamalarının önüne geçecek bir yol olabilir. Aydın (2019) öğretmenin bir yandan okuldaki rehberlik servisi bir yandan da ailelerle yakın ilişkiler geliştirerek sistemin öğelerinden yararlanabileceğini, böylece eğitim sorunları karşısında yalnız kalmaktan kurtulabileceğini ve eğitim sistemini etkileyen öğelerin katkılarını bütünleştirebileceğini ifade etmektedir.

*Sınıf yönetiminin lider öğretmenlik rolleriyle bütünleştirilerek sürdürülmesi önemlidir.* Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimdeki bütün süreçlere yön veren eğitimciler olarak düşünülebilir. Bütün süreçlerin etkili bir şekilde yönetilebilmesi, çocuklara, ailelere ve topluma liderlik edilmesini de gerekli kılmaktadır. Bay-Dönertaş, (2023c) okul öncesi eğitimde liderliğin; öğrencilerinin her birini tanımak için zaman ayırma ve onlarla güçlü ilişkiler kurma, yüksek kalitede bakım sağlamak için elinden gelenin fazlasını yapma, sınıfı bir cazibe merkezi haline getirmek için etkili uygulamalar yapma ve toplumu harekete geçirme gibi farklı rollerde gerçekleşebileceğini ifade etmekte, okul öncesi eğitimde lider öğretmenin, çocukların hayata mümkün olan en iyi başlangıcı yapmalarını sağlamak için çaba sarf etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yazar, okul öncesi eğitimde lider öğretmenin özelliklerini; çocukların öğrenmesi ve büyümesi için olumlu, besleyici ve teşvik edici bir ortam yaratma, aileler, okul yönetimi ve meslektaşlarıyla güçlü ilişkiler kurma, olumlu sınıf iklimi oluşturma, etkili bir eğitim akışı planlama ve sınıf yönetimi için etkili stratejiler geliştirme, çocukların yüksek yararını her daim gözetme ve okul öncesi eğitimin savunucusu olma şeklinde sıralamaktadır.

*Okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimine ilişkin derslerin yer alması öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini artıracaktır.* Okul öncesi eğitim sınıflarının yapısı ve işleyişi

diğer eğitim kademelerinden farklıdır. Sınıf düzeni, çocukların yaş grubu, gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, programın özellikleri ve işleyişi, rutinler, aile, çevre gibi sınıf içi ve sınıf dışı birçok etmen bu farklılıkların kaynağını oluşturarak okul öncesi eğitimin kendine özgü yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında çocuk merkezli, oyun temelli, esnek, kesintisiz ve çoğu zaman tempolu bir işleyiş vardır. Okul öncesi eğitimin kendine özgü yönleri sınıf yönetiminin de özel bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini özel bir alan olarak düşünmek, okul öncesi öğretmenliği programlarında “okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi” dersine ayrı bir ders olarak yer vermek anlamlı olabilir. Ders içeriğinde, okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde; temel kavramlar, etkili bir lider olarak öğretmen, ilk günler, dirençle baş etmek, rutinler ve kurallar, okul olumlu sınıf iklimi oluşturma, iletişim ve etkileşim, veli görüşmeleri, öğrenen ve gelişen öğretmen gibi kavram ve konular, sınıf yönetimine dair kavram ve konularla bütünleştirilerek çağdaş bir yaklaşımla ve uygulamalı olarak ele alınabilir. Okul öncesi öğretmenliği programlarında “okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi” dersine ayrı bir ders olarak yer vermek; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırabilmenin bir yolu olarak düşünülebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Derleme türünde olan bu çalışmanın odağını okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi oluşturmaktadır. Bireyin gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde, planlı ve programlı eğitim etkinliklerine erişimi, okul öncesi eğitim sınıfları aracılığıyla sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim süreçlerinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi sınıfta sürdürülen etkinliklerin amacına ulaşmasıyla yakından ilişkilidir. Bu noktada sınıf yönetiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi kaynakların verimli bir şekilde kullanılarak eğitsel süreçlerin etkili bir şekilde sürdürülmesini sağlayan uygulamalar olarak ifade edilebilir.

Diğer eğitim kademelerinden farklı olarak, okul öncesi eğitim sınıflarında, tıpkı ev ortamında olduğu gibi çocukların rahat hareket edebileceği bir düzen mevcuttur. Sınıf içerisinde bulunan araç-gereç ve materyallerin yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmesi, güvenli ve sağlığa uygun olması önemlidir. Okul öncesi eğitim sınıflarında; aylık dönemler hâlinde planlanan, günlük yapılacak çalışmaların düzenli bir şekilde yer verildiği çerçeve bir plan-günlük eğitim akışı uygulanmaktadır (MEB, 2013). Bu akışın etkili bir şekilde planlanarak sürdürülmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Etkili sınıf yönetimi bunu sağlayabilmek için gereklidir. Okul öncesi eğitim sınıflarının yapısı ve işleyişindeki farklılıklar okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini diğer kademelerin sınıf yönetiminden farklılaştırmaktadır. Yaş grubunun gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri, sınıfın fiziksel yapısı, programın özellikleri ve işleyişi, rutinler, aile, çevre gibi sınıf içi ve sınıf dışı etmenler okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini çağdaş yaklaşımlarla bütünsel bir bakış açısıyla ele almayı gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi eğitimde sınıf yönetim süreçleri aylık planda ele alınan kazanım ve göstergeler, kavramlar, aile katılım etkinlikleri gibi öğelerin sınıftaki çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hangi sıraya göre günlük eğitim akışlarında ele alınacağına karar verilmesi; verilen kararlar doğrultusunda eğitim akışlarının oluşturulması; plan uygulanma sürecinde ve sürecin sonunda etkinliklerin çocuk-öğretmen-program açısından değerlendirilmesi şeklinde ele alınabilir.

Sınıf yönetiminin boyutları arasında; fiziksel ortamın yönetimi, plan-program etkinliklerinin yönetimi, zaman yönetimi, sınıf rutinlerinin ve kurallarının yönetimi, olumlu sınıf iklimi oluşturulması

yer almaktadır (Başar, 2016). Okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel ortamının yönetilmesinde; sınıf büyüklüğü, çocuk sayısı, kullanılan araç-gereç ve materyaller, öğrenme merkezlerinin oluşturulması göz önünde bulundurulması gereken hususlardır. Plan-program etkinlikleri boyutunda, yıl boyunca ve yılsonunda gerçekleştirilecek bütün çalışmaların eğitim-öğretim yılı başlamadan önce planlanması söz konusudur. Zaman yönetimi boyutunda; aylık eğitim planlarının oluşturulması, eğitim-öğretime hazırlık, günlük eğitim akışında hangi etkinliklere ne kadar süre ayrılacağı, etkinlikler arası geçişlerde kayıp zamanların en aza indirilmesi, eğitim-öğretim zamanının dışında çevrimiçi veli gruplarını yönetme, velilerle yapılan bireysel görüşmeler, stajyer öğrencilere rehberlik gibi ek sorumluluklar yer almaktadır. Sınıf rutinlerinin ve kurallarının yönetimi boyutu; çocukların hangi durumda nasıl davranacağına dair yol haritası oluşturacak rutin ve kuralların oluşturulmasını içermektedir. Olumlu sınıf iklimi oluşturulması boyutunda; istenlik davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların önlenmesi, çocukların motive edilerek güdülenmesi yer almaktadır.

Bütün bu süreç ve boyutların yönetilmesinde okul öncesi öğretmenleri önemli aktörlerdir. Çocukların okula uyumunu güçlendirecek, eğitim süreçlerini etkili bir akışla sürdürecektir, zamanın verimli kullanılmasını sağlayacak ve sınıftaki davranış süreçlerine yön verecek kişiler öncelikle öğretmenlerdir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim sınıflarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerle donanmış ve okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimi konusunda iyi yetişmiş olmalıdır.

Okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini kolaylaştıracak stratejiler şu genel başlıklar ve tavsiyeler altında ele alınabilir: (1) Güvenli bir ortam oluşturmak sınıf yönetiminde problemleri azaltacaktır. (2) Sınıf yönetiminin odak noktası çocuğu tanıma ve geliştirme olmalıdır. (3) Etkili iletişim sınıf yönetiminin bütün süreçlerinde gereklidir. (4) Sınıfta olumlu iklim yaratmak sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır. (5) Kolektif bilinç sınıf yönetimini güçlendirecektir. (6) Yüksek yarar gözetilen uygulamalar yapmak sınıf yönetimini güçlendirecektir. (7) Olumlu kişilik özellikleriyle öğretmen sınıf yönetimine olumlu etkide bulunacaktır. (8) Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda istekli olması sınıf yönetimi becerilerini de geliştirmesini sağlayacaktır. (9) Sınıf yönetiminin lider öğretmenlik rolleriyle bütünleştirilerek sürdürülmesi önemlidir. (10) Okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimine ilişkin derslerin yer alması öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini arttıracaktır.

Okul öncesi eğitimde etkili uygulamaların yapılabilmesi için sınıf yönetimi süreç ve boyutlarının etkili bir şekilde işletilmesi önemlidir. Bunu sağlayabilmek için okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimine dikkat çekilmeli, hizmet öncesinde ve hizmet içinde okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimine ilişkin eğitimlere daha çok yer verilmelidir. Okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimi özel bir alan olarak düşünülmeli, okul öncesi öğretmenliği programlarında "okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi" dersine ayrı bir ders olarak yer verilmelidir. Okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar tespit edilmeli, bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için öğretmenleri motive edecek, mesleki bağlılıklarını güçlendirecek politikalar geliştirilmelidir. Okul öncesi eğitim sınıflarının yönetimini kolaylaştıracak önlemler alınmalı, öğretmenlerin daha iyi şartlarda, kalabalık olmayan sınıflarda, yardımcı öğretmen/yardımcı personel desteğiyle çalışmalarını sağlanmalı, bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul öncesi eğitim sınıflarının yönetiminde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklardan yola çıkılarak eylem araştırmalarının planlanması alana katkı sağlayacaktır.

## Etik Bildirim

Bu çalışma derleme türünde olduğundan dolayı etik kurul kararı gerekmemektedir.

## Kaynaklar

- Adıgüzel, İ. & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Bay-Dönertaş, A. (2023a). Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin ulusal yasal dayanakları. Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim bilimleri araştırmaları-IV* (s. 113-140) içinde. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170>
- Bay-Dönertaş, A. (2023b). Okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik. Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim bilimleri araştırmaları-IV* (s. 91-112) içinde. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170>
- Bay-Dönertaş, A. (2023c). Leader teacher in preschool education according to teacher candidates. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1427-1465. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.637>
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model. *Folklor/edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Bivona, M. A., & Williford, A. P. (2023). Classroom management in early childhood education. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (p.534-557). Taylor & Francis.
- Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: Okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 590-607.
- Carter K., & Doyle W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 373-406). Routledge.
- Dikmen-Ada, B. (2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi. A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* (1. Baskı, s. 19-48) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786050370096
- Dilek, H. (2021). Okul öncesi eğitimde zaman yönetimi. N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 189-212) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Durmaz, E., Dinçer, F. Ç., & Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *Elementary Education Online*, 19(4), 2202-221. DOI: 10.17051/ilkonline.2020.763849



- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Erkılıç, T. A. (2023). Zaman yönetimi. H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (s. 123-144) içinde. Anı Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1-15). Routledge.
- Güneş, G. (2021). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 1-40) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Gürkan, T. (2008 ). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Ş. Yaşar. (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* (s. 1-19) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaf, Ö. (2018). Öğretimin yönetimi. Y. Aktaş-Arnas & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 87-101). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786053186335
- Karataş, S., & Güngören, Ö. (2021). Sınıfta disiplin ve sınıf kuralları. N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 83-107) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 361-367.
- Koçyiğit, S. (2018). Olumlu sınıf ikliminin sağlanması ve motivasyon. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 105-137) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kurt-Gökçeli, F. (2019a). Erken çocukluğun tanımı, kapsamı ve önemi. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 2-18) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786052419625
- Kurt-Gökçeli, F. (2019b). Okul öncesi eğitim programı. A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları* (1. Baskı, s. 79-93) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786050370096
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Ogelman, H. G., & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.
- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.

- Scott, T.M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (p.15-30). Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9781003275312-4
- Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 263-273.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Teyfur, M. (2021). Sınıfta etkileşim ve iletişim süreci. N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 133-162) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Tunçeli, H. (2018). Eğitim döneminin başında etkili sınıf yönetimi adımları. G. Uyanık-Balat & H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 21-30) içinde. Anı Yayıncılık.
- Uyanık-Balat, G. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri. G. Uyanık-Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 1-11). Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. (2021). Sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları. N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (s. 41-57) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.

## Classroom Management in Preschool Education

Aysun Bay Dönertaş\*

### Abstract

Preschool education, which is organized at the first step of the basic education level, starts in the family and continues in schools and preschool education classes. Preschool education is important for individuals to make the best possible start in life. The primary purpose of planned and programmed educational activities carried out in preschool education classes is to support and develop individuals in many ways from an early age. The effective and efficient realization of preschool education processes can be made possible through effective classroom management. From this point of view, classroom management in preschool education has been seen as a subject worth discussing. This study is a review-type study on classroom management in preschool education. The focus of the study is classroom management in preschool education. In the study, firstly, the definition and importance of preschool education were mentioned, and the structure and functioning of preschool education classes were discussed. Afterwards, classroom management in preschool education was discussed, along with the process and dimensions of classroom management in preschool education, the role of the teacher in the management of preschool classrooms, and strategies to facilitate classroom management in preschool education.

**Keywords:** Educational administration, classroom management, preschool education

### Article History

**Received:** 06/11/2023

**Correction:** 16/12/2023

**Accept:** 23/12/2023

\* Dr., Ministry of National Education, 0000-0003-1219-7181, Eskişehir, Türkiye, [aysunbay@gmail.com](mailto:aysunbay@gmail.com)

**For citation:** Bay-Dönertaş, A. (2023). Classroom management in preschool education. *OJCES*, 1(2), 259-291. <https://10.5281/zenodo.10428378>

## Introduction

Preschool education covers the education of individuals in the first years of their lives—the early childhood years. In this process, which starts in the family and continues in schools, preschool education has a great place and importance for individuals to make the best possible start in life. The planned and programmed educational activities carried out in preschool education institutions aim to ensure that children are supported and developed in many ways from an early age. It is possible to say that the effective and efficient realization of preschool education processes is closely related to the achievement of the objectives of the activities carried out in the school or classroom. Based on this, classroom management in preschool education has been seen as a subject worth discussing. The literature focuses on classroom management in preschool education, preschool teachers' classroom management skills (Adıgüzel & İpek, 2016; Bulut, 2020; Dinçer & Akgün, 2015; Ekici, Günhan & Anılan, 2016; Toran & Akkuş, 2016; Zembat & Küsmüş, 2020), classroom management strategies (Akgün, Yarar & Dinçer, 2011; Durmaz, Dinçer & Deniz, 2020; Ogelman & Ersan, 2014), beliefs about undesirable behaviors (Keleş, 2015; Öztürk & Gangal, 2016), and self-efficacy perceptions (Sak, 2015; Semerci & Balat, 2018; Shen, Cheng & Lee, 2023). This study, in which the concept of classroom management in preschool education is discussed, is a review. In the study, firstly, the definition and importance of preschool education were mentioned, and the structure and functioning of preschool classrooms were discussed. Afterwards, classroom management in preschool education is discussed, along with the process and dimensions of classroom management in preschool education, the role of the teacher in the management of preschool classrooms, strategies to facilitate classroom management in preschool education, and suggestions on the subject.

### Definition and Importance of Preschool Education

Preschool education is the first step of the basic education level. Although the concept is sometimes used synonymously with the concept of "early childhood education," unlike early childhood education, preschool education covers the years before primary school education. Preschool education is an educational process that covers the years before primary school, can be carried out in the institution and in the family, supports all developmental areas of children, is carried out within the framework of school-family cooperation, and prepares children for the next level of education (Kurt-Gökçeli, 2019a).

In the Turkish education system, preschool education services, which take place in the first stage of formal education, are provided to different age groups by ministries, public organizations, private organizations, local governments, foundations, and universities. Preschool education can be defined as educational experiences carried out in a systematic and planned manner by expert educators in which the child's skills and creativity in different developmental areas are supported, the child's adaptation to the society, culture, and school in which he or she lives is strengthened, literacy preparation is also carried out, independent life skills are tried to be gained, learning is combined with play, and learning is carried out in a systematic and planned manner (Bay-Dönertaş, 2023a, 2023b).

It can be said that the preschool period, in which the fastest growth, development, and maturation occur in an individual's life, is a period of critical importance. The individual, who strives to learn about the world and to learn to trust himself or herself and those around him or her, needs the intense love, attention, and support of adults during this period. In this period, the greatest support for the development of the individual and meeting his or her needs can be provided by his or her family as well as through preschool education institutions. It is clear that preschool education contributes to the individual's emotional development and understanding, improves reasoning and problem solving, and

supports creativity and aesthetic development. With the education to be provided in this period, the foundations of individuals' physical, social, emotional, cognitive, moral, and language development and self-sufficiency skills are laid (Dikmen-Ada, 2019; Kurt-Gökçeli, 2019b).

Preschool education is of great importance in supporting the education that starts in the family from the moment of birth, providing rich educational experiences for individuals, and providing equal opportunities, especially for individuals in environments with unfavorable conditions. With the planned and programmed educational activities offered in preschool education institutions, children's developmental areas will be supported, children will be equipped with new knowledge and skills, families will be guided, and children will be given the opportunity to take their development to a higher level.

### **Structure and Functioning of Preschool Classrooms**

Preschool classes have a different order and functioning than other education levels. In preschool classes, there is an order in which children can move comfortably, just like in a home environment. There is an entrance and waiting area, learning centers, playgrounds, and areas where activities can be carried out. The tools and materials in preschool classes should be selected and designed taking into account the developmental characteristics of the age group. In addition, the classroom environment should allow children to work collaboratively and should be safe and suitable for health.

It can be said that the effectiveness of preschool education is directly related to the education program implemented. In the Preschool Education Program of the Ministry of National Education (MEB, 2013), it is recommended to plan education in monthly periods and to continue with a framework plan-daily education flow in which daily activities are regularly included. In addition, in order to contribute to healthy school-family cooperation, it is emphasized to send activity examples to families and to share them by hanging them on the classroom bulletin board. In the program, a daily education flow includes routine activities such as starting the day, play time, activity time, evaluation time, feeding, and rest time. In addition, the program is child-centered and spiral, suitable for adaptation and individualization according to the changing characteristics of the child, the physical environment, and the family.

The activities implemented in preschool education classes are Turkish, art, drama, music, movement, play, science, mathematics, literacy preparation, and field trips. Activities can be implemented by the teacher or children in a structured, semi-structured, or unstructured manner in the classroom or outdoors by integrating individual, small, or large group activities (MEB, 2013). It can be said that the people who plan and manage this structure and functioning in preschool education classrooms are primarily teachers. For this reason, it is important that preschool teachers are experts in their field, equipped with classroom management skills, and well-trained to lead all processes.

### **Classroom Management in Preschool Education**

Coordinating and managing the processes and student behaviors in the classroom, which are areas where educational activities take place, target behaviors are acquired, and social relations are maintained, is an important requirement for the effective continuation of education and training. This phenomenon, which is discussed with the concept of classroom management in the literature, can be considered the creation, maintenance, and development of the classroom order in order to provide qualified learning and to show this information as behavior under appropriate conditions, to renew and

concretize what is learned, to believe in the necessity of becoming an experience and habit, and to be ready for intellectual action (Başar, 2016).

Teachers are important actors in classroom management. As a matter of fact, classroom management is defined by Evertson and Weinstein (2006) as the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. They state that classroom management is not only about creating and maintaining an orderly environment for students to engage in meaningful academic learning but also aims to enhance students' social and moral development. In this sense, classroom management can also be defined as managing students' behavior so that they behave in a way that creates a positive learning environment (Scott & Nakamura, 2022).

The differences in the structure and functioning of preschool classrooms differentiate the management of preschool classrooms from classroom management at other levels. It is important to note that in-class and out-of-class factors such as the developmental characteristics and needs of the age group, the physical structure of the classroom, the characteristics and functioning of the program, routines, family, and environment make it necessary to address the management of preschool classrooms from a holistic perspective with contemporary approaches. Classroom management in preschool education is defined as "a combination of knowledge, skills, and behaviors related to practices in which the teacher and the child come together in a classroom environment organized according to the child, with a program that develops and educates the child in a multidimensional way, taking into account the basic needs of the child, centering the child, and using play as the main educational method." (Uyanık-Balat, 2010). Practices that help children feel physically and emotionally safe, cared for, listened to, unconditionally accepted, and connected to themselves, their teachers, and their peers are part of effective classroom management (Bivona & Williford, 2023). In order to better understand classroom management in preschool education, it would be appropriate to discuss the dimensions of classroom management, the role of the teacher, and strategies that will facilitate the management of preschool education classes.

### **Process and Dimensions of Classroom Management in Preschool Education**

Classroom management activities consist of a number of processes and dimensions. Toprakçı (2013) discussed classroom management processes in relation to management processes under the headings of decision-making, planning, organizing, communication, coordination, influencing, evaluation, and leadership. According to the author, while managing the classroom, decisions are made in various situations, planning is made after the decision is made, individuals are organized in order to implement the plan, communication is established in order to inform the organized individuals about each other, the actions of individuals are coordinated, their behaviors are led in order to produce the most effective product, and evaluation is made in order to learn the final situation in all these activities and to be more successful. Classroom management processes in preschool education are classified in a similar way; deciding on the order in which items such as achievements and indicators, concepts, and family participation activities, which are addressed in the monthly plan, will be addressed in daily education flows, taking into account the developmental characteristics of the children in the classroom, and establishing training flows in line with the decisions made can be considered the evaluation of the activities in terms of the child-teacher-program during and at the end of the plan implementation process. In addition, organizing goals, tasks, tools, materials, children, principles, and methods; establishing effective communication and interaction between child-child and child-teacher; determining routines and rules; motivating and motivating children; the influencing process in which

behaviors in the classroom are managed, such as determining accepted behaviors in the classroom and preventing unaccepted behaviors; evaluating student behaviors and development along with a general evaluation in which all processes are evaluated; leading and guiding all processes; and families and children are other processes to be addressed in the management of preschool education classes.

Those related to the physical layout of the classroom environment, such as heat, light, noise devices, aesthetics, color, cleanliness, educational tools, and seating arrangement; plan-schedule activities such as annual-daily plans, methods and strategies, and distribution of resources; activities related to time order such as attendance-absenteeism, prevention of dropouts, and distribution of time according to activities; student-student/student-teacher relationships; relationship arrangements such as adopting classroom rules for students; and behavioral arrangements such as a positive classroom climate; making desired behaviors sustainable and unwanted ones preventable constitute the dimensions of classroom management (Başar, 2016).

In the physical dimension of preschool education classrooms, class size and the number of children directly affect classroom management along with behavior management processes. A small physical space in the classroom can cause aggressive behaviors in children, while a large physical space can cause aimless and infrequent behaviors (Yıldırım, 2021). In the creation of the classroom environment, attention should be paid to measures to prevent injury to children, such as the use of angular desks, cutting and piercing materials, electrical components, etc. (Güneş, 2021). In addition, while creating the layout of the classroom, care should be taken to organize the learning centers specified in the program according to the developmental characteristics, interests, and needs of the age group; attention should be paid to the positioning of quiet and noisy centers away from each other; and physical spaces should be arranged to include activity areas for activities to be implemented in the daily flow.

In the dimension of plan-program activities, all activities to be carried out throughout the year and at the end of the year are planned before the start of the academic year. These include board meetings to discuss the decisions to be taken regarding preschool education, parent meetings to discuss the functioning of the process and issues related to children, draft education plans that can be created within the framework of the preschool education program, plans for out-of-school learning environments, family participation activities, and reviewing the activities carried out throughout the year.

Effective use of time is an important element for the efficient implementation of preschool education activities. Additional responsibilities such as creating monthly education plans, preparation for education, how much time will be allocated to which activities in the daily education flow, minimizing lost time in transitions between activities, managing online parent groups outside of the educational time, individual meetings with parents, and guidance for intern students require planning for time management in preschool education. Güneş (2021) states that planning goals, children's readiness, interests and needs, priorities, simplification, task allocation, time tables and reminders, and removing obstructive or disturbing materials from the environment are important for the success of time management. The author also states that flexibility in the plan or activity, precautions and action plans against risks that may occur, and the creation of alternative activities or implementation plans can also ensure efficient use of time. He also emphasizes that for children who show problem behaviors more in the group, including practices in which they can actively participate in activities and take responsibility, this will prevent problems that will negatively affect time management. Erkıılıç (2023) points out that the most critical dimension of time use in classroom management is the use of time in the lesson and emphasizes the importance of gaining the desired behaviors at the desired time.

Establishing classroom routines and rules is important in terms of child-child and child-teacher relationships in classroom communication and interaction in preschool classrooms. Establishing classroom routines will create a road map for how children will behave in each situation. Similarly, the existence of classroom rules will give children clues about where and how to behave. Since the rules will include similar procedures for everyone, it will be possible to ensure order and justice in the classroom. In preschool classrooms, deciding on classroom rules together with the children and displaying the rules with visuals where children can see them will increase their adoption and applicability.

It is known that the effective and efficient implementation of preschool education activities is closely related to the creation of a positive classroom climate (Akgün, Yazar, & Dinçer, 2011). Increasing desired behaviors, preventing inappropriate behaviors, and motivating children are factors that should be taken into consideration in creating a positive classroom climate. Teachers have a great impact on the creation of a positive classroom climate. Sharing positive expectations, using the reward system to encourage clearly defined behaviors, establishing trust-based relationships with children and families, and benefiting from colleague solidarity are among the methods that teachers can use (Koçyiğit, 2018).

Teachers play a major role in all processes and dimensions of classroom management in preschool education. The teacher is the person who manages all these processes and dimensions in the classroom. In this context, it would be meaningful to discuss the role of the teacher in the management of preschool classrooms in more detail.

### **The Role of the Teacher in the Management of Preschool Classrooms**

Teachers are important actors who manage all processes and dimensions in preschool classes. It is known that teachers have important duties and responsibilities in strengthening children's adaptation to school, managing classroom processes effectively, guiding children and families, and strengthening preschool education. It is possible to say that besides the teacher's professional knowledge and skills, personality traits are also effective in classroom management. As Teyfur (2021) states, since preschool education institutions are the first formal institutions where children meet the concept of teacher, teachers should choose this profession fondly, do it, and communicate effectively with children in order to have a personality structure to manage the classroom.

Preschool teaching is a different field compared to other teaching practices. There is a fast pace in preschool teaching; many events or situations develop simultaneously, together, and rapidly. In order for the learning-teaching process to be effective, the teacher needs to integrate and use his or her technical knowledge with his or her own personality traits. On the one hand, the teacher brings quality to the educational process with his or her knowledge, skills, and attitudes, and on the other hand, he or she plays a critical role in helping children acquire the behaviors in the curriculum with the methods, techniques, and strategies he or she applies (Gürkan, 2005; Şahin, 2005). For this reason, the teacher should know the developmental characteristics of the children's ages and should also have detailed information about the family life of each child. In this way, they can better respond to the needs of young children who are separated from their mothers and homes for the first time and better understand why they engage in certain behaviors (Oktay, 2002).

Teachers have a great influence on children's first attitudes towards school and learning as they try to adapt to school by leaving their home environment. The need for children who experience different anxieties in the first days of school to feel safe, respected, and well cared for begins with the teacher's



warm welcome. Taking into account the developmental characteristics of children, teachers should create rules together with children and take care to apply them flexibly, and they should know that they can use the reward and incentive system to encourage clearly defined behaviors, taking into account the aspects that need attention (Koçyiğit, 2018; Tunçeli, 2018). The main responsibility for ensuring a democratic environment in classroom communication processes lies with the teacher. Maintaining communication processes in which children's active participation is ensured with a child-centered approach in teacher-child, child-child, and teacher-family communication will ensure that the classroom is both socially and psychologically good (Yıldırım, 2021). In order to strengthen children's adaptation to school in the first days of school, teachers should be aware of the need to benefit from the support of families. Realizing the activities planned in the first days with the participation of families will minimize the problems that the teacher will experience in classroom management. In the meetings to be held with families in the first days, mutual expectations should be expressed, families should be informed about the school adaptation process, and a relationship based on trust should be established. When the teacher gains the trust of the children in the first days, he or she will be able to manage the classroom better and will be able to manage children's behaviors better by implementing activities more effectively and establishing rules and routines day by day.

It is possible to say that children's attitudes and approaches to school, children's or family's expectations from school, peer relations, teachers' educational philosophy, professional knowledge and skills, as well as their attitudes, values, and personality traits, guide the management of behavior processes in the classroom. According to Karataş and Güngören (2021), although it is often not possible to attribute children's behaviors to a reason, their behaviors can be influenced by variables such as individual characteristics and needs, school/classroom climate/culture, teachers' past experiences, and school-environment-family relations. Teachers' having competencies in behavior management methods and strategies and training/developing themselves in this regard, making systematic observations, getting to know the child, planning/continuing activities by taking into account the child's interests and needs, cooperating with colleagues and families when necessary, having professional ethical values (justice, tolerance, equality, respect for differences, trust, etc.), and being willing to create a positive classroom environment should be considered as important issues in the classroom management process.

Another important issue in the management of preschool classrooms is the creation of an effective educational flow. Kaf (2018) argues that the instructional plan that the teacher will create by taking into account how the teacher will follow a path, what the children's needs are, how they will use the time they are at school, and what the children should do during this time can reduce classroom management problems. The author also emphasizes that, in addition to determining what kind of activities children will be engaged in from the moment they arrive at school until they leave, having a plan B and C ready will make it easier to minimize possible classroom management problems. In addition to this, it is important in classroom management to create an educational flow by balancing work styles (individual, small-large group), passive-active activities, and activity types (play, science and nature, mathematics, literacy preparation, music, art, etc.), to continue activities in line with children's interests, to take into account the way to be followed in transitions between activities in planning, to follow the process by presenting instructions clearly and understandably, and to make arrangements to increase children's focus.

Effective and efficient implementation of educational activities prepared by taking into account children's developmental characteristics, interests, and needs requires the teacher to have classroom

management skills while managing the program and to organize resources to achieve educational goals. Time management, which is one of the resources in the classroom, is the efficient use of activity times for children to gain more from educational processes. Due to the mobile structure of preschool education classes, teachers should adopt child-centered time management (Dilek, 2021).

To summarize, in the management of preschool classrooms, the teacher should be the follower and guide of all processes in the classroom, make plans to ensure that children spend their time at school efficiently by making rules and routines effective, and make her presence visible by making children feel that she is an important member of the class.

### **Strategies to Facilitate Classroom Management in Preschool Education**

Strategies to facilitate the continuation of preschool education in an effective and efficient flow have discussed together with creating a safe environment, recognizing and developing the child, communicating effectively, creating a positive climate in the classroom, creating collective consciousness, implementing practices that are in the best interest, teachers having positive personality traits, teachers' willingness to improve their professional knowledge and skills, leading teaching practices, and the importance of the classroom management course in the preschool teaching program.

*Creating a safe environment will reduce problems in classroom management.* To create a safe environment, there is a need for a regulatory mechanism with rules and routines that ensure safety, prevent confusion, protect individual sensitivities, and create a sense of unity. Rules and routines in classroom life cover a wide range of things that happen in the classroom, from entering the classroom, hanging up coats and bags, finding a place to sit, getting supplies, putting away supplies, organizing the workspace, completing activities, eating lunch, and getting ready to go home (Carter & Doyle, 2006). Preparing a safe learning environment is important for the success of classroom management. In preschool education, it is necessary to provide an educational environment in which children feel safe in terms of physical environment and relationship arrangements. While organizing the physical environment, elements that may threaten children's safety and pose a risk of injury (uncontrolled entrances and exits, sharp materials, unfixed objects, slippery floors, etc.) should be taken into consideration. In addition, a relationship order should be established in the classroom based on love, respect, sincerity, honesty, and tolerance, which does not contain elements of physical and psychological violence that may create fear and anxiety in peer and child-teacher relationships. Another important issue is giving families the feeling that their children are in a safe environment. Knowing the lifestyle, values, and norms of families will strengthen relationships (Bilir, 2014; Teyfur, 2021). Family involvement activities can be planned to strengthen the trust of families.

*The focus of classroom management should be on recognizing and developing the child.* Classroom management should be approached from a child-centered perspective, shifting from the goal of maintaining order to providing opportunities for each child to develop fully and find his or her role within the classroom community (Bivona & Williford, 2023). One of the tasks of a young child moving from a nuclear family environment to institutionalized care and education is to gain autonomy, that is, a sense of independence and self-management. A predictable and stable environment reflects the family environment that many children experience and builds on the sense of trust they develop in this context. Where consistency and trust do not characterize a child's home, a stable school environment can help stabilize children's lives and build a basic sense of trust. At the same time, to develop autonomy, young children need supported opportunities to take initiative, explore, and make choices (Carter & Doyle, 2006). Children should be addressed by their names; children should be allowed to express their feelings

and thoughts; a balanced communication should be established with all children; no exaggerated attention should be paid to certain children; and the creative aspects of children should be recognized (Teyfur, 2021). Getting to know children is the most important step towards developing them.

*Effective communication is necessary in all processes of classroom management.* Communication is a very complex and multidimensional concept. Classroom communication is not only between teacher and child but also between child-child, child-teacher, and the environment. A one-way form of communication aimed at only one of these is boring and useless. With language as the most important element of communication, the teacher should control children's behavior in a non-judgmental, flexible, and descriptive way. A communication style that reduces anxiety, strengthens participation, and motivates should be adopted. Many gestures and mimics, such as smiling, nodding, and walking, are complementary elements of communication (Aydın, 2019). In preschool education classes, it is important for the teacher to present explanations and instructions to children in a simple, understandable language in terms of effective communication. The teacher should try to be understanding and caring in all processes and take care to communicate with constructive language. Strategies such as being close to children, hugging them with permission when they need it, taking a position close to children to make them feel that they are a member of the community, and standing close to some children (withdrawn, not wanting to be involved in the process, having behavioral problems, etc.) will strengthen effective communication. In addition, communication is a phenomenon that supports children's relationship-building skills. Children's communication with their peers as well as with their teachers is an important part of classroom management. Communication between children should be observed, and children should be guided to use positive language in communication. Families should also be involved in this process to support positive communication at home as well as at school.

*Creating a positive climate in the classroom will facilitate classroom management.* It is possible to say that creating a positive climate in the classroom is closely related to the language and behaviors used. It is important for the teacher to greet the children with a smiling face and kind words at the beginning of the day, to be patient, caring, and encouraging throughout the day, and to send them off with a smiling face and kind words at the end of the day in order to create a positive classroom climate. It is also important to create a democratic classroom environment. As Aydın (2019) states, the teacher should soften the classroom climate and create a humane classroom climate by being at an equal distance from children emotionally and intellectually. Positive language should be used when directing children's behaviors and creating rule statements. The behaviors expected from children, such as "let's be quiet" instead of "don't talk," "let's move slowly" instead of "don't run," "let's be respectful to our friends" instead of "don't treat your friend badly," etc., should be clearly stated with positive expressions. In this way, children will be guided on what to do rather than what not to do, and confusion in behavior management will be prevented. There will also be children who have difficulty adapting to the classroom, who do not want to participate in activities, and who think they cannot do it. In this case, strengthening peer relationships can be a way to create a positive climate in the classroom. Peer support can be used to motivate children to participate in activities. Group activities that support collective work can be motivating for children who are shy, withdrawn, and think that their competencies are limited. To strengthen children's peer relationships, a "wall of love" can be created where photos of good times spent together as a class are displayed. This can help foster an environment of unity, solidarity, respect, and love in the classroom.

*Collective consciousness will strengthen classroom management.* Developing the collective working consciousness of both children and teachers is an important aspect of classroom management. The

classroom is a collective space of existence. Shared by children from different socio-economic backgrounds, the classroom environment is lived on a multidimensional and dynamic continuum. Managing a classroom means gaining and maintaining children's cooperation in the action programs embedded throughout the day. The teacher needs to understand the action programs of the parts of the classroom and the actions that can be taken to invite and secure children's cooperation in these action programs. Teachers often take action to observe and monitor behavior, encourage and facilitate participation, and protect children from psychological or physical threats. Classroom management in such settings depends on intervening when necessary to support individuals, redirect actions, or mediate conflicts (Aydın, 2019; Carter & Doyle, 2006). In preschool classes, children's involvement in the daily processes should be seen as a collaboration. If children show resistance and do not want to be involved in the process, it will cause difficulties for the teacher in terms of classroom management. Here, the most important task of the teacher is to create a collective consciousness by gathering children around common feelings. In addition, children's interaction with each other also strengthens cooperation. It is important for the teacher to implement practices to strengthen peer interaction and take measures when necessary. For example, daily routines in preschool classrooms include free play time at the beginning of the day. Observing children during free play time and getting involved in their play is important in terms of monitoring peer interaction and intervening when necessary (in cases of violence, bullying, etc.). This form of teacher involvement will also strengthen collective consciousness. Similarly, creating various transition routines (finger plays, rhymes, etc.) during transitions between activities, such as class songs, opening and closing dances, and small or large group work, can also be practices that can strengthen collective consciousness.

*Implementing high-interest practices will strengthen classroom management.* While managing the classroom, teachers work on many issues, such as gaining the trust of parents, attracting children's attention to activities, solving behavioral problems, and establishing routines and rules. Considering high benefits in planning will increase effectiveness, and the search for new solutions will ensure that practices improve day by day. Güneş (2021) states that including activities that develop children's creativity and support their sense of curiosity and discovery in practices will positively affect their attention, concentration, and motivation, as well as their academic development. The author emphasizes that developing practices based on cooperation and empathy (solution table, peace table, purr corner, etc.) are powerful methods for solving violence, aggression, and anger behaviors.

*Teachers with positive personality traits will have a positive impact on classroom management.* Positive personality traits such as having a sense of humor, using Turkish well and correctly, loving the work (Teyfur, 2021), having a positive and open language in communication, being solution-oriented and creative, exhibiting exemplary behavior, and being patient and loving will be the teacher's biggest supporters in classroom management. Teachers make decisions about how to direct their own behaviors and discourses while managing the processes in the classroom and directing children's behaviors. Teachers' approaching events and phenomena with positive personality traits can be considered a very important part of classroom management, so it will be useful for them to make frequent self-evaluations. Bivona and Williford (2023) suggest that it would be useful for teachers to consider the context in order to understand the basic need conveyed by behaviors that harm children's safety, interfere with the child's learning or ability to participate in relationships with others, and suggest teachers seek answers to the following questions when determining their reactions: What feelings does the child's behavior evoke in me, and why? What factors influence the way I perceive this behavior? What are the reasons why I want the child to stop this behavior? Are these reasons aligned with my classroom management

goals and community values? How should I respond or not respond in order to be consistent with my desired outcome or the message I want to convey? How can my practices meet the current needs of both this child and the group? However, it is clear that teachers' punitive and power-assertive responses to children's explorations and initiatives can inhibit the development of autonomy and self-reliance (Carter & Doyle, 2006). Teachers' attitudes and practices that hinder children's autonomy and creativity can lead to a deterioration in the learning climate of the classroom and the emergence of behavioral problems. Teachers should observe children in all processes in the classroom, support them with an encouraging approach, and strengthen children's competence areas through effective planning and practices.

*Teachers' willingness to improve their professional knowledge and skills will enable them to improve their classroom management skills.* Preschool teachers play an important role in the effective management of preschool classrooms. A successful teacher should aim to continuously improve herself or himself. This development process should include not only institutional knowledge but also a unique and natural sensitivity that covers the psychological reality of daily life (Aydin, 2019). A successful preschool teacher should be equipped to make preschool education materials, have knowledge and skills in drama, music, painting, science and nature, mathematics, museums, and historical excursions, know children's diet, and be knowledgeable about child development and education (Teyfur, 2021). Many events can take place in preschool classrooms at the same time. This situation requires preschool teachers to be good observers, have practical thinking skills, and make quick decisions. In order to manage preschool classrooms effectively, it is important for teachers to step out of their traditional roles. In order to achieve this, teachers should make an effort to add new knowledge and skills to the professional knowledge and skills acquired before service. Acquiring new knowledge and skills by following the developments in educational sciences will enable teachers to apply these knowledge and skills to classroom management in a positive way.

Teachers sometimes experience difficulties managing classroom processes and children's behavior. Teachers should be able to seek the support of colleagues and parents when they need it. Being open to cooperation in classroom management and helping colleagues can be a way to prevent teachers from experiencing feelings of loneliness and burnout. Aydin (2019) states that teachers can benefit from the elements of the system by developing close relationships with the school guidance service on the one hand and with families on the other, thus avoiding being alone in the face of educational problems and integrating the contributions of the elements affecting the education system.

*It is important to maintain classroom management by integrating it with leading teaching roles.* Preschool teachers can be considered educators who direct all processes in preschool education. Effective management of all processes requires the leadership of children, families, and society. Bay-Dönertaş (2023c) states that leadership in preschool education can take place in different roles, such as taking time to get to know each of the students and building strong relationships with them, going the extra mile to provide high-quality care, using effective practices to make the classroom a center of attraction, and mobilizing the community. She also emphasizes that the leading teacher in preschool education should strive to ensure that children have the best possible start in life. She lists the characteristics of a leader teacher in preschool education as: creating a positive, nurturing, and stimulating environment for children to learn and grow; building strong relationships with parents, school administration, and colleagues; creating a positive classroom climate; planning an effective educational flow and developing effective strategies for classroom management; always looking out for the best interests of children; and being an advocate for preschool education.

*Including courses on the management of preschool education classes in preschool education programs will increase the classroom management skills of teacher candidates.* The structure and functioning of preschool education classrooms are different from those at other education levels. Many factors inside and outside the classroom, such as classroom order, children's age group, developmental characteristics, interests and needs, features and functioning of the program, routines, family, and environment, constitute the source of these differences and reveal the unique aspects of preschool education. Preschool classes are child-centered, play-based, flexible, uninterrupted, and often fast-paced. The unique aspects of preschool education make it necessary to address classroom management from a special perspective. For this reason, it may be meaningful to consider the management of preschool education classes as a special field and to include the "classroom management in preschool education" course as a separate course in preschool teaching programs. The course content in the management of preschool education classes, concepts and topics such as basic concepts, the teacher as an effective leader, the first days, coping with resistance, routines and rules, creating a positive classroom climate at school, communication and interaction, parent interviews, and learning and developing teachers can be integrated with the concepts and issues of classroom management and can be handled with a contemporary approach and practically. To include the "classroom management in preschool education" course as a separate course in preschool teaching programs, it can be considered a way to increase the classroom management knowledge, skills, and experience of teacher candidates.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The focus of this review study is classroom management in preschool education. In the preschool period, when the individual's development is the fastest, access to planned and programmed educational activities is provided through preschool education classes. The effective and efficient realization of preschool education processes is closely related to the achievement of the purpose of the activities carried out in the classroom. At this point, the importance of classroom management emerges. Classroom management can be expressed as practices that ensure the effective continuation of educational processes by using resources efficiently.

Unlike other levels of education, preschool classes are organized in such a way that children can move freely, just like at home. It is important that the tools and materials in the classroom are selected taking into account the developmental characteristics of the age group and that they are safe and suitable for health. In preschool education classes, a framework plan-daily education flow is implemented, which is planned in monthly periods and includes daily activities in a regular manner (MEB, 2013). It is important to plan, maintain, and develop this flow effectively. Effective classroom management is necessary to ensure this. Differences in the structure and functioning of preschool classrooms differentiate the management of preschool classrooms from classroom management at other levels. The developmental characteristics and needs of the age group, the physical structure of the classroom, the characteristics and functioning of the program, routines, family, and environment, as well as in-class and out-of-class factors, make it necessary to address the management of preschool classrooms from a holistic perspective with contemporary approaches.

Classroom management processes in preschool education can be handled as deciding the order in which items such as achievements and indicators, concepts, and family involvement activities, which are discussed in the monthly plan, will be addressed in daily education flows by taking into account the developmental characteristics of the children in the classroom, creating education flows in line with the

decisions made, and evaluating the activities in terms of the child-teacher program during the implementation of the plan and at the end of the process.

The dimensions of classroom management include management of the physical environment, management of plan-program activities, time management, management of classroom routines and rules, and creating a positive classroom climate (Başar, 2016). In managing the physical environment of preschool classrooms, class size, the number of children, the tools and materials used, and the creation of learning centers are issues to be taken into consideration. In the dimension of plan-program activities, all activities to be carried out throughout the year and at the end of the year are planned before the start of the academic year. In the time management dimension, there are additional responsibilities such as creating monthly education plans, preparing for education, determining how much time will be allocated to which activities in the daily education flow, minimizing lost time in transitions between activities, managing online parent groups outside of education time, having individual meetings with parents, and guiding trainee students. The dimension of managing classroom routines and rules includes establishing routines and rules that will create a roadmap for how children will behave in each situation. The dimensions of creating a positive classroom climate include increasing desired behaviors, preventing inappropriate behaviors, and motivating children.

Preschool teachers are important actors in managing all these processes and dimensions. Teachers are the ones who will strengthen children's adaptation to school, maintain the educational processes in an effective flow, ensure the efficient use of time, and direct the behavioral processes in the classroom. Therefore, in order to manage preschool classrooms effectively, teachers should be equipped with professional knowledge and skills and well-trained in the management of preschool classrooms.

Strategies to facilitate the management of preschool classrooms can be discussed under the following general headings and recommendations: (1) Creating a safe environment will reduce problems in classroom management. (2) The focus of classroom management should be on recognizing and developing the child. (3) Effective communication is necessary in all processes of classroom management. (4) Creating a positive climate in the classroom will facilitate classroom management. (5) Collective consciousness will strengthen classroom management. (6) Practicing for the best interest will strengthen classroom management. (7) Teachers with positive personality traits will have a positive impact on classroom management. (8) Teachers' willingness to improve their professional knowledge and skills will enable them to improve their classroom management skills. (9) It is important to maintain classroom management by integrating it with leading teaching roles. (10) Including courses on the management of preschool education classes in preschool education programs will increase the classroom management skills of teacher candidates.

In order to implement effective practices in preschool education, it is important that classroom management processes and dimensions are operated effectively. In order to achieve this, attention should be drawn to the management of preschool classrooms, and more training should be given to the management of preschool classrooms in preservice and in-service programs. The management of preschool classrooms should be considered a special field, and "classroom management in preschool education" should be included as a separate course in preschool teaching programs. It is important to identify the challenges that preschool teachers face in managing their classrooms, and it is equally important to develop policies that will inspire teachers to overcome these challenges and increase their commitment to their profession. Measures should be taken to facilitate the management of preschool classrooms; teachers should be enabled to work in better conditions in uncrowded classrooms with the

support of assistant teachers and assistant personnel; and necessary legal arrangements should be made in this regard.

Planning action research based on the difficulties experienced by teachers in the management of preschool classrooms will contribute to the field.

### Ethical Statement

This study is a review study, no ethics committee decision is required.

### Resources

- Adıgüzel, İ. & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri [Preschool teachers' classroom management skills and burnout perceptions]. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi [The evaluation of classroom management strategies of preschool teachers in classroom activities]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Pegem Akademi.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Anı Yayıncılık.
- Bay-Dönertaş, A. (2023a). National legal bases of preschool education in the Turkish education system. In Ö. Baltacı (Ed.), *Educational Sciences Research-IV* (p. 113-140). Özgür Press. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170>
- Bay-Dönertaş, A. (2023b). Leadership in the Management of Preschool Education Organizations. In Ö. Baltacı (Ed.), *Educational Sciences Research-IV* (p. 91-112). Özgür Press. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170>
- Bay-Dönertaş, A. (2023c). Leader teacher in preschool education according to teacher candidates. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1427-1465. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.637>
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemlsel model [The tool for success in classroom management: The precautionary model]. *Folklor/edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Bivona, M. A., & Williford, A. P. (2023). Classroom management in early childhood education. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (p.534-557). Taylor & Francis.
- Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: Okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama [Measurement of classroom management skills: A cross-sectional survey on preschool teachers]. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 590-607.
- Carter K., & Doyle W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 373-406). Routledge.
- Dikmen-Ada, B. (2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi [Historical development of preschool education programs implemented in Türkiye]. In A. Yıldırım



- (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları [Preschool education programs]* (p. 19-48). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786050370096
- Dilek, H. (2021). Okul öncesi eğitimde zaman yönetimi [Time management in preschool education]. In N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi [Classroom management in early childhood education]* (p. 189-212). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi [Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers' classroom management skills with different variables]. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Durmaz, E., Dinçer, F. Ç., & Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *Elementary Education Online*, 19(4), 2202-221. DOI: 10.17051/ilkonline.2020.763849
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri [Preschool teachers' classroom management skills]. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Erkılıç, T. A. (2023). Zaman yönetimi [Time management]. In H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi [Effective classroom management]* (p. 123-144). Anı Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1-15). Routledge.
- Güneş, G. (2021). Sınıf yönetiminde temel kavramlar [Basic concepts in classroom management]. In N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi [Classroom management in early childhood education]* (p. 1-40). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Gürkan, T. (2008 ). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim [Early childhood and preschool education ]. In Ş. Yaşar. (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş [Introduction to preschool education]* (p. 1-19) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaf, Ö. (2018). Öğretimin yönetimi [Management of teaching]. In Y. Aktaş-Arnas & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi [Classroom management in preschool]* (p. 87-101). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786053186335
- Karataş, S., & Güngören, Ö. (2021). Sınıfta disiplin ve sınıf kuralları [Discipline in the classroom and classroom rules]. In N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi [Classroom management in early childhood education]* (p. 83-107) içinde. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması [Validity and reliability study of the scale of determining the strategies used by preschool teachers against undesirable behaviors in classroom management]. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 361-367.
- Koçyiğit, S. (2018). Olumlu sınıf ikliminin sağlanması ve motivasyon [Ensuring a positive classroom climate and motivation]. In G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi [Classroom management in early childhood education]* (p. 105-137). Anı Yayıncılık.

- Kurt-Gökçeli, F. (2019a). Erken çocukluğun tanımı, kapsamı ve önemi [Definition, scope and importance of early childhood]. In A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş [Introduction to early childhood education]* (p. 2-18). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786052419625
- Kurt-Gökçeli, F. (2019b). Okul öncesi eğitim programı [Preschool education program]. In A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları [Preschool education programs]*. (p. 79-93). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786050370096
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı [Early Childhood Education Program]*. Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of Education]. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Ogelman, H. G., & Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi [The effect classroom management strategies for preschool teachers has on peer relationships in children]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 63-84.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem [The magic years of life: The preschool period]*. Epsilon.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları [Preschool teachers' beliefs about discipline, classroom management, and disruptive behaviors]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları [Pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs about classroom management]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.
- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between preschool teachers' classroom management skills and self-efficacy perceptions]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Scott, T.M., & Nakamura, J. (2022). Effective instruction as the basis for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (p.15-30). Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9781003275312-4
- Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 263-273.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu [Practice guide for preschool teacher candidates and teachers]*. Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Pegem Akademi.
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği [An evaluation of preschool teachers' classroom management skills: TRNC sample]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Teyfur, M. (2021). Sınıfta etkileşim ve iletişim süreci [The process of interaction and communication in the classroom]. In N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi [Classroom management in early childhood education]* (p. 133-162). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148

- Tunçeli, H. (2018). Eğitim döneminin başında etkili sınıf yönetimi adımları [Effective classroom management steps at the beginning of the school year]. In G. Uyanık-Balat & H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* [Classroom management in early childhood education] (p. 21-30) . Anı Yayıncılık.
- Uyanık-Balat, G. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetim modelleri [Classroom management concept and classroom management models]. In G. Uyanık-Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* [Classroom management in preschool education] (p. 1-11). Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. (2021). Sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları [Physical, social and psychological dimensions of the classroom]. In N. Ünver & M. Ergün (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* [Classroom management in early childhood education] (p. 41-57). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786257582148
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analyzing the relationship between preschool teachers' classroom management skills and occupational professionalism]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739. DOI: 10.24106/kefdergi.3621

## Okul Öncesi ve İlköğretim Döneminde Psiko-Motor Gelişimin Fiziksel Aktivite Üzerindeki Önemi

Keziban Buket Yılmaz\* Ali Ozan Erkılıç\*\*

### Öz

Psiko-motor gelişim, çocukların kasların ve zihnin birlikte çalışmasını gerektiren becerileri edinmeleri sürecidir. Bu süreç, okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde hayati önem taşır. Çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, psiko-motor gelişimleri de fiziksel aktiviteye bağlıdır. Bu çalışma, fiziksel aktivitenin okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların psiko-motor gelişimi üzerindeki etkisini inceler. Fiziksel aktivite, çocukların genel sağlığını, zihinsel yeteneklerini ve akademik performansını artırırken, aynı zamanda psiko-motor becerilerin gelişimini de teşvik eder. Bu beceriler; koordinasyon, denge, hız, güç, esneklik ve zamanlama gibi birçok fiziksel ve zihinsel faaliyeti içerir. Araştırmalar, düzenli fiziksel aktivitenin çocukların motor becerilerini ve genel psiko-motor gelişimini önemli ölçüde geliştirebildiğini göstermiştir. Örneğin, spor ve oyunlar gibi yapılandırılmış aktiviteler, çocukların psiko-motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bunun yanı sıra, fiziksel aktivite aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini, özgüvenini ve öğrenme yeteneklerini de geliştirir. Sonuç olarak, fiziksel aktivitenin, çocukların psiko-motor gelişimi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocukların gelişimlerini desteklemek için, okullar ve aileler, çocukların düzenli olarak fiziksel aktivitelere katılmasını teşvik etmeli ve bu konuda fırsatlar sağlamalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, ilköğretim, psikomotor gelişim, fiziksel aktivite

### Makale Geçmişi

Geliş: 04/05/2023

Düzeltilme: 30/05/2023

Kabul: 14/12/2023

\* YL Öğrencisi Keziban Buket Yılmaz, Bayburt Üniversitesi, 0009-0009-3511-2735, Bayburt, Türkiye, [kezibanbuketyilmaz180751063@gmail.com](mailto:kezibanbuketyilmaz180751063@gmail.com)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi Ali Ozan Erkılıç, Bayburt Üniversitesi, 0000-0001-7230-671X, Bayburt, Türkiye, [ozanerkilic@bayburt.edu.tr](mailto:ozanerkilic@bayburt.edu.tr)

**Atf için:** Yılmaz, K. B. & Erkılıç, A. O. (2023). Okul öncesi ve ilköğretim döneminde psiko-motor gelişimin fiziksel aktivite üzerindeki önemi. *OJCES*, 1(2), 292-305. <https://10.5281/zenodo.10429678>

## Giriş

İnsan vücudu hareket etmek üzere tasarlanmıştır. Durağan bir hayat, insanoğlunun yaratılış amacına aykırıdır. Hareket etme, vücut organlarının sağlıklı büyümesini, gelişmesini, bedenin sağlıklı ve fit kalmasını sağlamaktadır. İnsanlar, bebeklik ve çocukluk döneminde hareket ederek dünya ile temas kurarlar, iletişime geçerler ve dünyayı tanımaya çalışırlar (Orhan, 2019).

Çocukların dünyayı algılayıp tanımalarında bedenlerini kullanarak edindikleri deneyimler oldukça önemlidir (Gümüşdağ ve Yıldırım, 2018). Buna bağlı olarak Fiziksel aktivite, günlük yaşam içinde kas ve eklemlerin kullanılarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Tunay & Tedavi, 2008).

Fiziksel aktivite, her yaşta sağlığa yararlıdır. Düzenli fiziksel aktivite, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesinde, istenmeyen kötü alışkanlıklardan kurtulmada, sosyalleşmede, yetişkinlerin çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında veya bu hastalıkların tedavisinde veya tedavinin desteklenmesinde, yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitesinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir. Bu sebeple çocukların büyüme sürecinde normal büyüme ve gelişmeyi devam ettirmek için, fiziksel aktivite dikkate alınması gereken önemli bir faktördür (Kudaş, vd., 2005). Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (MEB, 2007).

Gelişimin temelleri ise anne karnından itibaren atılır. Bu bağlamda bu dönemden itibaren çocukların gelişim dönemleri ne kadar sağlıklı olursa ileriki dönemlerde de sağlıklı olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Çocukların erken dönem gelişim dönemlerinde temel olarak sevilme, beslenme, güven içinde hissetme gibi gereksinimlerinin yanı sıra hareket etme ve oyun oynama gibi gereksinimleri de vardır. Özellikle çocukların bu gelişim süreçlerinde ve gereksinimlerinde en temel ihtiyaçlarından birisinin hareket becerileri olduğu düşünülebilir. Hareket becerileri doğumla başlayıp, büyüme ve gelişmeyle birlikte basit refleksiften karmaşığa doğru devam eden bir süreçtir (Tepeli, 2012).

Gelişim sürecindeki çocuklar bedenlerini, yeteneklerini, gereksinimlerini, çevrelerini ve ilgi alanlarını henüz tam olarak algılayamazlar ve farkında olamazlar. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlar. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarla ilgilenen yetişkinler ve eğitimciler sağlıklı bir insan yetiştirebilmek için çocuğu ve gelişimini iyi bilmelidirler (Orhan ve Sinan, 2018).

Çocukların eğitiminde çevreleri, doğa, nesnelere ve hayvanlarla iletişimde bulunabilecekleri fiziksel aktiviteler ön planda olmalıdır. Çocuklar çevrelerini görerek, nesnelere dokunarak ve hareket ederek eğitilmelidirler. Çeşitli fiziksel aktiviteler uygulanarak çocukların ince ve kaba motor becerilerinin gelişimleri sağlanmalı ve ileriki yaşlarda spor alışkanlığı kazanmalarının temeli oluşturulmalıdır. Çocuklara gelişim süreçlerinde belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim yaşantıları evde ebeveynler, erken çocukluk eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından hazırlanmalıdır (Orhan ve Sinan, 2018). Bu çalışmanın amacı okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların psiko-motor gelişimlerinin fiziksel aktivite üzerindeki önemini incelemektir.

### Okul Öncesi ve İlköğretim Dönemi

En geniş anlamıyla çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme (0-6 yaş) okul öncesi dönemi denir (Oktay, 1990). Okumayı, yazmayı öğreten, iyi bir vatandaş olmak için gerekli

bilgileri sağlayan, bilgi ve becerileri geliştiren örgün eğitimin ilk aşamasına ilköğretim dönemi denir. İlköğretim dönemi 6-14 yaş arası çocukları kapsamaktadır.

### **Fiziksel Aktivite ve Önemi**

Fiziksel aktivite, spor ve egzersiz kelimeleri ile iç içe girmiş, benzer nitelikler taşıyan ve toplumun büyük bir çoğunluğu tarafından eşanlamlı olarak kullanılan bir kavramdır. Fiziksel aktiviteler, bireylerin bedenlerini hareket ettirerek, kas ve eklemlerini kullanarak, enerji harcamalarına yönelik gerçekleştirdikleri, farklı şiddetlerde uygulayarak kalp ve solunum hızını artıran etkinlikler olarak ifade edilebilir. Bu çerçevede gün içerisinde gerçekleşen yürüme, çömelme, kalkma, koşma, sıçrama, yüzmeye, bisiklete binme, kol, bacak, baş ve gövde gibi temel bedensel hareketler, farklı spor türlerinin uygulanması, bunlarla ilgili egzersizler, oyun ve dans gibi faaliyetler, fiziksel aktivite olarak değerlendirilebilir (Orhan, 2019).

Yaşadığımız çağda teknolojik gelişmelerin getirdiği özellikler nedeniyle insanlar teknolojik bir aletle (cep telefonu, tablet, bilgisayar vb.) saatlerce vakit geçiren bir yaşam biçimini benimsemektedir. Hâlbuki insanoğlu hareket etmek üzerine yaratılmıştır. Hareket etme, vücut organlarının sağlıklı büyümesini, gelişmesini, bedenin sağlıklı ve zinde kalmasını sağlamaktadır. Hareketsiz yaşantı tarzını benimseyen insanlar, çok ciddi olumsuz sağlık sorunları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle düzensiz ve kötü beslenme ve stres gibi olumsuz faktörlerde eklendiğinde vücut bileşenlerinde önemli değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Yani vücuttaki yağ oranında bir artış söz konusu olmaktadır. Çocukluk döneminde fiziksel olarak aktif olan bireylerde bu problemle karşılaşma olasılığı, aktif olmayanlara göre neredeyse yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla bu sorunun nedeni ve çözümü çocukluk alışkanlıklarında aranmalıdır (Gür, 2011).

### **Psiko-Motor Gelişim**

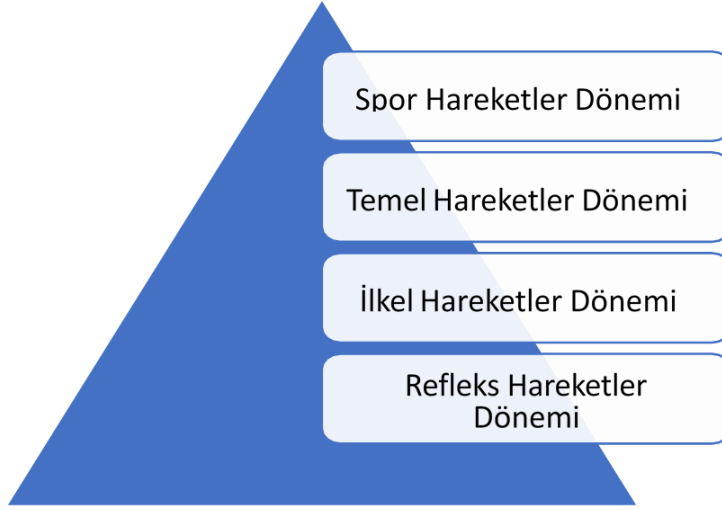
Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (MEB, 2007). Bir başka deyişle, temelinde hareket olan becerilerin kazanılmasını içeren ve doğum öncesi dönemde başlayıp ömür boyu süren bir süreçtir. Bu süreçte büyük (bedeni kullanma) ve küçük kas hareketleri (nesne kullanma) olmak üzere iki hareket türü kazanılır. Bu iki tür hareketi yetişkinler yapabilecek düzeydedir. Ancak çocuklar bu kazanımları süreç içinde öğrenirler (MEB, 2013).

**Küçük kas psiko-motor gelişim:** Bu gelişim "ince psiko-motor beceriler" olarak ifade edilir. Eli ve ayağı kullanması ile ilgili becerileri kapsar. Tutma, kavrama, yazma, yırtma, çizme, yapıştırma, kesme gibi beceriler örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2013).

**Büyük kas psiko-motor gelişim:** Bu gelişim "kaba psiko-motor becerileri" olarak ifade edilir. Bir bütün olarak vücudun genel hareketlerini ve denge dinamiğini kapsar. Emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma, salınım, dönme, yuvarlanma, zıplama, denge gibi hareketler üzerindeki kontrolü anlatmak için kullanılmaktadır (MEB, 2013).

### **Psiko-Motor Gelişim Aşamaları**

Gallahue, motor gelişim dönemini, kuramında; piramit şeklinde açıklamıştır. Bu modele göre motor gelişim 4 başlık altında incelenmiştir (Gallahue, 1982):



### Refleks Hareketler Dönemi

Yeni doğan bebeklerin motor becerileri oldukça aktiftir. Bu dönem öncelikle refleksleri daha sonrasında ise istemli hareketleri içerir. Bebekler refleksleri, bilgi edinmek amacıyla kullanırlar. Reflekslerin olmaması, az veya güçsüz olması nörolojik bozuklukların nedeni olabilir. Fakat bilinmelidir ki bu dönemde görülen nörolojik sonuçlar ileride olabilecek bozuklukların açık bir şekilde göstergesi olmamaktadır (Şahin, 2016).

Bu evre 2 aşamadan oluşmaktadır. Birincisi; doğum öncesinden başlayıp 4. aya kadar devam eden bilgi toplama aşamasıdır. İkincisi ise; refleks hareketlerin ortadan kalkmaya başlayıp oturma, kalkma, emekleme gibi amaçlı hareketlerin ortaya çıktığı aşamadır (Gallahue, 1982).

YAŞ	PSİKO-MOTOR DAVRANIŞ
1 Hafta	Başını, bir taraftan diğer tarafa çevirir.
1 Ay	Yüzüstü durumda iken başını kısa süre kaldırabilir.
2 Ay	Yüzüstü durumda göğsünü kısa süre kaldırabilir. Başını, aniden kaldırıp düşürse bile oturur durumda başını dik tutabilir.
3 Ay	Görme alanı içindeki bir nesneye kolunun tüm hızı ile vurur fakat isabet ettiremez.
4 Ay	Destekle oturabilir, sırtı dengesizdir. Karın üzerinden yana ya da arkaya yuvarlanabilir. Görsel alanı içindeki nesneyi takip edebilir. Gözlerini uzaktaki ya da yakındaki nesne üzerine sabitleyebilir.
5 Ay	Nesneye uzanabilir ve kavrayabilir. Aşına olduğu nesnelere tanır.
6 Ay	Mama sandalyesi üzerinde kolayca oturur. Sallanan nesnelere kavrar. Nesneyi bir elinden diğerine geçirir.
7 Ay	Desteksiz oturur. Erişme alanı dışındaki nesnelere ısrarla uzanır. İlk bloğu eline aldıktan sonra ikinciye alır.
8 Ay	Kendi kendine oturma durumuna geçer. Yardımla ayakta durur.

<b>9 Ay</b>	<i>Mobilyalara tutunarak ayakta durur. Ayakta durma pozisyonundan oturma durumuna geçebilir. Fincanı tutabilir ve içindeki sıvıyı içebilir. Yukarı tırmanabilir, çevresinde dönebilir.</i>
<b>10 Ay</b>	<i>Elleri ve dizleri üzerinde emekler. Mobilyalara tutunarak sıralar. Her iki elinden tutulursa yürür. Basit sözcüklere ve yönergelere tepki verir ("Dokunma, oyuncuğu bana ver vb.").</i>
<b>11 Ay</b>	<i>Tek elinden tutulursa yürür. Çömelir ve eğilir.</i>
<b>12 Ay</b>	<i>Çömelme durumundan kendini yukarı doğru kaldırarak dizlerini bükmeden ayakta durur. Düzgün bir şekilde oturur. Yukarılara çıkabilir, aşağıya inebilir. Giyinme işlemine katılabilir.</i>

### İlkel Hareketler Dönemi

Refleks hareketler döneminden sonra gelen ve 0-24 ay aralığını kapsayan dönem ilkel hareketler dönemidir. İlkel hareketler olarak tabir edilen hareketler; denge hareketleri, manipülatif hareketler ve lokomotor hareketlerdir. İlkel hareketler olgunlaşmayla beraber gelişir ve çocuktan çocuğa, çevresel ve kalıtsal etmenlere bağlı olarak değişir. Gallahue bu dönemi kendi içinde 2 evreye bölmüştür. Birincisi; reflekslerin ortadan kalktığı evre, İkincisi ise ilk kontrol evresidir. Birinci evre olan reflekslerin ortadan kalktığı evrede, hareketler artık bir amaca yönelik olarak gelişir ancak kontrol tam anlamıyla sağlanamaz. Bu nedenle bu evrede hareketler daha kabadır. İkinci evre olan, ilk kontrol evresi ise 12-24 ay aralığını kapsayan dönemdir. Bu dönemdeki bebek bir önceki döneme göre daha profesyonel hareketler sergiler ve hareketlerini kontrol etme eğilimindedir. Sırasıyla; elinden tutunca yürür, bağımsız yürür, merdivenleri dört ayak pozisyonunda çıkar, koşar şeklinde belirtilebilir (Şahin, 2016).

Bu dönemin başlıca motor gelişimleri aşağıdaki gibidir (Gümüüşdağ ve Yıldırım, 2018):

- Emekleyerek merdiven çıkar (13-24 ay).
- Taklit ederek top yuvarlar (13-24 ay).
- Çubuğa 4 halka geçirir (13-24 ay).
- Modele bakarak 3 küple kule yapar (13-24 ay).
- Merdivenlerden geriye doğru emekleyerek iner (13-24 ay).
- Çömelir, ayağa kalkar (13-24 ay).
- Eğilerek yerden nesnelere alır (13-24 ay).
- 4 küpten kule yapar (17-24 ay).

### Temel Hareketler Dönemi

Bu dönemde kazanılan beceriler; yakalama, topa vurma, fırlatma, atlama, zıplama gibi becerilerdir. Bu beceriler her bireyin yaşamını sürdürmesi için gerekli olan becerilerdir. Bu nedenden dolayı temel beceriler olarak nitelendirilmektedir (Şahin, 2016). Gallahue ve Ozmun (1995), becerileri 3 evreye bölmüşlerdir; Acemilik, başlangıç ve olgunluk. Örneğin sek sek oyununu bir çocuk 3-4 yaşında acemilik, 5-6 yaşındaki bir çocuk başlangıç, 7 yaşındaki bir çocuk olgunluk seviyesinde oynayabilir. Yapılan bu hareketler çocuğun yaşına göre değil hareketi yaptığı seviyeye göre değerlendirilmez. Bazı çocuklar becerileri erken bazıları ise daha geç yapabilirler. Temel hareketlerin ediniminde çevresel faktörler kadar bireysel faktörler de etkilidir (Gallahue & Ozmun, 1995).



### **Sporla İlgili Hareketler Dönemi**

Bu evre, temel hareketler döneminin bir uzantısı olarak görülür ve spor hareketlerle gelişir. Bu dönem daha çok amaçlı hareketlerin gerçekleştiği dönemdir. Bir önceki dönemde yapılan beceriler, bu dönemde kurallarla birleşip, işbirliğine dayanan etkinliklere dönüşebilir. Örneğin bir önceki dönemde kazanılan sekme ve zıplama becerileri bu dönemde daha kurallı ve işbirliğine dayanan ip atlama oyununa dönüşebilir. Veya hareket eden topa vurabilme becerisi, bu dönemde kurallı ve işbirliğine dayalı futbol oyununa dönüşebilir (Tepeli, 2012). Bu dönemde, çocukların yetişkinler tarafından motor becerilerinin kontrolü için yönlendirilmesi son derece önemlidir. Sporun tüm branşlarından artık spesifik bir branşa doğru yönlendiği evredir. Gallahue ve Ozmun (1995)'a göre bu dönem, çocuğun kendi yeterliliklerini güçlü ve zayıf yönlerini keşfedip, belirli bir branşa yöneldiği dönemdir. Bu dönem, daha önceki dönemlerin en son aşamasını oluşturmaktadır (Gallahue & Ozmun, 1995). Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı da hareket eğitimine önem vermiş ve bu eğitimle ilgili olarak (Okul Öncesi Eğitim Programı/Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları) da şu ifadelerle yer vermiştir (MEB, 2013): "Hareket etkinliğinin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmaktır. Böylece çocuğun fiziksel etkinliklere yaşam boyu katılımı da sağlanabilir. Çocukların fiziksel ve motor yeterliliklerinin, algısal motor gelişimlerinin ve hareket becerilerinin yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içeren etkinliklerdir. Bu etkinlikler süresince çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) gelişir. Örnek etkinlikler: Beden farkındalığını (bedenin omuz, bel, dirsek ve bilek gibi değişik bölümleri), alan farkındalığını (yukarı, aşağı, ön, arka, sağ, sol gibi), kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştiren etkinlikler, yapılabilecek etkinlikler arasındadır. Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, onları güdüleyici, benlik algılarını ve özgüvenlerini pekiştirici etkinliklere yer verilmelidir. Uygulamalarda çevre düzenlemesine, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket becerilerini kazandırmada etkili olacak materyaller seçilmesine özen gösterilmelidir. Etkinliklerde top, ip, tebeşir, hullahup, denge tahtası gibi yapılandırılmış materyaller gibi açık hava oyun materyallerinin kullanımına ek olarak doğanın çocuklara sunduğu farklı yapıdaki zeminler, tırmanma olanakları, denge için kullanılacak kütükler gibi materyal ve ortamlar da kullanılmalıdır. Ayrıca geleneksel/yöresel çocuk oyunlarının, açık havada oynanan sokak oyunlarının da hareket etkinlikleri kapsamına dâhil edilmesi etkinlikleri çeşitlendirecektir. Hareket etkinliği, çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi ve hareket becerilerinin kazandırılması amacıyla ele alınabileceği gibi geçiş etkinliği olarak da uygulanabilir. Bu durumda yapılacak çalışmalar için etkinlik planı hazırlanmasına ve bunların günlük eğitim akışına yazılmasına gerek yoktur. Etkinlikler en az 30 dakika sürmeli bu sürenin ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası bir önceki uygulamanın tekrarı ve yeni temel hareket becerileri, son 5 dakikası da soğuma etkinlikleri olmalıdır. Hareket beceri etkinlikleri sınıf içinde veya açık havada, bahçede uygulanabilir. (Yıldız ve Çetin, 2018).

### **Sonuç**

Sonuç olarak okul öncesi ve ilkokul yıllarında psiko-motor gelişimin desteklenmesinde fiziksel aktivitelerin önemi büyüktür. Okul öncesi ve ilkokul çocuklarına yönelik fiziksel aktiviteler aynı zamanda sosyal becerilerin gelişimi açısından da önemlidir. Grup oyunları ve spor aktiviteleri çocukların birlikte çalışmayı öğrenmesine, takım ruhunu geliştirmesine, liderlik becerilerini geliştirmesine ve işbirliğini teşvik etmesine yardımcı olur. Bu sosyal beceriler çocukların sosyal ilişkilerini ve uyum yeteneklerini güçlendirir. Fiziksel aktiviteler çocukların motor becerilerini,

bedensel farkındalıklarını, sosyal becerilerini ve bilişsel işlevlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle düzenli fiziksel aktivitelerin çocukların günlük rutinlerine dahil edilmesi ve onlara uygun ortamların sağlanması büyük önem taşımaktadır. Fiziksel aktiviteler obezite ve sağlık sorunları gibi fiziksel sağlık risklerinin azaltılmasında hayati bir rol oynamaktadır. Düzenli fiziksel aktivite çocukların kilo kontrolü sağlamlasına yardımcı olur, kas ve kemik gelişimini destekler, kalp sağlığını iyileştirir ve bağışıklık sistemini güçlendirir. Bu, çocukların genel sağlıklarını korumalarını ve hastalıklara karşı daha dayanıklı olmalarını sağlayarak çocuklarda stresi etkili bir şekilde azaltır. Aktivite sırasında salınan endorfinler çocukların mutluluğunu ve zihinsel sağlığını artırır. Bu da çocukların stresle baş etmelerine ve duygusal dengelerini korumalarına destek olur.

### Kaynaklar

- Gallahue, D. (1982). Phases and stages of motor development. D. Gallahue (Ed.), *Understanding motor development in children* (First Edit, pp. 135–254) içinde. John Wiley & Sons
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1995). Fundamental movement abilities. S. Spoolman (Ed.), *Understanding motor development: infant, children adolescents, adults*. (Third Edit, pp. 223–404) içinde. Brown & Benchmark.
- Gümüüşdağ, H., & Yıldırım, M. (2018). *Spor bilimlerinde çocuklarda motor gelişim*. Nobel Yayıncılık.
- Gür, H. (2011). Çocuk ve spor. *Çağın Polisi Dergisi*. (112).
- Kudaş, S., Ülkar, B., Erdoğan, A., & Çırçır, E. (2005). Ankara ili 11-12 yaş grubu çocukların fiziksel aktivite ve bazı beslenme alışkanlıkları. *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe J. Of Sport Sciences*, 16(1), 19-29.
- MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi psiko-motor gelişim*. MEGEP.
- MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi psikomotor gelişim*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 151-160
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Orhan, R., & Sinan, A. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Şahin, S. (2016). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (4. Baskı, ss. 170–208) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Tepeli, K. (2012). Motor (hareket) gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (4. Baskı, ss. 91–124) içinde. Maya Akademi.
- Tunay, V. B., & Tedavi, F. (2008). Yetişkinlerde fiziksel aktivite. *Sağlık Bakanlığı Yayını*, (730), 7-16.
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(2), 54-66. <https://doi.org/10.21020/hsbfd.427140>

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

## The Importance of Psycho-Motor Development on Physical Activity in Preschool and Primary Education Period

Keziban Buket Yılmaz\*, Ali Ozan Erkılıç\*\*

### Abstract

Psychomotor development is the process by which children acquire skills that require the coordination of muscles and the mind to work together. This process is crucial during the preschool and primary school years. In addition to children's emotional, social, and cognitive development, their psychomotor development is also related to physical activity. This study examines the impact of physical activity on the psychomotor development of children in preschool and primary school. Physical activity enhances children's overall health, mental abilities, and academic performance, while also promoting the development of psychomotor skills. These skills encompass various physical and mental activities such as coordination, balance, speed, strength, flexibility, and timing. Research has shown that regular physical activity can significantly improve children's motor skills and overall psychomotor development. For example, structured activities like sports and games help children enhance their psychomotor skills. Additionally, physical activity also improves children's social skills, self-confidence, and learning abilities. In conclusion, physical activity has a significant impact on the psychomotor development of children. Therefore, to support the development of children during the preschool and primary school years, schools and families should encourage children to participate in regular physical activities and provide opportunities for them to do so.

**Keywords:** Preschool, primary school, psychomotor development, physical activity.

### Article History

Received: 04/05/2023

Correction: 30/05/2023

Accept: 14/12/2023

\* Master's Student Keziban Buket Yılmaz, Bayburt University, 0009-0009-3511-2735, Bayburt, Turkey, [kezibanbuketyilmaz180751063@gmail.com](mailto:kezibanbuketyilmaz180751063@gmail.com)

\*\* Assistant Professor Ali Ozan Erkılıç, Bayburt University, 0000-0001-7230-671X, Bayburt, Turkey, [ozanerkilic@bayburt.edu.tr](mailto:ozanerkilic@bayburt.edu.tr)

**Atıf için:** Yılmaz, K. B. ve Erkılıç, A. O. (2023). The importance of psycho-motor development on physical activity in preschool and primary education period. *OJCES*, 1(2), 292-305. <https://10.5281/zenodo.10429678>

## Introduction

The human body is designed to move. A sedentary lifestyle contradicts the purpose of human existence. Movement promotes the healthy growth and development of body organs and keeps the body healthy and fit. People, in their infancy and childhood, interact with the world by moving; they communicate and try to understand the world (Orhan, 2019).

The experiences children gain by using their bodies to perceive and understanding the world are quite important (Gümüşdağ & Yıldırım, 2018). Thus, physical activity is defined as activities that involve the use of muscles and joints, expend energy, increase heart and respiration rates, and result in fatigue at different levels (Tunay & Tedavi, 2008).

Physical activity is beneficial to health at every age. Regular physical activity can make significant differences in the healthy growth and development of children and adolescents, in breaking away from unwanted bad habits, in socializing, in protection of adults from various chronic diseases, in the treatment or support the treatment of these diseases, and in ensuring that the elderly lead an active old life, in other words, in improving the quality of life throughout life. Therefore, in order to continue normal growth and development during children's growth process, physical activity is an important factor to be considered (Kudaş, 2005).

Psycho-motor development is the acquisition of voluntary mobility by the organism parallel to physical growth and the development of the central nervous system (MEB, 2007).

The foundations of development are laid from the womb onward. In this context, it is an undeniable fact that the healthier the development periods of children from this period onwards, the healthier they will be in the later periods. In the early developmental periods of children, they have basic needs like being loved, nourished, feeling safe, along with the need to move and play. One of the most fundamental needs in these developmental processes and needs of children can be thought of as movement skills. Movement skills are a process that starts with birth and continues from simple reflexive to complex with growth and development (Tepeli, 2012).

Children in the development process cannot fully perceive and be aware of their bodies, abilities, needs, environment, and areas of interest. They struggle to express their emotions and thoughts. Therefore, parents, adults dealing with children, and educators must know the child and its development well in order to raise a healthy person (Orhan & Ayan, 2018).

Physical activities where children can communicate with their environment, nature, objects, and animals should be prioritized in their education. Children should be educated by seeing their environment, touching objects, and moving. The development of children's fine and gross motor skills should be achieved by implementing various physical activities and the foundation of sports habits for later ages should be laid. The necessary educational experiences to instill certain behaviors in children and support their development during the developmental process should be prepared by parents at home and teachers in early childhood education institutions (Orhan & Sinan, 2018).

The aim of this study is to examine the importance of physical activity on the psycho-motor development of pre-school and primary school children.

### **Preschool and Primary Education Period Preschool Period**

The period from birth to the beginning of primary school (0-6 years old) is called the preschool period in the broadest sense (Oktay, 1990). The first stage of formal education that teaches reading, writing, provides necessary knowledge to be a good citizen, and develops knowledge and skills is called the primary education period. The primary education period includes children aged 6-14.

### **Physical Activity and Importance**

Physical activity is a concept intertwined with the words sports and exercise, carrying similar qualities, and used interchangeably by the majority of society. Physical activities can be defined as activities in which individuals move their bodies, use their muscles and joints, and engage in activities that increase energy expenditure by varying intensities, raising heart and respiration rates. Within this framework, basic bodily movements such as walking, squatting, standing up, running, jumping, swimming, cycling, as well as the application of different sports types, exercises related to them, and activities such as play and dance can be considered physical activity. (Orhan, 2019)

In the age we live in, due to the characteristics brought about by technological advancements, people have adopted a lifestyle of spending hours with technological devices (mobile phones, tablets, computers, etc.). However, human beings are created to move. Movement ensures the healthy growth and development of body organs and keeps the body healthy and fit. People who adopt a sedentary lifestyle are confronted with serious health problems. Especially when combined with factors such as irregular and poor nutrition and stress, significant changes occur in the body's components. That is, there is an increase in body fat percentage. The likelihood of encountering this problem in individuals who are physically active during childhood is almost negligible compared to those who are inactive. Therefore, the cause and solution of this problem should be sought in childhood habits (Gür, 2011).

### **Psycho-Motor Development**

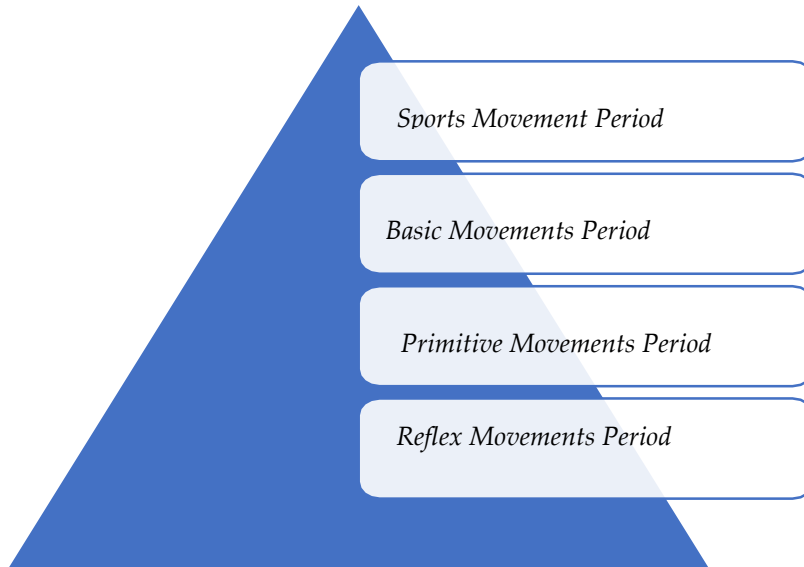
Psycho-motor development is the acquisition of voluntary mobility by the organism parallel to physical growth and the development of the central nervous system. (MEB, 2007) In other words, it is a lifelong process that includes the acquisition of skills based on movement and begins before birth. In this process, two types of movement are acquired: gross motor skills (body movement) and fine motor skills (object manipulation). Adults are capable of performing both types of movements. However, children learn these acquisitions throughout the process (MEB, 2013).

Fine motor psycho-motor development: This development is referred to as "fine psycho-motor skills." It encompasses skills related to the use of hands and feet. Examples of these skills include holding, grasping, writing, tearing, drawing, pasting, cutting, etc. (MEB, 2013).

Gross motor psycho-motor development: This development is referred to as "gross psycho-motor skills." It encompasses the overall movements of the body as a whole and the dynamics of balance. It is used to describe the control over movements such as crawling, standing, walking, running, swinging, rotating, rolling, jumping, balancing, etc. (MEB, 2013).

### Psyco-Motor Development Stages

Gallahue, motor development period, in his theory; described in the form of a pyramid. According to this model, motor development was examined under 4 headings (Gallahue, 1982):



### Period of Reflex Movements

Newborn babies have highly active motor skills. Their reflexes predominate during this time, then voluntary movements follow. Babies use their reflexes to gather information. The absence, scarcity, or weakness of reflexes can indicate neurological disorders. However, it should be noted that the neurological outcomes observed during this period are not clear indicators of potential disorders in the future (Şahin, 2016). This stage consists of two phases. The first phase is the information gathering phase, which starts before birth and continues until the fourth month. The second phase is when reflex movements begin to disappear, and purposeful movements such as sitting, standing, and crawling emerge (Gallahue, 1982).

<i>Age</i>	<i>Psycho-Motor Behavior</i>
<b>1 Week</b>	<i>Turns head from side to side.</i>
<b>1 Month</b>	<i>When lying face down, one can briefly lift their head</i>
<b>2 Month</b>	<i>He/Her can lift his chest briefly while lying face down. Even if he suddenly raises and drops his head, he/her can keep his head upright while sitting.</i>
<b>3 Month</b>	<i>He strikes an object within his field of vision with all his might but fails to hit it.</i>
<b>4 Month</b>	<i>Can sit with support, but has an unstable back. Can roll to the side or back from the abdomen. Can track an object within the visual field. Can fixate their eyes on a distant or nearby object."</i>
<b>5 Month</b>	<i>It can reach out to and grasp objects. It recognizes familiar objects.</i>
<b>6 Month</b>	<i>She easily sits on the rocking chair. She grasps swinging objects. She passes the object from one hand to the other.</i>
<b>7 Month</b>	<i>Sits without support. Reaches out persistently to objects outside their reach. After picking up the first block, they pick up the second one</i>

<b>8 Month</b>	<i>He transitions into sitting on his own. He stands with assistance.</i>
<b>9 Month</b>	<i>He/she can stand by holding onto furniture. He/she can transition from a standing position to a sitting position. He/she can hold a cup and drink the liquid inside. He/she can climb up and rotate around.</i>
<b>10 Month</b>	<i>He works on his hands and knees. He clings to furniture to stand. He walks when held by both hands. He responds to simple words and instructions ("Don't touch, give me the toy, etc.").</i>
<b>11 Month</b>	<i>If held by one hand, it walks. It squats and bends.</i>
<b>12 Month</b>	<i>He can stand up from a squatting position without bending his knees. He sits properly. He can go up and down. He can participate in the dressing process.</i>

### Primitive Movement Period

The primitive movement period is the stage that follows the reflex movement period and covers the age range of 0-24 months. The movements referred to as primitive movements include balance movements, manipulative movements, and locomotor movements. Primitive movements develop with maturation and vary from child to child, depending on environmental and hereditary factors. Gallahue divides this period into two phases. The first phase is the disappearance of reflexes, and the second phase is the initial control phase. In the first phase, where the reflexes disappear, movements develop with a purpose, but full control is not yet achieved. Therefore, movements in this phase are more crude. The second phase, the initial control phase, covers a period of 12-24 months. During this period, the baby exhibits more proficient movements compared to the previous period and tends to control their movements. They walk when held by hand, walk independently, climb stairs on all fours, and run, for example (Şahin, 2016).

The main motor developments during this period are as follows (Gümüşdağ & Yıldırım, 2018):

- Crawls up stairs (13-24 months).
- Rolls a ball by imitating (13-24 months).
- Strings 4 rings on a stick (13-24 months).
- Builds a tower of 3 cubes by observing a model (13-24 months).
- Crawls down stairs backwards (13-24 months).
- Squats and stands up (13-24 months).
- Bends over to pick up objects from the floor (13-24 months).
- Builds a tower with 4 cubes (17-24 months).

### Fundamental Movement Period

The skills acquired during this period include catching, hitting a ball, throwing, jumping, and hopping. These skills are necessary for individuals to sustain their lives. For this reason, they are referred to as fundamental skills (Şahin, 2016). Gallahue and Ozmun have divided these skills into three stages:

novice, elementary, and mature. For example, a child of 3-4 years old can play hopscotch at the novice level, a child of 5-6 years old at the elementary level, and a child of 7 years old at the mature level. The evaluation of these movements is based on the level at which the child performs the movement, not on their age. Some children may acquire these skills earlier, while others may acquire them later. Individual factors are as influential as environmental factors in the acquisition of fundamental movements (Gallahue & Ozmun, 1995).

### **Movement-Related Activities Period**

This stage is seen as an extension of the fundamental movement stage and develops through sports movements. This period is characterized by the occurrence of multi-purpose movements. Skills acquired in the previous stage can combine with rules and turn into cooperative activities. For example, the jumping and hopping skills acquired in the previous stage can transform into a more structured and cooperative rope jumping game. Similarly, the ability to hit a moving ball can turn into a rule-based and cooperative game of football (Tepeli, 2012). It is crucial at this stage for children to be guided by adults in controlling their motor skills. This stage marks the transition from general sports activities to a specific sports discipline. According to Gallahue and Ozmun (1995), this stage is characterized by children discovering their strengths and weaknesses, and directing themselves towards a specific sports discipline. This stage represents the final phase of the previous stages (Gallahue & Ozmun, 1995). At the same time, the Ministry of National Education (MEB) has emphasized the importance of movement education, and regarding this education, the following statements have been included in the Preschool Education Program/Types of Activities and Descriptions (MEB, 2013): "The aim of movement activities is to contribute to the child's physical, motor, cognitive, linguistic, social, emotional and self-care skills by developing their fundamental movement skills. Thus, the child's lifelong participation in physical activities can be ensured. These activities include the development of children's physical and motor competencies, perceptual-motor development, and movement skills such as locomotion, object control, and balance. During these activities, children's fundamental movement skills, body awareness, motor competence (strength, coordination, speed, agility), and physical fitness (flexibility, strength, endurance) develop. Sample activities include activities that enhance body awareness (different parts of the body such as shoulders, waist, elbows, and wrists), spatial awareness (up, down, front, back, right, left, etc.), strength, speed, agility, flexibility, endurance, and coordination. Activities that take into account children's individual characteristics, motivate them, and reinforce their self-perception and self-confidence should be included. Attention should be paid to environmental arrangements in practice and the selection of materials that will be effective in developing fundamental movement skills according to children's ages. In addition to using structured materials such as balls, ropes, chalk, hula hoops, balance boards, outdoor play materials, different types of surfaces offered by nature, climbing opportunities, and logs that can be used for balance should also be utilized. Furthermore, the inclusion of traditional or regional children's games and outdoor street games in movement activities will diversify the activities. Movement activities can be approached as a means to support children's motor development and impart movement skills, as well as be implemented as a transition activity. In this case, there is no need to prepare activity plans or write them into the daily educational schedule. Activities should last at least 30 minutes, with the first 5 minutes for warm-up games, 20 minutes for reviewing the previous practice and introducing new fundamental movement skills, and the last 5 minutes for cool-down activities. Movement skill activities can be carried out in the classroom or outdoors, in the garden (Yıldız & Çetin, 2018).



### Conclusion

In conclusion, the importance of physical activities in supporting psycho-motor development during preschool and primary school years is significant. Physical activities for preschool and primary school children are also important for the development of social skills. Group games and sports activities help children learn to work together, foster team spirit, develop leadership skills, and promote collaboration. These social skills strengthen children's social relationships and adaptive abilities. Physical activities assist children in enhancing their motor skills, bodily awareness, social skills, and cognitive functions. Therefore, it is crucial to incorporate regular physical activities into children's daily routines and provide them with suitable environments. Physical activities play a vital role in reducing physical health risks such as obesity and health issues. Regular physical activity helps children maintain weight control, supports muscle and bone development, improves heart health, and strengthens the immune system. This enables children to maintain their overall health and become more resilient to illnesses, effectively reducing stress in children. Endorphins released during activity enhance children's happiness and mental well-being. This helps children cope with stress and maintain emotional balance.

### Conflict Statement and Ethical Disclosure

There is no conflict between the authors. Ethics committee decision is not required.

### References

- Gallahue, D. (1982). Phases and stages of motor development. In D. Gallahue (Ed.), *Understanding motor development in children* (First Edit, pp. 135–254). John Wiley & Sons
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1995). Fundamental movement abilities. In S. Spoolman (Ed.), *Understanding motor development: infant, children adolescents, adults*. (Third Edit, pp. 223–404) içinde. Brown & Benchmark.
- Gümüşdağ, H., & Yıldırım, M. (2018). *Spor bilimlerinde çocuklarda motor gelişim*. Nobel Yayıncılık.
- Gür, H. (2011). *Çocuk ve spor*. Çağın Polisi Dergisi. (112).
- Kudaş, S., Ülkar, B., Erdoğan, A., & Çırçı, E. (2005). Ankara ili 11-12 yaş grubu çocukların fiziksel aktivite ve bazı beslenme alışkanlıkları. *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe J. Of Sport Sciences*, 16(1), 19-29.
- MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi psiko-motor gelişim*. MEGEP.
- MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi psikomotor gelişim*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Orhan, R., & Sinan, A. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Şahin, S. (2016). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (4. Baskı, ss. 170–208) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Tepeli, K. (2012). Motor (hareket) gelişimi. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (4. Baskı, ss. 91–124) içinde. Maya Akademi.
- Tunay, V. B., & Tedavi, F. (2008). Yetişkinlerde fiziksel aktivite. *Sağlık Bakanlığı Yayını*, (730), 7-16.
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(2), 54-66. <https://doi.org/10.21020/husbfd.427140>

### Authors' Contribution Declaration

The authors contributed equally to the work.

## Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Konusunda Bir Kitap İncelemesi: Gulbenkian Komisyonu, Sosyal Bilimleri Açın Raporu

Ahmet Ali Çelik\*

### Öz

Gulbenkian Komisyonu tarafından 1993 yılında yayınlanan "Sosyal Bilimleri Açın" raporu, sosyal bilimlerde son dönemlerde yaşanmakta olan sorunlara çözümler sunmak adına oluşturulmuş bir çalışmadır. Komisyonun iki yıla yayılan çalışmalarının ürünü olan bu raporda farklı disiplinlerden on bilim insanı sosyal bilimlerin geçmişi ve geleceği arasında bir bağlantı kurarak günümüzde yaşanan sorunlara dair bir perspektif geliştirmeyi ve çözümler sunmayı amaçlamışlardır. İlk basımı 1995 yılında olan bu raporda sırasıyla, 18. Yy'dan 1945'e kadar sosyal bilimlerin tarihsel kuruluşu, 1945'ten günümüze sosyal bilimlerdeki tartışmalar ele alındıktan sonra "Şimdi Nasıl Bir Sosyal Bilim Kurmalıyız?" sorusuna cevap verilmeye çalışılmıştır. Sosyal bilimler, geçmişten günümüze getirdiği dinamikleri sebebiyle bir takım sorunlara gebe dir. Rapor bu sorunlara çözüm önerileri sunmak ve "Sosyal Bilimleri Yeniden Kurmak" nihai amacıyla yazılmıştır. Ayrıca yazarlar, sosyal bilimlerin geçmişten gelen disiplinleşmelerine ait sınırların yeniden gözden geçirilmesi ve bilgelik tekelleri kurtarmaya yol açacak ve üniversite fonlarının kontrolsüz şekilde harcanmasına yol açan aşırı disiplinleşmenin kontrol altına alınması, bunun yerine çok disiplinli çalışmaların ve buna yönelik fonların ve kurumların sayısının artırılması gibi öneriler getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilimler, Gulbenkian Komisyonu, Sosyal Bilimleri Tarihi

### Makale Geçmişi

**Geliş:** 08/10/2023

**Düzeltilme:** 21/10/2023

**Kabul:** 15/12/2023

\* Öğr. Gör, Bayburt Üniversitesi, 0000-0003-3460-2934, Bayburt, Türkiye [ahmetalicelik@bayburt.edu.tr](mailto:ahmetalicelik@bayburt.edu.tr)

**Atıf için:** Çelik, A. A. (2023). Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması konusunda bir kitap incelemesi: Gulbenkian Komisyonu, Sosyal Bilimleri Açın Raporu. *OJCES*, 1(2), 306-315. <https://10.5281/zenodo.10429700>

## Giriş

Geçmişte birçok spekülasyon aşamadan geçerek bugüne ulaşan sosyal bilimler üzerinde devam eden pek çok tartışma bulunmaktadır. Bu tartışmaların doğasında, günümüzde yaşanan sorunlar yer aldığı gibi bugüne ait sorunların geçmişte yer alan kökenlerinin de sıklıkla bu bağlamda yeniden masaya yatırıldığına da şahit olabiliyoruz. Sosyal bilimlerin bugün sahip olduğu gücü geçmişteki bu değerli köklerinden aldığı gibi, birtakım sorunları da bu süreçte miras aldığı düşünülebilir. Bu anlamda hiçbir geçmişin aslında tamamen kusursuz olamayacağı varsayımıyla bu tartışmaları yürütmek geçmişe karşı bir vefasızlık anlamı da taşımayacaktır.

“Sosyal Bilimleri Açın Raporu” sosyal bilimlerin konumunu tartışmak ve yeniden yapılandırmak konusunda tam da bu noktada önemli bir ihtiyacı karşılamış gibi görünmektedir. 20 yüzyılın son çeyreğinde sosyal bilimin içerisinde bulunduğu genel durumu, sorunlarını ve geleceğini konuşmak üzere Lizbon’da bulunan Calouste Gulbenkian Vakfı bünyesinde bir araya gelen farklı disiplinlerden on bilim insanının çalışmalarıyla bir araya getirilmiş raporda, sosyal bilimlerin dünü, bugünü ve yarını tartışılarak özellikle yakın gelecekte karşılaşılabilecek risklerden ve olası çözüm önerilerinden bahsedilmektedir. Yaklaşık iki yıllık bir çalışmanın ürünü olan raporun, üzerinden çeyrek asırdan fazla bir zaman geçmesine rağmen tartışılan konuların güncelliğini koruması, esaslı bir çalışmanın ürünü olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyal bilimlerin geçmişten gelen tartışmalı epistemolojik sorunları, disiplinler arası çalışmanın yetersiz ve yanlış uygulanması, geçmişten gelen ve sınırları belirsiz disiplin sınırlarının yeniden ve daha demokratik yollarla çizilmesi gibi konu alanlarında tartışma yürüten bu çalışma, bazı konularda öneriler getirirse de birçoğu ile alakalı farklı coğrafi bölgelerden akademisyenlerinin işbirlikli çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu ve gerçek bir çözümlerinin olmadığı itirafını da dile getirmektedir.

Dört bölümden oluşan raporun birinci ve ikinci bölümlerinde sırasıyla sosyal bilimlerin 18. yy’dan 1945’e kadarki tarihsel kuruluşu ele alınıyor. Ardından 1945’ten günümüze sosyal bilimlerin içinde süregelen tartışmalardan bahsediliyor. Ana sorunların ortaya dökülmesinden önce tarihsel arka planın verildiği bu bölümlerde okuyucu sosyal bilimlerin sahip olduğu güncel sorunların dünden bugüne nasıl evrildiğini daha iyi anlamaya davet ediliyor. Bu aşamada öncelikle sosyal bilimin ne olduğu modern bilim dünyasına sunmuş olduğu katkı ve bilimselliği paylaşılırken diğer taraftan modern bilimin nasıl kurulduğu, Avrupa’nın sömürgeci faaliyetleri sırasındaki keşifleri ile bağlantıları ve bilimin yaygınlaşması ile dinin insan dünyasındaki yeni konumlanması hakkında yorum yapılıyor. İncelemenin sonraki paragrafında raporun kendi dilinden sosyal bilimlerin ortaya çıkışına dair bir özetleme ile devam edilerek incelemesi yapılan kitaba dair daha geniş bir izlenim oluşturulmaya çalışılmıştır.

Modern bilim denildiğinde akla sadece doğa bilimlerinin geldiği bir çağda beşeri bilimler de doğa bilimlerine ulaşmak için bir araç olarak görülme iddiası ile yola çıkmıştır denilebilir. 18. yy’da doğa bilimlerinin meşru bilgi konusunda rüştünü ispat etmesi diğer bilimsel çabaların da bilimselliklerini ispat etmede doğa bilimlerine yaklaşma çabalarına neden olmuştur. Avrupa’daki sosyal ve siyasal sorunlar sosyal bilim çalışmaları için önemli bir ihtiyaç doğurmuş, bu ihtiyacı karşılama noktasında modern üniversitelerin himayesinde 19. yy. boyunca farklı bilimsel disiplinler değişik epistemolojik tavırlardan temel alarak yayılmaya başlamıştır. 19. yy’ın ilk yarısında belirginleşmeye başlayan sosyal bilimler içindeki bölünme ve branşlaşmaların bugünkü haline gelmesi ise 20. yy’ın başlarını bulacaktır. Başlangıçta sosyal disiplinlere yakıştırılan çoklu isim karmaşası bu alanlarda başı çeken beş ülke bilim otoritelerinin toplam beş isimde karar kılması ile uzlaşmış olur. Bunlar Tarih, İktisat, Sosyoloji, Siyaset

Bilimi ve Antropoloji disiplinleridir. Bunlardan bazıları pratik faydaları ile binlerce yıllık geçmişi olan disiplinler iken (tarih) bazıları ise sömürge faaliyetleri ile üniversite dışındaki kâşiflerin çalışmaları ile başlayan disiplinlerdir. Coğrafya, psikoloji ve hukuk ise sosyal bilimlerin asli parçası olmamış dallar olarak tanımlanır raporda. 1940'lara kadar ayrı bilgi alanları oluşturan ve sosyal bilim adı verilen bu bir dizi disiplin için önce üniversitelerde kürsüler kurulur, sonra diplomaya dönük ders programları oluşturulur. Bilimsel dergiler ve dernekler de bunları takip eder. Disiplinlerin bu kurumsallaşma sürecinin önemli bir parçasını her disiplinin kendi sınırlarını çizmesi yani onu diğerlerinden neyin ayırdığını tanımlamaya harcanan çaba oluşturmuştur.

İkinci dünya savaşından günümüze kadarki süreçte sosyal bilimlerin geçirdiği değişimleri konu alan ikinci bölümde ise sosyal bilimlerin o zamana kadar büyük çabalarla oluşturulan yerleşik yapısını tehdit eden durumlar ve bunların nedenleri ele alınıyor. Rapor bundan sonra 1945 sonrasında sosyal bilimlere etkileyen üç gelişme ve bu gelişmelerin ortaya çıkardığı üç tartışma alanından bahsederek devam ediyor. Dünyanın sosyal ve siyasal yapısındaki değişimler, dünya nüfusunun ve üretim kapasitesinin görülmemiş bir şekilde artması ve üniversite sisteminin dünyanın her yanına yayılması şeklinde belirtilen bu 3 gelişme sosyal bilimlerde köklü değişimlerin de meydana gelmesinin başlangıcı olarak görülüyor. Dünyada meydana gelen bu değişikliklerin ortaya çıkardığı önemli tartışma alanları ise rapora göre sırasıyla, sosyal bilimlerdeki daha önce kararlaştırılan ayrımların geçerliliği, sosyal bilimlerin evrenselliği veya yerelliği ile iki kültür (doğa bilimleri ve sosyal bilimler) arasındaki ayrımın halen geçerliliği konusudur.

Rapora göre bölge araştırmaları gibi çalışmalar sonucu ortaya çıkan disiplinler arası çalışma atmosferi sosyal bilim bilgisinin keskin sınırlarda ayrılması olgusunun yapay bir ayrım olduğunu göstermiştir. Sosyal bilimlerdeki ortak çalışmaların artması sonucu disiplinleri birbirinden ayıran sınır çizgileri giderek ortadan kaybolurken disiplinler arası isimler-tarih sosyolojisi gibi- yaratılmaya başlanmıştır. Bu durum üniversitelerin kurumsal yapılarında da değişiklikler oluşmasıyla sonuçlanacaktır. İkinci tartışma konusu olan sosyal bilimlerin evrenselliği konusuna ilişkin ise raporda bütün akademik disiplinler için kurumsallaşabilmenin varoluşsal bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bilimselleşme sürecinde doğa bilimlerinin epistemolojik mirasını kendisine model alarak evrensellik iddiasında bulunan nomotetik sosyal bilimler için de bu değer önemli bir varsayımdır. Avrupa'nın siyasi egemenliğinin bir tezahürü olarak ortaya çıkan sosyal bilim disiplinleri için evrensellik iddiasının sorgulanması da Avrupa'nın siyasi gücündeki azalmayla birlikte 1970'lerde daha da artacaktır. Kendi koyduğu ön kabullere uygun olmayan bilimsel çabaları bilim dışılıkla itham eden Avrupa sosyal bilimi, bu süreçte bilimsel bir sömürgecilikle ve batı dışı sosyal bilimlere temsil etmemekle itham edilmiştir. Bu konuda yazarlar evrensellik iddiasında bulunan bir sosyal bilimin evrensel bilgiye ulaşmak için ötekileştirmenin yapılmaması gerektiğini savunmuş ve evrensellik ve tekilciliğin birbirinin karşıtı olarak görülmemesi önerisini dile getirmişlerdir. Buna göre geçmiş ve günümüzde içerisinde yaşadığımız sosyal gerçekliğin zenginliğini kavramak için çoğulcu bir evrenselciliğe ulaşmak gereklidir. Üçüncü tartışma konusu olarak ise doğa bilimleri ve sosyal bilimlerdeki ayrımın geçerliliği ve geçerliliği konusu ele alınmıştır. Rapora göre iki kültür arasındaki bu farklılık ve çelişkiler her geçen gün farklı bir hal almaktadır ve bugün artık bilginin farklı alanlarının birbiriyle çelişmesi gerekmeyen bir anlayışa evrildiği şeklinde yorumlanır. Buna göre artık doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimler ayrımı artık o kadar da açık değildir.

Şimdi nasıl bir sosyal bilim kurmalıyız? sorusuna cevap aranan raporun üçüncü bölümünde, sosyal bilimlerin tüm bu değişimler ve tartışma alanları karşısındaki genel durumu ve sorunları paylaşılırken, sosyal bilimi bekleyen gelecek tehlikeler de gösterilmeye çalışılmaktadır. Bunu yaparken sosyal

bilimlerin yeniden yapılandırılması ihtiyacının gerekçeleri de sorunun kaynakları ile birlikte sunulur. Öncelikle yeniden yapılandırma baskısının temel alanı olarak örgütsel araştırmalar ve kadrolaşmalar için sürdürülen kaynak kavgaları adres gösterilirken, diğer bir tehdit olan örgütsel bir dağınıklığın ve yeni disiplin adları karmaşasının ortalığı kaplayabileceği uyarısı yazarlarca dile getirilir. Bu örgütsel karmaşanın üniversitelerin yakın gelecekte bilimsel araştırmaların yürütüldüğü başlıca kurum olup olmayacağı konusuna da etki edeceği de hatırlatılır. Devamında araştırma işleri ve eğitim konusu arasındaki uçurumun giderek artması sorunu ile alakalı olarak ortaya çıkabilecek kaynak sorunu nedeniyle kamuoyunu ikna edecek çözümlerin bulunması gerektiği üzerinde durulur. Kamu kaynaklarının eğitim süreçleri olmaksızın bir araştırma sürecini finanse etmekte o kadar da istekli olmayabileceği ihtimaline güçlü şekilde işaret edilmiştir. Diğer bir mesele ise araştırmacının gerçek olmayan bir tarafsızlık elbisesine girmemesi, bunun yerine içerisinde bulunduğu bağlamın kendisini etkileyebileceğini kabul ederek bu objektiflik iddiasından kurtulması gerektiği raporda savunulmaktadır. Bu yapay tarafsızlığın bulguların doğruluğunu daha fazla tehdit eden bir durum olduğu da eklenmiştir. İkinci mesele olarak ise raporda zaman ve mekânın sosyal evrenin içinde yer alan fiziksel gerçeklikler yerine analizin içinde yer alan değişkenler olarak ele alınabilmesinin başarılabilmesinin önemi üzerinde durularak, modası geçmiş epistemolojik ayrımların geçerliliğini ancak bu şekilde yitireceği belirtiliyor. Üçüncü mesele olarak ise uygulamada ihmal edilen ama 19 yy.da sözde özerk denilerek yapılan siyaset, ekonomi ve sosyal alanlar arasındaki yapay ayrımların -yeniden yapılanmayı sağlayabilmek için- üstesinden gelinmesi gerektiği belirtiliyor.

Yeniden yapılanma için rapora göre içinde yaşanan dönemin geçici kısıtlamalarından kurtulup sosyal gerçekliğin daha uzun geçerli ve yararlı yorumlarının nasıl yapılabileceğinin keşfedilmesi gereklidir. Evrenselciliğin tarihselliğine vurgu yapan yazarlar, dünyanın tarihsel deneyiminin daha geniş bölümlerini araştırmaya dâhil etmenin sosyal süreçlerin anlaşılmasında büyük kazanımlar ortaya çıkaracağı iddiasında bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için de bilim insanlarının farklı dillere hâkim olmaları ve farklı dillerde çalışmalar yaparak bu çok kültürlülüğe katkıda bulunmaları gereklidir. Sosyal bilimlerde çoğulcu evrenselcilik anlayışına ulaşmak için tüm kültürleri araştırma ve eğitim kapsamına alacak yeni bir açılım yapılmalıdır.

Sonuç bölümünde rapor tüm bu meseleler çevresince sosyal bilimlerin yeniden yapılandırılabilmesi için yapılabilecekler ve atılabilecek adımlardan bahsediyor ve tüm çalışmanın bir özetini yapıyor. Birlikte çalışma anlamında çok disiplinliliğe karşı olmayan yazarlar, üniversite yapılarının giderek bölünmesi ve program sayılarının artması şeklindeki disiplinleşmeye organizasyonel bir kaosa sebep olacağı ve kaynak bulma rekabetini daha da arttırdığı için karşı çıkmaktadırlar. Burada yazarlar asıl yapılması gereken olarak örgütsel sınırları değiştirmek yerine entelektüel faaliyetleri mevcut disiplin sınırlarına bakmaksızın sürdürmeye izin verecek bir örgütlenme yapısının tesis edilmesi önerisini getiriyorlar. Buna göre hiçbir bilim alanı belirli bir üniversite diploması almış kişilere tahsis edilmemelidir. Yani sosyal bilimler alanı içerisinde bilgelik tekelleri yaratılmasına karşı olduklarını belirtiyorlar yazarlar. Son olarak raporda getirilen öneriler arasında:

-Üniversitelerin içinde veya onlarla işbirliği yapan ve aciliyeti olan belirli temalar etrafında bir yıl süreyle çalışmak üzere bilim adamlarını bir araya getiren kurumların yaygınlaştırılması,

-Üniversite yapıları içinde geleneksel disiplin sınırlarını aşan belirli entelektüel hedefleri ve belirli bir zaman dilimi için kendi fonları bulunan birleşik araştırma fonlarının oluşturulması,

-Profesörlerin birden fazla bölüme atanmasının zorunlu tutulması ve

Doktora öğrencileri için birden çok alanda çalışma zorunluluğu getirilmesi gibi çözümler sunulmuştur.

Sonuç olarak, Gulbenkian raporu gerçekten de sosyal bilimin geçmiş ve geleceği arasında bir köprü oluşturarak kendi bakış açılarından kökenleri belki de insanlık kadar eski sosyal yapılardan gelen sosyal bilimlerin tarihsel ve güncel sorunlarına ışık tutmada başarılı bir çalışma olarak görülebilir. Rapor sosyal bilimlerin disiplinleşmesine karşı olmamakla beraber her disiplinin kendi hudutlarını kalın duvarlarla çevreleyerek kendi bağımsızlık alanlarını oluşturmasını eleştirmiş ve bunu sosyal bilimlerin geleceği açısından önemli bir tehdit saymıştır. Bu konuda getirdikleri önerilerle bir bütün olarak düşünüldüğünde de disiplinlerarası sınırların çok disiplinli çalışmalarla şeffaştırılması ihtiyacına vurgu yapılmış ve aşırı disiplinleşme kavgasının arka planında yer alan fon savaşına da bu şekilde birleşik fonların oluşturulması ile çözüm bulunabileceği önerilmiştir. Dolayısı ile çözüm üniversite adlarını ve program adlarını çoğaltarak yapılan birçok disiplinlilik yerine gerçek anlamda disiplinlerin ve akademisyenlerin birlikte çalışabileceği koşulları oluşturmak olarak düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile de “asıl yapılması gereken, örgütsel sınırları değiştirmek yerine, entelektüel faaliyeti mevcut disiplin sınırlarına bakmaksızın sürdürmeye izin veren örgütlenmeyi güçlendirmek” denilebilir. Yani ne sosyoloji yapmak sosyologların tekelindedir ne de ekonomik sorunlar sadece iktisatçıların tekelinde. Bilgelik tekelleri kurmak veya belirli üniversite diplomalarını almış kişilere bilgi bölgeleri tahsis etmek akıl karı değildir.

### **Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim**

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır. Bu makale, kitap inceleme türünde olduğu için herhangi bir etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### **Kaynakça**

Gulbenkian Komisyonu, (1999). *Sosyal Bilimleri Açın, Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor*. Metis Yayınları.

## **A Book Review on Restructuring the Social Sciences: Gulbenkian Commission, Open the Social Sciences Report**

**Ahmet Ali Çelik\***

### **Abstract**

"Open the Social Sciences" report, published by the Gulbenkian Commission in 1993, is a study created to provide solutions to the problems experienced in the social sciences recently. In this report, which is the product of the commission's work spanning two years, ten scientists from different disciplines aim to develop a perspective on today's problems and offer solutions by establishing a connection between the past and future of social sciences. In this report, which was first published in 1995, the historical establishment of the social sciences from the 18th century to 1945 and the discussions within the social sciences from 1945 to the present were discussed, respectively, and then "What kind of social science should we establish now?" An attempt has been made to answer the question. The social sciences are prone to some problems due to the dynamics they bring from the past to the present. The report was written with the ultimate aim of offering solutions to these problems and "reconstructing the social sciences." The authors have also suggested things like rethinking the limits of how the social sciences have been specialized in the past and limiting over-specialization, which can lead to the formation of knowledge monopolies and the careless spending of university funds. Instead, they suggest boosting the number of multidisciplinary studies and the resources and institutions that support them.

**Keywords** Social Sciences, Gulbenkian Commission, History of Social Sciences

### **Article History**

**Received: 08/10/2023**

**Correction: 21/10/2023**

**Accept: 15/12/2023**

\* Lec., Bayburt Üniversitesi, 0000-0003-3460-2934, Bayburt, Türkiye [ahmetalicelik@bayburt.edu.tr](mailto:ahmetalicelik@bayburt.edu.tr)

**Atıf için:** Çelik, A. A. (2023). A book review on restructuring the social sciences: Gulbenkian Commission, Open the Social Sciences Report. *OJCES*, 1(2), 306-315. <https://10.5281/zenodo.10429700>

## Introduction

There are many ongoing discussions on social sciences, which have gone through many speculative stages in the past and reached today. While the nature of these discussions includes problems experienced today, we can also witness that the roots of today's problems in the past are often re-discussed in this context. It can be thought that just as the social sciences derive the power they have today from these valuable roots in the past, they also inherited some problems in this process. Therefore, conducting these discussions with the assumption that no past can be completely perfect will not mean disloyalty to the past.

“Open The Social Sciences Report” seems to answered an important purpose at this point in discussing and restructuring the position of the social sciences. In the report, which brought together the work of ten scientists from different disciplines who came together within the Calouste Gulbenkian Foundation in Lisbon to talk about the general situation, problems and future of the social sciences in the last quarter of the 20th century, the past, present and future of the social sciences were discussed, as were the recent risks that may be encountered in the future and possible solution suggestions mentioned. The fact that the report, which is the product of approximately two years of work, and the topics discussed remain current even though more than a quarter of a century has passed, shows that it is the product of an essential study. In particular, he conducted discussions on subject areas such as controversial epistemological problems of the social sciences from the past, inadequate and incorrect application of interdisciplinary work, and the re-drawing of disciplinary boundaries, which are inherited from the past and whose boundaries are unclear, in more democratic ways. Although the study brings suggestions on some issues, it also admits that there is a need for collaborative work by academics from different geographical regions regarding many of them and that they do not have a real solution.

The first and second parts of the report, which consist of four parts, discuss the historical establishment of social sciences from the 18th century to 1945, respectively. Then, the ongoing discussions in the social sciences from 1945 to the present are mentioned. In these chapters, where the historical background is given before the main problems are revealed, the reader is invited to better understand how the current problems of the social sciences have evolved from the past to the present. At this stage, first of all, what social science is and its contribution to the world of modern science and its scientific nature are shared, while on the other hand, how modern science was established, its connections with the discoveries during Europe's colonial activities, the spread of science and the new position of religion in the human world are commented on. In the next paragraph of the review, an attempt was made to create a broader impression of the book under review by continuing with a summary of the emergence of social sciences in the report's own expression.

In an age when only the natural sciences come to mind when modern science is mentioned, it can be said that the humanities started out with the claim of being seen as a tool to reach the natural sciences. In the 18th century, natural sciences came of age in terms of legitimate knowledge, causing other scientific efforts to approach natural sciences in proving their scientific nature. Social and political problems in Europe created a significant need for social science studies, and to meet this need, different scientific disciplines began to spread, based on different epistemological attitudes, under the auspices of modern universities during the 19th century. Throughout the period, different scientific disciplines began to spread based on different epistemological attitudes. The divisions and branching within the social sciences, which began to become evident in the first half of the 19th century, would not reach their



current state until the beginning of the 20th century. The confusion of multiple names initially attributed to social disciplines was reconciled when the scientific authorities of the five leading countries in these fields decided on a total of five names. These are the disciplines of History, Economics, Sociology, Political Science and Anthropology. While some of these are disciplines that have thousands of years of history with their practical benefits (history), some are disciplines that started with colonial activities and the work of explorers outside the university. Geography, Psychology and Law are defined in the report as branches that are not essential parts of the social sciences. For this series of disciplines, called social sciences, which constituted separate fields of knowledge until the 1940s, first chairs were established in universities, and then diploma-oriented course programs were created. Scientific journals and associations also followed these. The time and effort put forth by each discipline to define its own boundaries—that is, what sets it apart from others—was a crucial component of this institutionalization process of disciplines.

In the second chapter, which deals with the changes that social sciences have undergone in the period from the Second World War to the present day, the situations that threaten the established structure of social sciences, which had been created with great efforts until then, and their reasons are discussed. The report then continues by mentioning three developments that affected the social sciences after 1945 and three areas of discussion that these developments brought about. These three developments; changes in the world's social and political structure, an unprecedented increase in the world's population and production capacity, and the spread of the university system all over the world, are seen as the beginning of radical changes in the social sciences. According to the report, the important areas of discussion arising from these changes taking place in the world are, respectively, the validity of previously agreed distinctions between the social sciences, the universality or locality of the social sciences, and the validity of the distinction between two cultures (natural sciences and social sciences).

According to the report, the interdisciplinary working atmosphere that emerged as a result of studies such as regional research has shown that the sharp separation of social science knowledge is an artificial distinction. As a result of the increase in joint studies between social sciences, the border lines separating disciplines gradually disappeared, and interdisciplinary names, such as historical sociology, began to be created. This will also result in changes in the institutional structures of universities. Regarding the second topic of discussion, the universality of the social sciences, it is emphasized in the report that institutionalization is an existential need for all academic disciplines. This value is also an important assumption for nomothetic social sciences, which claim universality by taking the epistemological heritage of natural sciences as a model in the process of becoming scientific. The questioning of the claim of universality for social science disciplines, which emerged as a manifestation of Europe's political dominance, would increase further in the 1970s with the decline in Europe's political power. European social science, which accuses scientific efforts that do not comply with its own presuppositions of being unscientific, has been accused of scientific colonialism and not representing non-Western social sciences in this process. In this regard, the authors argued that a social science that claims universality should not be marginalized in order to reach universal knowledge, and they suggested that universalism and singularism should not be seen as opposites of each other. Accordingly, it is necessary to achieve pluralistic universalism in order to grasp the richness of the social reality we live in, past and present. In the third topic of discussion, the reality and validity of the distinction between natural sciences and social sciences were discussed. According to the report, these differences and contradictions between the two cultures are becoming different day by day, and today it is interpreted as an understanding that

different areas of knowledge do not need to contradict each other. Accordingly, the distinction between the natural sciences, social sciences and humanities is no longer so clear.

What kind of social science should we establish now? In the third part of the report, which seeks to answer the question, the general situation and problems of social sciences in the face of all these changes and discussion areas are shared, while future dangers awaiting social science are also tried to be shown. First of all, while resource conflicts for organizational research and staffing are addressed as the main area of restructuring pressure, the authors warn that another threat, which is organizational disorganization and confusion of new discipline names, may take over. It is also reminded that this organizational chaos will have an impact on whether universities will be the primary institutions where scientific research is carried out in the near future. It is then emphasized that solutions must be found to convince the public due to the resource problem that may arise in relation to the increasing gap between research work and education. The possibility that public resources may not be so willing to fund a research process without educational processes has been strongly pointed out. Another issue is that the report argues that the researcher should not assume an unrealistic dress of impartiality, but should get rid of this claim of objectivity by accepting that the context in which he is located may affect him. It was also added that this artificial objectivity is a situation that further threatens the accuracy of the findings. As a second issue, the report emphasizes the importance of treating time and space as variables within the analysis rather than physical realities within the social universe, and states that outdated epistemological distinctions will only lose their validity in this way. As the third issue, it is stated that the artificial distinctions between politics, economy and social fields, which were neglected in practice but were made so-called autonomous in the 19th century, should be overcome in order to achieve restructuring.

According to the report, for restructuring, it is necessary to get rid of the temporary restrictions of the current period and discover how to make longer valid and useful interpretations of social reality. Authors who emphasize the historicity of universalism claim that including broader parts of the world's historical experience in research will yield great gains in the understanding of social processes. In order to achieve this, scientists need to master different languages and contribute to this multiculturalism by working in different languages. In order to achieve a pluralistic understanding of universalism in the social sciences, a new initiative must be made that will include all cultures within the scope of research and education.

In the conclusion section, the report talks about what can be done and the steps that can be taken to restructure social sciences around all these issues and makes a summary of the entire study. The authors, who are not against multidisciplinary in terms of working together, oppose disciplinary in the form of the gradual division of university structures and the increase in the number of programs, as it will cause organizational chaos and further increase the competition for resources. Here, the authors suggest that instead of changing organizational boundaries, the main thing to do is to establish an organizational structure that will allow intellectual activities to continue regardless of existing disciplinary boundaries. Accordingly, no field of science should be reserved for people who have received a specific university degree. In other words, the authors state that they are against the creation of wisdom monopolies within the field of social sciences. Finally, among the recommendations made in the report:

- Expansion of institutions within or collaborating with universities that bring together scientists to work for a year around specific themes of urgency,

-Establishment of unified research funds within university structures with specific intellectual objectives that transcend traditional disciplinary boundaries and their own funds for a certain period of time,

-Requiring professors to be appointed to more than one department and

-Solutions have been offered, such as requiring doctoral students to work in more than one field.

As a result, the Gulbenkian report can indeed be seen as a successful work in creating a bridge between the past and future of social science and shedding light on the historical and current problems of social sciences, which, from their perspective, have their roots in social structures that are perhaps as old as humanity. Although the report is not against the disciplinarity of social sciences, it criticizes the fact that each discipline creates its own areas of independence by surrounding its borders with thick walls and considers this to be a significant threat to the future of social sciences. When considered as a whole with the suggestions they made on this subject, the need to make interdisciplinary boundaries transparent through multidisciplinary studies was emphasized and it was suggested that a solution could be found to the fund conflict, which lies in the background of the fight over excessive disciplinarity, by creating unified funds in this way. Therefore, the solution is thought to be creating conditions in which disciplines and academics can work together, instead of multiple disciplines by multiplying university names and program names. In other words, it can be said that "what needs to be done is to strengthen the organization that allows intellectual activity to continue regardless of existing disciplinary boundaries, rather than changing organizational boundaries." In other words, doing sociology is not a monopoly of sociologists, nor are economic problems only a monopoly of economists. It is unwise to establish monopolies of wisdom or to allocate knowledge zones to people who have received certain university degrees.

### **Conflict Statement and Ethical Statement**

There is no conflict of interest in the study. Since this article is a book review, it does not require any ethics committee decision.

### **References**

Gulbenkian Komisyonu, (1999). *Sosyal Bilimleri Açın, Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor*. Metis Yayınları.