



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Ağustos 2021

Cilt 10
Sayı 3

<http://www.jret.org>

İletişim

-
Elif Göze Yorulmaz
Tel: 05324023723
E. Posta: jret02@gmail.com

Dizinlenme / İndekslenme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda loğoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Editörler ve Kurullar

Kurucu Editör

Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç.Dr. İlkur İstifçi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer i tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Fatma Koç**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Pekdoğan, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal
of Research in Education and Teaching Ağustos
2021 Cilt: 10 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199



Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Onuncu Cilt İkinci Sayımızda farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 3 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarıyla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Ağustos 2021

Editörler

Prof. Dr. Serçin KARATAş
Gazi Üniversitesi

Doç.Dr. İlknur İSTİFÇİ
Anadolu Üniversitesi

İÇİNDEKİLER... ..vi

001. İNTEGRAL KAVRAMINA YÖNELİK KAYGI, TUTUM ve KULLANIŞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....07

001. EXAMINATION OF ANXIETY, ATTITUDE AND USEFULNESS LEVELS REGARDING THE CONCEPT OF INTEGRAL

Dr. Özkan Ergene

002. 48-72 AYLIK ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİNEBEVEYNLIK YETKİNLİĞİ İLE ÇOCUKLARINI BESLEME TARZI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....19

002. M THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL COMPETENCY AND FEEDING CHILDREN OF PARENTS WHO HAVE 48-72 MONTHS OF AGE CHILDREN

Uzman Sibel Güldalı Dereli, Dr. Öğr. Üyesi D. Esra Angın

003. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ50

003. EXAMINATION THE DIGITAL LITERACY STATUS OF UNIVERSITY STUDENTS

Dr. Öğr. Üyesi, Tarık Talan

İNTEGRAL KAVRAMINA YÖNELİK KAYGI, TUTUM ve KULLANIŞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Özkan Ergene,

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ozkanergene@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmada belirli integral kavramı bir gruba gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması ile diğer gruba ise bilindik yöntemlerin kullanıldığı öğretim uygulaması ile aktarılmıştır. Öğretim uygulamalarının integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İntegrale Yönelik Algı Ölçeği yardımı ile elde edilmiş, bağımsız örneklem t-testi ve ilişkili örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim uygulamaları öncesinde integrale yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeyleri bakımından benzer olan iki grubun uygulamasonunda son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubuna uygulanan öğretim uygulamasının; integrale yönelik kaygı düzeylerini düşürdüğü, integrale yönelik tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Belirli İntegral, Öğretim Uygulaması, Kaygı, Tutum, Kullanışlılık

EXAMINATION OF ANXIETY, ATTITUDE AND USEFULNESS LEVELS REGARDING THE CONCEPT OF INTEGRAL

Abstract

In this study, the concept of definite integral was taught to one group with a teaching application enriched with modelling activities by using real life problems, and to the other group with a teaching application based on traditional methods. It was aimed to examine the effects of teaching applications on the anxiety, attitude towards the concept of integral and awareness levels regarding use of integral in daily life. In the research, a quasi-experimental design with pre test-post test control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were obtained through the Perception Scale for the Concept of Integral and analyzed using the independent samples t-test and paired samples t-test. It was seen that although two groups were similar in terms of their anxiety, attitude towards integral and their awareness levels regarding use of integral in daily life before the teaching applications, there was a statistically significant mean difference between the post test scores of the two groups in favour of the experimental group. In addition, the teaching application implemented to the experimental group decreased the anxiety levels and increased the attitude towards integral and awareness levels regarding use of integral in daily life.

Keywords: definite integral, teaching application, anxiety, attitude, usefulness

GİRİŞ

Analizin temel kavramlarından biri olarak kabul edilen integral, fonksiyon, seriler, limit, türev gibi birçok konu ile yakından ilişkilidir. İntegral kavramı, belirli-belirsiz, tek katlı-iki katlı-üç katlı, genelleştirilmiş integral gibi ayrımlar ile

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ortaöğretim, lisans ve lisansüstü seviyelerde okutulmaktadır. Ayrıca integral kavramının alan ve hacim hesaplamaları, günlük hayat uygulamaları ve disiplinler arası kullanımları da mevcuttur. Bununla birlikte İntegral kavramının geometrik-cebirsal-nümerik temsiller kullanılarak çözüm süreçleri oluşturulmaktadır. İntegral kavramına ilişkin problem çözüm süreçleri integralin işlemsel anlaması ve kavramsal anlaması durumları ile gerçekleştirilmektedir. İntegralin işlemsel anlaması ile sembolik integrasyon teknikleri, formüller ve işlemler kullanılarak, kavramsal anlaması ise Riemann toplamları, Analizin Temel Teoremi, sözel olarak integralin açıklanması gibi durumlar ile aktarılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerinsembolik integral tekniklerini uygulamada, formül ya da teorem odaklı soruları çözmeye veya bir eğri altındaki alanı hesaplamada çok iyi olmalarına rağmen integral kavramına ve integral-alan ilişkisine dair tatmin edici bir kavramsal anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür (Artigue, 1991; Ergene, 2019; Ferrini-Mundy ve Graham, 1994; Jones, 2018; Mahir, 2009; Orton, 1983). Benzer şekilde öğrencilerin integrale yönelik işlemsel anlama bağlamında başarılı olmalarına rağmen kavramın tanımı, kavramın doğası ve matematikteki rolü gibi kavramsal anlama gerektiren noktalarda eksik oldukları görülmüştür (Chappel ve Kilpatrick, 2003; HiebertveCarpenter, 1992; Greefrath ve diğerleri, 2021; Sevimli, 2013). İntegral ve integral-alan ilişkisine dair kavramsal anlayışın eksikliği (Ergene, 2019; RadmehrveDrake, 2019; Sevimli, 2013; Sealey, 2014; Sealey, 2008), gerçek hayata yönelik integral kavramı ile ilgili problemlerin çözümü ve anlaması sürecinde öğrenenlere zorluklar oluşturabilir. Bununla birlikte integral kavramı, öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilen, öğrencilerinçözmekten korktuğu ve güçlük yaşadığı bir matematiksel kavram olarak görülmektedir (Ergene, 2014; Ergene ve Özdemir, 2020; Orton, 1983). Öğrencilerin integral konusundaişlemsel anlamalarının ön planda olması ve işlemsel anlama ile öğrencilerinintegral kavramına ilişkin çok da yüksek başarılarla sahip olamaması onların integrale yönelik algılarını da etkilemektedir. İntegral kavramına yönelik yaşanan güçlükler, kavrama karşı geliştirilen kaygı, tutum gibi duyuşsal özellikleri olumsuz etkilemektedir (Ergene ve Özdemir, 2020).

Bir kavrama, duruma ya da derse yönelik kaygı, tutum gibi duyuşsal özellikler, başarıyı ve anlamayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Carraway, 1987; Di Martino ve Zan, 2010; Özgen ve Pesen, 2008; Tapia ve Marsh, 2004). Bu bağlamda bu araştırmada integral kavramına yönelik var olan algının değişebilmesi düşüncesi üzerinde durulmuştur. Ergene (2019, sf:36), integrale yönelik algıyı "integral kavramı düşünülduğünde, integral ile ilgili bir soru çözümünde ya da integralin kullanılması gereken bir durumda ortaya çıkan kaygı, korku, endişe, nefret, istek, sevgi, mutluluk gibi durumların oluşturduğu bireysel yorumlar olarak" ifade etmiştir. İntegrale yönelik algı, integrale yönelik kaygı, integrale karşı tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin bir arada yorumlanması ile belirlenmektedir. Ergene (a.g.e), tasarlamış olduğu belirli integral kavramına yönelik bir öğretim uygulamasını integral kavramını daha önceden görmüş belirli bir zaman geçtikten sonra kavramsal anlayışın oluşmadığı çalışma grubuna tek gruplu deneysel desen kullanarak uygulamış ve çalışma grubunun integrale yönelik algısının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle belirli integral kavramını yükseköğretim seviyesinde ilk kez gören öğrenciler ile bu çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmada gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının [ÖU1] ve belirli integralin bilindik yöntemler ile aktarıldığı öğretim uygulamasının [ÖU2] öğrencilerin integrale yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Belirli integral kavramının gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması ile anlatıldığı ve bilindik yöntemler ile anlatıldığı öğrencilerin, integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 1) ÖU₂ ile belirli integral kavramının anlatıldığı kontrol grubunun integrale yönelik kaygı ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) ÖU₂ ile belirli integral kavramının anlatıldığı kontrol grubunun integrale yönelik tutum ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) ÖU₂ ile belirli integral kavramının anlatıldığı kontrol grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) ÖU₁ ile belirli integral kavramının anlatıldığı deney grubunun integrale yönelik kaygı ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- 5) ÖU_1 ile belirli integral kavramının anlatıldığı deney grubunun integrale yönelik tutum ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) ÖU_1 ile belirli integral kavramının anlatıldığı deney grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) ÖU_1 ve ÖU_2 sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun integrale yönelik kaygı ön test ortalama puanları ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8) ÖU_1 ve ÖU_2 sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun integrale yönelik tutum ön test ortalama puanları ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9) ÖU_1 ve ÖU_2 sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık ön test ortalama puanları ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada ÖU_1 ve ÖU_2 ile belirli integral kavramının aktarılmasının öğrencilerin integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde asıl hedef belirlenen değişkenler arasında bulunan neden sonuç ilişkisinin test edilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu desen yardımıyla amaca uygun belirlenen uygulamaların öncesi ile sonrası arasında kıyaslamalar yapılmaktadır. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi araştırma amacına uygun olarak yanlı bir şekilde yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmada kullanılan araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Desenine İlişkin Bilgiler

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G	O_1	X	O_2
Deney Grubu	İntegrale Yönelik Algı Ölçeği	ÖU_1	İntegrale Yönelik Algı Ölçeği
Kontrol Grubu		ÖU_2	

Deney ve kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenlerde bir grup (G) üzerine işlem (X) uygulanarak ön test (O_1) ve son test (O_2) değerleri belirlenerek; " $O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$ " kurgusu planlanır (Tablo 1). Araştırmada yarı deneysel desenin seçilmesinin nedeni gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının deney grubunda araştırmacı tarafından yürütülmesi düşüncesidir. Kontrol grubunda ise bilindik yöntemler ile ders anlatımları planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu olasılıksız örneklem yönteminin amaçlı örnekleme tekniği (Patton, 1990) ile belirlenen Marmara Bölgesinin bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı Analiz II dersi alan 93 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacının deney grubunda 54 öğrenci kontrol grubunda 39 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler gönüllük esasına göre araştırmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada deney ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Ergene ve Özdemir (2019) tarafından geliştirilen İntegrale Yönelik Algı Ölçeği (İYA ölçeği) kullanılmıştır. İYA ölçeği, integrale yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık (kullanışlılık) düzeylerinin

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. İYA ölçeği, kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarının yer aldığı 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kaygı boyutunda yedi madde, tutum boyutunda sekiz madde ve kullanışlılık boyutunda beş madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kaygı alt boyutuna ilişkin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .92, tutum alt boyutuna ilişkin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .87 ve kullanışlılık alt boyutuna ilişkin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .81 bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri İYA ölçeği ile toplanmıştır. İYA ölçeği, deney ve kontrol grubu öğrencilerine integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerini belirlemek amacı ile ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerine araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonrasında kontrol grubundan dört öğrenci araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir. Toplam 9 hafta süren araştırmada öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test uygulanmıştır. Sonrasında Analiz II dersi akışına uygun olarak ders anlatımları yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine doğrudan öğretim, problem çözme, soru-cevap yöntemleri kullanarak belirli integral kavramı aktarılmıştır. Deney grubu öğrencilerine ise Ergene (2019) tarafından tasarlanan ÖU_1 ile belirli integral kavramı aktarılmıştır. Bu öğretim uygulamasında alan yazın taraması sonrasında belirli integral kavramının öğretimi parçalama fikrinin gelişimi, Riemann toplamları ve belirli integral hiyerarşik sıralaması gözetilerek gerçekleştirilmiştir. ÖU_1 'de sekiz etkinlik ve iki ödev gelişen/ortaya çıkan modelleme yaklaşımı çerçevesine uygun olarak (Gravemeijer, 2007; Gravemeijer, 2002) tasarlanmıştır. Örneğin, parçalama fikrinin geliştirilmesi amacı ile oluşturulan Şehirler Arası motorlu kurye etkinliği Thompson (1984)'ın çalışmasından, Riemann toplamları ve belirli integrale giriş için oluşturulan Karasu Sahili ve Bozuk Bir Odometre etkinlikleri ise Stein ve Barcellos (1996)'dan esinlenerek oluşturulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde Şehirler arası Motorlu kurye etkinliğinin nasıl oluşturulduğuna dair aşağıdaki açıklama verilmiştir. Diğer etkinlikler de benzer şekilde oluşturulmuş olup daha fazla detaylı bilgi için Ergene (2019) çalışması incelenebilir.

Thompson çalışmasında öğrencisi Sue'ya "50 mil/sa hızla giderken düzgün olarak hızlanarak bir saat içerisinde hızımı 60 mil/sa'e çıkarmaktayım. Bir saatlik süre boyunca ne kadar yol alabilirim?" sorusunu yöneltmiştir. Thompson'un öğrencisi, seyahat edilebilen bir mesafenin uzunluğunun yaklaşık olarak hesaplanmasında, mesafenin daha küçük zaman aralıklarını kullanarak daha iyi yaklaşımlarla bulunabileceğini ifade etmiştir. Şehirler arası motorlu kurye etkinliğinde ise bir motorlu kuryenin bir saat aralığında alabileceği yolun hesaplanması istenmiş, deneme uygulaması ve uzman görüşleri neticesinde aşağıdaki hali ile etkinliğe son hal verilmiştir (Ergene, 2019 sf:69).

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesine kargo götürecek olan Şehirlerarası Motorlu Kurye motosikleti ile yola çıkmıştır. Kurye yola çıktıktan hemen sonra saat 14.00 da hızının 80 km/sa olduğunu ve hızını artırarak saat 15.00 da ise hızının 90 km/sa olduğunu fark etmiştir. Ayrıca yol boyunca trafik ışığı, çevresel koşullar gibi trafiği aksatacak herhangi bir durumla karşılaşmamıştır. Saat 14.00 da kurye ile teslim adresi arasındaki mesafe haritadaki gibi 170 km ise 15.00 itibari ile kuryenin kaç km yolu kalmış olabilir?

ÖU_1 ve ÖU_2 dört hafta sürmüş ve deney ve kontrol grubunda belirli integral kavramı öğretimi tamamlanmıştır. Deneysel müdahaleyi içeren çalışmalarda ölçme ve değerlendirme işleminin hemen yapılmasının ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçların da engellemesi amacı ile öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından beş hafta sonra son test verileri toplanmıştır.

Veri Analizi

İYA ölçeğinden elde edilen ön test ve son test verileri IBM SPSS Statistics 25 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ön test ve son test verileri için öncelikle kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutları için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ardından İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarına ilişkin Cronbach α iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonrasında ise ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılama düzeyleri incelenmiştir. İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarından elde edilen deney ve kontrol grubunun puanlarının normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirleyebilmek amacı için Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ölçeğin kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarında güvenilirliğin ve normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bağımsız iki grup olan deney grubu ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık ortalama puanları arasındaki anlamlılık farkını karşılaştırabilmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kendi

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

çerisinde integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanılabilirlik ortalama puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutlarından elde edilen veriler için güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. İYA Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Cronbach α İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri

Kaygı Ön Test		Tutum Ön Test		Kullanılabilirlik Ön Test		Kaygı Son Test		Tutum Son Test		Kullanılabilirlik Son Test	
Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
.895	.858	.844	.847	.802	.852	.874	.927	.828	.840	.880	.828

Tablo 2 incelendiğinde, İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutları için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı değerlerinin .802 ile .927 arasında bulunduğu görülmektedir. Cronbach α katsayısı için sosyal bilimler alan yazında genellikle 0.70 ve üstü değerlerin kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Bu düşünce ışığında İYA ölçeğinden elde edilen ön test ve son test verilerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutları için normallik varsayımını karşılama düzeylerinin incelenmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, ayrıca Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. İYA Ölçeğinin Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Varsayımı Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
				Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Kaygı Ön Test	Deney	-.877	.981	.107	54	.184	.949	54	.082
	Kontrol	-.423	-.693	.139	39	.056	.952	39	.096
Tutum Ön Test	Deney	.099	-.476	.090	54	.200	.985	54	.711
	Kontrol	.263	.894	.121	39	.156	.969	39	.354
Kullanılabilirlik Ön Test	Deney	-.164	-.429	.112	54	.088	.976	54	.335
	Kontrol	-.290	.183	.141	39	.084	.962	39	.203
Kaygı Son Test	Deney	-.757	.024	.140	54	.070	.943	54	.102
	Kontrol	.344	-.508	.127	39	.112	.951	39	.092
Tutum Son Test	Deney	-.757	.025	.140	54	.070	.943	54	.102
	Kontrol	.344	-.509	.127	39	.112	.951	39	.092
Kullanılabilirlik Son Test	Deney	-.317	.092	.205	54	.090	.979	54	.690

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Kontrol -.315 -.449 .152 39 .088 .980 39 .382

Tablo 3 incelendiğinde, İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değerler aldığı ve Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi için p değerlerinin $\alpha = .05$ 'den büyük olduğu gözlenmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) ifade edilebilir. Bununla birlikte Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013). Normallik varsayımının karşılanması ile verilerin t-testi analizine uygun olduğu görülmüştür.

Kontrol ve deney grubunun İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutlarının ön testinden ve son testinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: İYA Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	Ortalama	Ss	Min	Max
Kaygı Ön Test	Deney	3.74	.862	1.00	5.00
	Kontrol	3.66	.762	2.14	5.00
Tutum Ön Test	Deney	2.95	.635	1.63	4.38
	Kontrol	3.05	.641	1.63	4.88
Kullanılabilirlik Ön Test	Deney	2.94	.621	1.60	4.20
	Kontrol	3.12	.368	2.20	3.80
Kaygı Son Test	Deney	2.83	1.11	1.29	5.00
	Kontrol	3.67	.896	1.29	5.00
Tutum Son Test	Deney	3.29	.654	1.63	4.38
	Kontrol	2.60	.652	1.50	3.88
Kullanılabilirlik Son Test	Deney	3.77	.455	2.20	4.40
	Kontrol	3.00	1.04	1.40	4.40

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun İYA ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.74$ iken, son testte $\bar{X}=2.83$ 'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun İYA ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.66$ iken, son testte $\bar{X}=3.67$ 'e yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=2.95$ iken, son testte $\bar{X}=3.29$ 'a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.05$ iken, son testte $\bar{X}=2.60$ 'a düştüğü görülmektedir. Deney grubunun İYA ölçeğinin kullanılabilirlik alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=2.94$ iken, son testte $\bar{X}=3.77$ 'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun İYA ölçeğinin kullanılabilirlik alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.12$ iken, son testte $\bar{X}=3.00$ 'a düştüğü görülmektedir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanılabilirlik ortalama puanlarının analizi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiş ve analizlere ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Ön Test	0.083	.172	.481	91	.631
Tutum Ön Test	-0.095	.134	-.711	91	.479
Kullanılabilirlik Ön Test	-0.187	.111	-1.682	91	.096

Tablo 5'ten elde edilen Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği ön test kaygı ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği ön test kaygı ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$, s.d.91, $t =.481$). Buradan hareketle deney ve kontrol grubunun belirli integral kavramının öğretimi öncesinde integrale yönelik kaygı düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği ön test tutum ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği ön test tutum ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$, s.d.91, $t =-.711$). Bu nedenle t-testi analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun belirli integral kavramının öğretimi öncesinde integrale yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği ön test kullanılabilirlik ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği ön test kullanılabilirlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$, s.d.91, $t =.096$). Buna göre deney ve kontrol grubunun belirli integral kavramının öğretimi öncesinde integrale yönelik kullanılabilirlik düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Deney grubunun İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Son Test					
Kaygı Ön Test	-.912	1.23	-5.43	53	.000*
Tutum Son Test					
Tutum Ön Test	.337	.749	3.31	53	.002*
Kullanılabilirlik Son Test					
Kullanılabilirlik Ön Test	.837	.742	8.28	53	.000*

* $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İYA ölçeği kaygı alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$, $t=-5.43$, s.d=53). Deney grubunun gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması sonrasında İYA ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .912 puan düştüğü, integrale yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

İlişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İYA ölçeği tutum alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$, $t = -3.31$, $s.d = 53$). Deney grubunun gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması sonrasında İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .034 puan yükseldiği, integrale yönelik tutum düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p = .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

İlişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İYA ölçeği kullanışlılık alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$, $t = -3.31$, $s.d = 53$). Deney grubunun gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması sonrasında İYA ölçeğinin kullanışlılık alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .837 puan yükseldiği, integrale yönelik kullanışlılık düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p = .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunun İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Son Test					
Kaygı Ön Test	.010	.747	0.09	39	.927
Tutum Son Test					
Tutum Ön Test	-.448	.671	-4.17	39	.000*
Kaygı Son Test					
Kaygı Ön Test	.123	1.05	-0.73	39	.469

* $p < 0,01$

Tablo 7 incelendiğinde, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun İYA ölçeği kaygı alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$, $t = -.010$, $s.d = 39$). Kontrol grubunun bilindik yöntemlerin kullanıldığı öğretim uygulamasının sonrasında integrale yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

İlişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun İYA ölçeği tutum alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$, $t = -.448$, $s.d = 53$). Kontrol grubunun İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .448 puan düştüğü, integrale yönelik tutum düzeylerinin azaldığı ve bu farkın $p = .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 7 incelendiğinde, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun İYA ölçeği kullanışlılık alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$, $t = -.123$, $s.d = 39$). Kontrol grubunun bilindik yöntemlerin kullanıldığı öğretim uygulamasının sonrasında integrale yönelik kullanışlılık düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Deney grubu ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık son test ortalama puanlarının analizi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiş ve analizlere ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Son Test	-.840	.208	-3.89	91	.000*
Tutum Son Test	.691	.137	5.03	91	.000*
Kullanışlılık Son Test	.772	.159	4.85	91	.000*

*p<0,01

Tablo 8'den elde edilen Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği son test kaygı ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği son test kaygı ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.01$, s.d.91, $t = -3.89$). Bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integrale yönelik kaygı ortalama puanlarının kontrol grubu lehine ortalama .840 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun integrale yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği son test tutum ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği son test tutum ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.01$, s.d.91, $t = 5.03$). Belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integrale yönelik tutum ortalama puanlarının deney grubu lehine ortalama .691 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun integrale yönelik tutum düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği son test kullanışlılık ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği son test kullanışlılık ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.01$, s.d.91, $t = 4.85$). Bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integrale yönelik kullanışlılık ortalama puanlarının deney grubu lehine ortalama .772 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun integrale yönelik kullanışlılık düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tartışma-Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol grubunun integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık ortalama puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun İYA ölçeği ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Belirli integral kavramının öğretimi öncesinde deney ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Deneysel müdahale içeren çalışmalarda grupların denk olması, uygulanacak yöntemlerin etkisinin belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Araştırma sonunda İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık boyutlarında deney ve kontrol grubu son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. $ÖU_1$ ile belirli integral kavramının anlatımının deney grubunun integral kavramına yönelik kaygı düzeylerinin azalması, tutum düzeylerinin ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçek hayat problemleri ve modelleme etkinliklerinin yer aldığı öğretim uygulamaları matematiğe yönelik kaygıyı, tutumu ya da inancı değiştirebilmektedir (Wilkins ve Ma, 2003; Yudariah, Yusof ve Tall, 1999). İlgili literatür incelendiğinde problem çözme, modelleme becerilerine yönelik geliştirilen yeni bir programın ya da yöntemin uygulanan grup üzerinde matematiğe yönelik kaygı düzeylerini azalttığı ve matematik tutumunu ve matematiğin kullanışlılığına ilişkin farkındalık düzeyini artırdığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yer alan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çakıroğlu ve Baki, 2016; Kebritchi, Hirumi ve Bai, 2010; Wilkins ve Ma, 2003).

Tabi ki bu noktada deneysel desen ile yürütülen araştırmalarda uygulanan yöntemin başarıya, beceriye ya da yeterliliğe etkisini ortaya koymak çoğu zaman beklenen bir durum olarak görülebilir. Bu araştırmada belirli integral kavramı bir öğretim uygulaması çerçevesinde gerçekleştirilmiş, bu öğretim uygulamasının integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan öğretim uygulamasının integrale yönelik algıları olumlu yönde etkilemesi sonucu bu bakımdan önemlidir. Çünkü $ÖU_2$ ile belirli integral kavramının aktarılmasının kontrol grubunun integrale yönelik tutum düzeylerinin azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İntegral kavramının doğası gereği zor olması, integralin kavramsal anlamasının gerçekleşmemesi kontrol grubunun integral yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Bu sonuç, araştırmanın gerçekleştirilme

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

düşüncesini ve gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının belirli integralin anlatıldığı derslerde kullanılması gerekliliği düşüncesini de desteklemektedir. Aksi takdirde, kontrol grubunda görüldüğü üzere bilindik yöntemler ile belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integral kavramına yönelik olumsuz tutum geliştirilebilir ki bu durum doğrudan ya da dolaylı olarak başarıyı etkileyebilir. Nitekim Ergene (2019), integral kavramına yönelik olumsuz tutumun, korkuya ve kavramdan uzaklaşmaya da neden olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte her öğretim uygulaması duyuşsal değişkenler üzerinde bir etki oluşturmayabilir. Bilindik yöntemler ile belirli integral kavramının anlatıldığı öğretim uygulamasının kontrol grubunun integrale yönelik kaygı ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerini değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun yaklaşık beş hafta süren öğretim süreci sonrasında belirli integralin günlük hayatta kullanılabileceğine yönelik bir düşünceye sahip olmadığı (İYA ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonrasında) ifade edilebilir. Oysaki, ÖU₁ ile belirli integral kavramının anlatıldığı öğretim uygulamasının deney grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ÖU₁'in, deney grubunun integrale yönelik kaygı düzeylerinin azalmasında ve tutum düzeyinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının bu sonucu Ergene ve Özdemir (2020) çalışmasının ortaya koyduğu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca matematik eğitiminin gerçek hayat uygulamaları ile öğrencilere aktarımı matematiğin uygulanabilir bir bilim olduğunu da ortaya koyacağından önemlidir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar neticesinde ilerideki yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Araştırmada kullanılan ÖU₁'e benzer ya da içeriğe uygun sadeleştirilmiş uygulamalar kullanılarak ortaöğretim 12. sınıfta integral kavramının anlatıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Türev, limit, seriler gibi analizin diğer konuları için de kavramların anlamlandırılmasını güçlendirmek amacıyla benzer öğretim uygulamaları tasarlanabilir.

Not: Bu çalışma 20 Haziran 2020 Tarihinde “12’inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulan “Belirli İntegralin Öğretiminde Modelleme Etkinliklerinin Kullanımı: İntegrale Yönelik Algının İncelenmesi” adlı çalışmanın genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

- Artigue, M. (1991). *Analysis in Advanced Mathematical Thinking*. Edited by D. Tall. Kluwer, pp. 167–198
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.
- Carraway, C. (1987). *Determining the relationship of nursing test scores and test-anxiety levels before and after a test-taking strategy seminar*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 498)
- Chappel, K. K., & Kilpatrick, K. (2003). Effects of concept-based instruction on students' Conceptual understanding and procedural knowledge of calculus. *PRIMUS: problems, resources, and issues in mathematics undergraduate studies*. 13(1), 17-37.
- Çakıroğlu, Ü. ve Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesnelere kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2). 134-153. <https://doi.org/10.17943/etku.80290>
- Di Martino, P., & Zan, R. (2010). 'Me and maths': towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 13. 27–48. [10.1007/s10857-009-9134-z](https://doi.org/10.1007/s10857-009-9134-z)
- Ergene, Ö. (2014). *İntegral hacim problemleri çözüm sürecindeki bireysel ilişkilerin uygulama topluluğu bağlamında*

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Türkiye.

Ergene, Ö. (2019). *Matematik öğretmeni adaylarının Riemann toplamlarını kullanarak modelleme yoluyla belirli integrali anlama durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Türkiye.

Ergene, Ö., & Özdemir, A. (2020). Investigating Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Perception of Integral. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 155-176. [10.15285/maruaebd.622149](https://doi.org/10.15285/maruaebd.622149)

Ergene, Ö., & Özdemir, A. Ş. (2019). Development of the Perception Scale for the Concept of Integral/Razvoj percepcije skihljestvicazapojamintegrala. *Croatian Journal of Education-Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(4). 1181-1211.

Ferrini-Mundi, J., & Graham, K. (1994) Research in calculus learning: understanding of limits, derivatives and integrals. In J. J. Kaput & E. Dubinsky (eds.), *Research Issues in Undergraduate Mathematics Learning*, MAA (Notes 33, pp.31-45). DC: MAA

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.

Gravemeijer, K. (2002). Preamble: from model to modeling. K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers ve L. Verschaffel içinde, *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (s. 7-22). Kluwer Academic Publisher.

Gravemeijer, K. (2007). Emergent modeling as precursor to mathematical modelling. W. Blum, P. Galbraith, W. Henn ve M. Niss içinde, *Modelling and applications in mathematics education*. The 14th ICMI Study (s. 137-144). Springer.

Greefrath, G., Oldenburg, R., Siller, H. S., Ulm, V., & Weigand, H. G. (2021). Basic mental models of integrals: theoretical conception, development of a test instrument, and first results. *ZDM—Mathematics Education*, 53(3), 649-661.

Hiebert, J., & Carpenter, T.P. (1992). Learning and teaching with understanding. In: D.A. Grouns (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65-97). Macmillan.

Jones, S.R. (2018). Prototype images in mathematics education: the case of the graphical representation of the definite integral. *Educational Studies in Mathematics*, 97, 215–234. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9794-z>

Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55(2), 427-443. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.007>

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). The Guilford.

Mahir, N. (2009). Conceptual and procedural performance of undergraduate students in integration, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 40, 201-211. <https://doi.org/10.1080/00207390802213591>

Orton, A. (1983). Student's understanding of integration. *Educational Studies in Mathematics*, 14(1), 1-18

Özgen, K. ve Pesen C. (2010). İlköğretim matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenmeye yaklaşımına ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 115- 135

Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sagem Publications, 80-87.

Radmehr, F., & Drake, M. (2019). Students' mathematical performance, metacognitive experiences and metacognitive skills in relation to integral-area relationships. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 38(2), 85-106.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. CA: Academic Press.

Sealey, V. (2008). *Calculus Students' Assimilation Of The Riemann Integral Into A Previously Established Limit Structure*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University.

Sealey, V. (2014). A framework for characterizing student understanding of Riemann sums and definite integrals.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

The Journal of Mathematical Behavior. 33:230–245.

Sevimli, E. (2013). *Bilgisayar cebiri sistemi destekli öğretimin farklı düşünme yapısındaki öğrencilerin integral konusundaki temsil dönüşüm süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Stein, S. K., & Barcellos, A. (1996). *Calculus ve analitik geometri 1*. Cilt. McGraw-Hill.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson.

Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). The relationship of math anxiety and gender. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 130-134.

Thompson, S. (1884). *Calculus Made Easy*. The Macmillan Company. New York.

Wilkins, J. L., & Ma, X. (2003). Modeling change in student attitude toward and beliefs about mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 52–63.

Yudariah, B., Yusof, M., & Tall, D. (1999). Changing attitude to university mathematics through problem solving. *Educational Studies in Mathematics*. 37. 67–82.

48-72 AYLIK ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİNEBEVEYNLIK YETKİNLİĞİ İLE ÇOCUKLARINI BESLEME TARZI ARASINDAKİ İLİŐKI

Uzman Sibel GÜLDALİ DERELİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Anaokulu
sibelguldali@adu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi D. Esra ANGIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
esraangin@outlook.com

ÖZET

Bu araştırma, 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin, ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Aydın İli Efeler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 270 çocuğun annesi oluŐturmuŐtur. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi ile araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi; Kolmogorov-Smirnov testi, Mann-Whitney U testi, Kruskall-Wallis H testi ile gerçekteŐtirilmiŐtir. Ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ve Ebeveyn Besleme Tarzı anketinin alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Okul öncesi dönem çocuklarının yemek alışkanlıklarının kazandırılması için ebeveynlerin yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Çocukların sağlıklı olmaları ancak ailelerin bilgi ve tecrübeleriyle mümkün olabilecektir.

Not: Bu bir Yüksek Lisans savunma tezidir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem çocuğu, ebeveyn yetkinliği, ebeveyn besleme tarzı

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL COMPETENCY AND FEEDING CHILDREN OF PARENTS WHO HAVE 48-72 MONTHS OF AGE CHILDREN

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between parenting competence and feeding method of mothers with 48 to 72 months old children. The study group of the study consisted of the mothers of 270 children who were educated in the kindergartens and independent kindergartens of the official and private primary schools affiliated to the Aydın Province Efeler District National Education Directorate. The research is in relational scanning model. The Parental Competence Scale for Mothers, the Parent Feeding way Questionnaire and the Personal Information Form prepared by the researcher were used to obtain the research data. Analysis of data has been carried out with Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test. And the relationship between the scores obtained from the scale sub-dimensions was analyzed with the Spearman Brown Rank Differences Correlation Coefficient. A statistically significant relationship was found between the sub-dimension scores of the Parental Competence Scale and the Parental Feeding Style questionnaire ($p < 0.05$). Parents must have sufficient knowledge in order to gain the eating habits of preschool children. Keeping children healthy can only be possible with the knowledge and experience of families.

Keywords: preschooler, parental self efficacy, parental feeding method

Giriş

Bu bölümde araştırma ile ilgili problem durumu açıklanmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

Problem Durumu

Çocukların yaşamları boyunca ebeveynler kritik öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk gelişiminin sağlıklı olabilmesi büyük ölçüde ebeveyne (anne-baba) bağlıdır. Sağlıklı bir ebeveyn- çocuk ilişkisi; çocuğun fiziksel, bilişsel ve davranışsal açıdan da sağlıklı bir şekilde gelişimini sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile olumlu iletişim kurmaları çocukların davranışlarını etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle kurdukları iletişimin olumlu olması, annenin çocuğa uyarıcı sağlaması ve çocuğu kabul etmesi gibi durumların gerçekleşmesinde annenin ebeveyn yetkinliğinin büyük önemi vardır. Annenin çocuğu olumsuz algılaması, çocuktaki davranış problemlerinde annenin çaresiz kalması doğrudan ebeveyn yetkinliği ile ilişkilidir (Coleman ve Karraker, 2003).

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Ebeveyn yetkinliği anne ve babanın çocuklarının bakımı ile ilgili kendilerine duydukları inanç ya da güven olarak açıklanmaktadır. Ebeveynlerin öncelikle bu konuda yeterli bilgi düzeyinde olması ve bu bilgileri çocuk bakımında günlük hayatta uygulamaya koymaları önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarındaki değişimde rol oynayabileceklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu durum anne-babalık görevlerinde yetkinlik kavramı ile doğrudan bağlantılıdır (de Montigny ve Lacharite, 2005). Yapılan araştırmalarda da ebeveynlik öz-yeterliliği annelerin çocuk gelişimi ile annelerin çocuk gelişimi bilgi düzeyleri (Hess vd., 2004) ve ebeveynlik becerileri (Coleman, 1998) arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin çocukların bakım ve yetiştirilmesiyle ilgili en önemli görevlerden biri de çocuğun sağlıklı beslenmesini sağlamaktır. Miktarı daha az olsa da çocukların da yetişkinler gibi alması gereken besin miktarları ve türleri vardır. Okul öncesi dönem çocukları beslenmede anne ve babalarına bağımlı yaşamaktadırlar. Bu noktada ebeveynlik bilgisini ve yeterliliğini geliştirmesi açısından okul öncesi dönem çocuklarında en büyük etkiye sahip olan ebeveynler, çocuk bakımı ve beslenme konusunda doğru bilgiyi edinmek durumundadır (Küçükali, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuğun dünyası, okul arkadaşları, öğretmenler ve toplumdaki diğer bireylerle birlikte genişler. Çocuk bir yaşından itibaren bağımsızlığını kazanmaya ve yaşam için gerekli temel alışkanlıkları edinmeye başlar. 3-6 yaş arası okul öncesi dönemde, çocuğun yeme alışkanlıkları ailesinin ve/veya bakıcısının alışkanlıklarından doğrudan ve dolaylı yoldan etkilenmektedir. Çocukların ebeveynlerini taklit ettiği bu dönemlerde ebeveyn bu durumun farkında olmalıdır. Ebeveynlerin yemek yedirme konusunda ısrar etmesinin, ödül ve ceza yöntemlerini kullanmasının çocuğun yemek yeme alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceğinin ve bu durumların yeme bozukluklarına yol açabileceğinin farkında olması da oldukça önemlidir (Erdem, 2018:1).

Ebeveynler çocuklarının günlük besin ihtiyaçlarını bilmediklerinden ve beslenmeyi karın doyurma olarak düşündüklerinden, çocuğu genellikle tek tip besinlerle beslemekte veya besin değeri düşük olan yiyecekleri vererek çocuğun günlük enerji gereksinimini karşılayamamasına neden olabilmektedir. Bunun sonucu olarak büyüme ve gelişme yavaşlamakta, durmakta ve çocuk kilo kaybı yaşayabilmektedir (Kırkıncioğlu, 2003:16).

Yetersiz ve dengesiz beslenmenin yarattığı ciddi sağlık sorunları konunun önemini ortaya koymaktadır. Anne ve babaların beslenme konusundaki ilgisizlikleri ya da bilgisizlikleri, okul öncesi dönem çocuklarındaki beslenme sorunlarının temel nedeni olmaktadır (Baysal,1985a, 1985b). Beslenme ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada; Eraktan ve arkadaşları (2007), bireylerin günlük beslenme düzeyleri ile sosyo-demografik ilişkilerini araştırmışlar ve kişi başına enerji alımının düşük olduğunu, düşük ve orta gelir grubundan bireylerin yüksek gelir grubuna göre protein tüketiminin daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Sonuç olarak, genel yetkinlik inancının birçok psikolojik değişkenle ilişkili olduğu ve birçok davranışın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Aynı zamanda çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn yetkinliği kavramı karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının beslenmesinde birincil etken anneler olduğu için de annelerin bu kavram için yetkin olup olmadığı araştırılmak istenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, annelerin genel yetkinlik inanç düzeyleri ile beslenme tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak iki ölçeğin karşılaştırılması yapılarak test edilmesi; bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir. Ülkemizde yetkinlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunun mesleki rehberlik, akademik yetkinlik, sosyal yetkinlik ve teknoloji kullanımına yönelik olduğu görülmektedir (Demir ve Gündüz; 2014). Annelerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle de beslenme konusunda annelerin rolü oldukça önemlidir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada annelerin ebeveynlik yetkinliği ile beslenme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin ebeveyn yetkinliği ve çocuklarını besleme tarzı demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği alt boyutları ile Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubuna, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz sürecine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

48-72 aylık çocuğa sahip annelerin, ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında değişim olup olmadığını, varsa derecesini incelemeyi amaçlayan genel tarama modelidir (Karasar, 2007).

Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim anasınıfları ve bağımsız anaokullarında eğitim gören çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen Aydın ili Efeler İlçesi Milli **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocukların annesi olan 270 anne dahil edilmiştir. Annelere ilişkin demografik özellikler tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Annelere Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Yaş	N	%
25-29	41	15.2
30-35	127	47.0
36-40	74	27.4
41-45	23	8.5
46+	5	1.9
Toplam	270	100.0
Eğitim		
İlkokul	31	11.5
Ortaokul	45	16.7
Lise	92	34.1

Tablo1. Annelere Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım (devamı)

Yüksekokul	34	12.6
Lisans ve Lisansüstü	68	25.2
Toplam	270	100.0
Çalışma durumu		
Çalışıyorum	120	44.4
Çalışmıyorum	150	55.6
Toplam	270	100.0
Çocuğun cinsiyeti		
Kız	133	49.3
Erkek	137	50.7
Toplam	270	100.0
Çocuğun doğum sırası		
İlk çocuk	120	44.4
İkinci çocuk	117	43.4
Son çocuk	33	12.2
Toplam	270	100.0

Araştırmaya katılan annelerden elde edilen demografik bilgilere göre, annelerin %15.2'sinin 25-29 yaş aralığında, %47'sinin 30-35 yaş aralığında, %27.4'ünün 36-40 yaş aralığında, %8.5'inin 41-45 yaş aralığında ve %1.9'unun ise 46 yaş üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Annelerin eğitim durumlarına bakıldığında; %11.5'inin **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

ilkokul mezunu, %16.7'sinin ortaokul mezunu, %34.1'inin lise mezunu, %12.6'sinin yüksekokul mezunu ve %25.2'sinin ise lisans ve lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Annelerin çalışma durumları incelendiğinde ise %55.6'sının her hangi bir işte çalışmadığı, %44.4'ünün ise gelir getiren bir işte çalışmakta olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ait demografik özelliklerine göre çocukların %49.3'ünün kız çocuk; %50.7'sinin ise erkek çocuktur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği” ve “Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda, anneye ve çocuğa ilişkin demografik özellikler yer almaktadır. Anneye ait demografik özellikleri içeren bölümde annenin yaşı, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumu bilgileri bulunmaktadır. Çocuğa ait demografik özellikleri içeren bölümde ise çocuğun cinsiyeti ve çocuğun doğum sırası bilgisi yer almaktadır.

Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

Araştırmada ebeveyn yetkinlik düzeyinin belirlenmesinde Coleman ve Karraker (2000) tarafından geliştirilmiş olan Parental Self-Efficacy Scale Among Mothers ölçeğinden, Demir (2015) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan, 32 maddeden oluşan, 6'lı Likert Tipi (1- Kesinlikle katılıyorum, 6- Kesinlikle katılmıyorum) Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ) kullanılmıştır. Ölçek;

- Disiplin (1, 6, 7, 13, 14, 20, 25 ve 32. ifadeler),
- Okul Başarısını Destekleme (2, 8, 15, 21, 26, 27 ve 31. ifadeler),
- Boş Zamanları Değerlendirme(3, 4, 9, 10, 16, 22, ve 28. ifadeler),
- Duygusal Destek (5, 11, 17, 18, 23, 24 ve 29. ifadeler) ve
- Sağlık (12, 19 ve 30. ifadeler) olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır (Demir, 2015).

Özgün ölçek formundaki 36 ifadeden, Demir (2015) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda 0.40 değerinin altında kalan 4 madde çıkarılarak 32 ifade üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 32 ifadeden oluşan ölçek esas alınmıştır. Bu ölçekteki iç güvenilirlik katsayıları; 8 ifadeden oluşan disiplin boyutu için 0.90, 7 ifadeden oluşan boş zamanı yönetme boyutu için 0.89, 7 ifadeden oluşan duygusal destek boyutu için 0.86, 7 ifadeden oluşan okul desteği boyutu için ise 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi

Araştırmada anne-babaların çocukları besleme tarzını tespit etmek için Wardle, Sanderson, Guthrie,

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Rapoport ve Plomin (2002) tarafından geliştirilen “Parent’s Feeding Style Questionary” ölçeğinden, Özçetin, Yılmaz, Erkorkmaz, ve Esmeray (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Ölçeği (EBTA) kullanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi (1- Asla, 2- Nadiren, 3- Arada bir, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman) 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin;

- Duygusal besleme davranışı (2, 13, 15, 21 ve 25. ifadeler),
- Cesaretlendirici besleme davranışı (3, 4, 6, 8, 10, 12, 19 ve 27. ifadeler),
- Yardımcı besleme davranışı (7, 9, 18 ve 22. ifadeler),
- Sıkı kontrollü besleme davranışı (5, 17, 20 ve 26. ifadeler) ve
- Toleranslı kontrollü besleme davranışı (1, 11, 14, 16 ve 23. ifadeler) olmak üzere 5 boyutu vardır (Özçetin vd., 2010).

Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş olup, her alt boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri; duygusal besleme boyutu için 0.83, cesaretlendirici besleme davranışı boyutu için 0.74, yardımcı besleme boyutu için 0.64, sıkı kontrollü besleme davranışı boyutu için ise 0.69, toleranslı kontrollü besleme davranışı için ise 0.54 olarak belirtilmiştir (Özçetin vd., 2010).

Veri Toplama Süreci

2018-2019 eğitim öğretim yılı, 2.dönem gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında kullanılacak kişisel bilgi formu; EYÖ ve EBTA ölçeklerinin içeriği ve uygulama esasları, belirlenen okullardaki okul öncesi öğretmenlerine sunulmuştur. Öğretmenlerden anketlerin annelere doldurulması istenmiştir ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 460 çocuğun annesine uygulama yapılmış ancak ölçme araçlarını eksik dolduran 190 anneden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçme araçlarındaki maddeleri eksiksiz bir biçimde dolduran 270 anneden elde edilen veriler ile analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Çocuklara ve annelerine ilişkin demografik bilgiler frekans ve yüzde değerleri olarak sunulmuştur. Araştırmada, grup sayısının 50’den büyük olması nedeniyle EYÖ ve EBTA ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Kolmogorov-Smirnov testi’ne ait sonuçlar Tablo2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Testine İlişkin Sonuçlar

Normallik Testi	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Disiplin	.105	270	.000
Boş Zaman Yönetme	.109	270	.000
Duygusal Destek	.199	270	.000
Okul Desteği	.206	270	.000
Sağlık	.267	270	.000
Toplam Yetkinlik	.105	270	.000
Duygusal Besleme	.097	270	.000
Cesaretlendirici Besleme	.075	270	.001
Yardımcı Besleme	.130	270	.000
Sıkı Kontrollü Besleme	.102	270	.000
Toleranslı Kontrollü Besleme	.142	270	.000

Ölçme araçlarından elde edilen puanlara göre Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği istatistiği sonucunda verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir ($p=0,00<0,05$) (Kilmen, 2015). Normallik testine göre, her iki ölçekten elde edilen veri normal dağılmadığı için analize parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Grupların ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı Kruskal-Wallis testi ile iki bağımsız grubun ortalamaları ise Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yürütülen analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. EYÖ ve EBTA ölçme araçları alt boyutları arasındaki ilişkiye ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır.

SONUÇLAR

Ebeveynlik Yetkinliği ile Çocuklarını Besleme Tarzlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Dair Bulgular:

Ölçme araçlarından elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınınmış elde edilen sonuçlar 3. de sunulmuştur.

Tablo 3. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
DISİPLİN İlkokul	31	136.5	1.11	0.89

	Ortaokul	45	131.2		
	Lise	92	138.9		
	Yüksekokul	34	143.6		
	Lisans ve Lisansüstü	68	129.2		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	İlkokul	31	133.4	7.2	0.12
	Ortaokul	45	139.5		
	Lise	92	138.9		
	Yüksekokul	34	159.4		
	Lisans ve Lisansüstü	68	117.3		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	İlkokul	31	152.2	6.15	0.18
	Ortaokul	45	137.4		
	Lise	92	138.7		
	Yüksekokul	34	146.0		
	Lisans ve Lisansüstü	68	117.1		
	Toplam	270			

Tablo 3. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (devamı)

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
OKUL DESTEĞİ	İlkokul	31	136.4	1.51	0.82
	Ortaokul	45	138.3		

	Lise	92	140.6		
	Yüksekokul	34	136.1		
	Lisans ve Lisansüstü	68	126.0		
	Toplam	270			
SAĞLIK	İlkokul	31	133.6	6.05	0.19
	Ortaokul	45	150.0		
	Lise	92	140.9		
	Yüksekokul	34	136.7		
	Lisans ve Lisansüstü	68	118.8		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	İlkokul	31	140.7	4.13	0.388
	Ortaokul	45	128.1		
	Lise	92	141.0		
	Yüksekokul	34	150.9		
	Lisans ve Lisansüstü	68	122.8		
	Toplam	270			

Tablo 3. incelendiğinde, annelerin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden elde ettikleri sıra ortalamalarının, eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanları arasında anlamlı fark görülmemektedir ($p>.05$).

Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi'nden elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları tablo 4.'de sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	İkili Karşılaştırma
DUYGUSAL BESLEME	İlkokul	31	172.5	9.25	0.05	-

	Ortaokul	45	135.6			
	Lise	92	131.5			
	Yüksekokul	34	139.0			
	Lisans ve Lisansüstü	68	122.3			
	Toplam	270				
CESARETLENDİRİ BESLEME	İlkokul	31	137.0	13.08	0.01	2-1
	Ortaokul	45	117.5			2-4
	Lise	92	120.8			2-5
	Yüksekokul	34	159.6			3-1
	Lisans ve Lisansüstü	68	154.6			3-5
	Toplam	270				
YARDIMCI BESLEME	İlkokul	31	159.0	5.07	0.28	-
	Ortaokul	45	136.1			
	Lise	92	139.3			
	Yüksekokul	34	124.9			
	Lisans ve Lisansüstü	68	124.5			
	Toplam	270	159.0			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	İlkokul	31	131.4	0.543	0.96	-
	Ortaokul	45	138.9			
	Lise	92	132.6			
	Yüksekokul	34	133.6			
	Lisans ve Lisansüstü	68	140.0			

	Toplam	270				
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	İlkokul	31	144.7	5.07	0.28	2-1
	Ortaokul	45	113.0			2-4
	Lise	92	129.0			2-5
	Yüksekokul	34	163.0			3-1
	Lisans ve Lisansüstü	68	141.2			3-4
	Toplam	270				3-5

Tablo 4.'e bakıldığında annelerin Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi duygusal besleme, yardımcı besleme ve sıkı kontrollü besleme alt boyutlarından elde ettikleri sıra ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre, farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ancak cesaretlendirici beslenme ve toleranslı kontrollü beslenme alt boyut puanları açısından grupların farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi iki grubun puanları açısından ortaya çıktığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi analizine göre, cesaretlendirici beslenme ve toleranslı kontrollü beslenme puanlarının ortaokul ve lise gruplarında diğer gruplara göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

EYÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile sınıanmıştır. Testlerden elde edilen istatistikler Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5.Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	z	p
DİSİPLİN	Çalışıyorum	120	128.4	-1.3	0.18
	Çalışmıyorum	150	141.2		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	Çalışıyorum	120	124.0	-2.17	0.03
	Çalışmıyorum	150	144.7		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	Çalışıyorum	120	127.3	-1.55	0.11

	Çalışmıyorum	150	142.0		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	Çalışıyorum	120	124.0	-2.19	0.02
	Çalışmıyorum	150	144.7		
	Toplam	270			
SAĞLIK	Çalışıyorum	120	122.8	-2.59	0.09
	Çalışmıyorum	150	145.7		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	Çalışıyorum	120	123.6	-2.25	0.02
	Çalışmıyorum	150	145.1		
	Toplam	270			

Tablo 5'e göre, çalışmayan annelerin boş zaman yönetme, okul desteği, sağlık ve toplam yetkinlik alt boyutlarından elde edilen puanları, çalışan annelere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < 0,05$). Çalışan ve çalışmayan annelerin disiplin ve duygusal destek alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

EBTA ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile sınıanmıştır. Testlerden elde edilen istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	z	p
DUYGUSAL BESLEME	Çalışıyorum	120	126.3	-1.73	0.08
	Çalışmıyorum	150	142.9		
	Toplam	270			
CESARETLENDİRİCİ BESLEME	Çalışıyorum	120	136.9	-0.268	0.78
	Çalışmıyorum	150	134.4		

	Toplam	270			
YARDIMCI BESLEME	Çalışıyorum	120	132.8	-	0.61
	Çalışmıyorum	150	137.6	0.504	
	Toplam	270			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	Çalışıyorum	120	124.0	-2.16	0.03
	Çalışmıyorum	150	144.7		
	Toplam	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	Çalışıyorum	120	142.9	-1.4	0.15
	Çalışmıyorum	150	129.5		
	Toplam	270			

Tablo 6 incelendiğinde çalışmayan annelerin sıkı kontrollü beslenme puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Diğer alt boyut puanları açısından ise çalışan ve çalışmayan anne grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

EYÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınanmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DISİPLİN	25-29	41	132.5	0.435	0.98
	30-35	127	138.3		
	36-40	74	133.5		
	41-45	23	130.0		
	46+	5	143.7		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	25-29	41	134.7	2.8	0.58
	30-35	127	136.3		

	36-40	74	128.6		
	41-45	23	144.4		
	46+	5	183.9		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	25-29	41	122.4	8.6	0.07
	30-35	127	131.9		
	36-40	74	134.5		
	41-45	23	169.8		
	46+	5	191.2		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	25-29	41	142.6	6.8	0.14
	30-35	127	134,3		
	36-40	74	125,1		
	41-45	23	147.3		
	46+	5	208.6		
	Toplam	270			
SAĞLIK	25-29	41	135.8	5.9	0.20
	30-35	127	141.6		
	36-40	74	119.4		
	41-45	23	147.0		
	46+	5	162.3		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	25-29	41	129.3	2.6	0.61
	30-35	127	137.1		
	36-40	74	131.6		
	41-45	23	139.3		

46+	5	186.4
Toplam	270	

Tablo 7 incelendiğinde, EYÖ alt boyut puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Annelerin EYÖ alt boyut puanları, yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

EBTA ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne yaşına göre farklılaşım farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınıanmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Annelerin Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DUYGUSAL BESLEME	25-29	41	139.7	2.9	0.56
	30-35	127	132.6		
	36-40	74	132.0		
	41-45	23	159.7		
	46+	5	116.4		
	Toplam	270			
CESARETLENDİRİCİ BESLEME	25-29	41	117.3	8.2	0.08
	30-35	127	137.1		
	36-40	74	151.8		
	41-45	23	110.2		
	46+	5	118.8		
	Toplam	270			
YARDIMCI BESLEME	25-29	41	146.7	4.4	0.35
	30-35	127	129.1		
	36-40	74	139.4		
	41-45	23	148.5		
	46+	5	116.4		

	46+	5	88.0		
	Toplam	270			
SIKI KONTROL BESLEME	25-29	41	135.6	8.2	0.08
	30-35	127	130.7		
	36-40	74	149.9		
	41-45	23	105.5		
	46+	5	182.9		
	Toplam	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	25-29	41	117.3	6.04	0.19
	30-35	127	138.6		
	36-40	74	144.3		
	41-45	23	134.5		
	46+	5	79.2		
	Toplam	270			

Tablo 8 incelendiğinde, EYÖ alt boyut puanları açısından annelerin farklı yaş aralıklarından oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). EYÖ alt boyut puanları, anne yaşı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

EYÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlarının, çocuğunun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile incelenmiştir. Testlerden elde edilen istatistikler aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Durumu Değişkenine Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	z	p
DİSİPLİN	Kız	133	142.6	-1.48	0.13
	Erkek	137	128.6		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	Kız	133	135.7	-0.051	0.95

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

	Erkek	137	135.3		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	Kız	133	135.4	-0.016	0.98
	Erkek	137	135.6		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	Kız	133	135.3	-0.04	0.96
	Erkek	137	135.7		
	Toplam	270			
SAĞLIK	Kız	133	135.0	-0.111	0.91
	Erkek	137	136.0		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	Kız	133	138.1	-0.529	0.59
	Erkek	137	133.0		
	Toplam	270			

Tablo 9'a göre annelerin EYÖ alt boyutlarından elde edilen puanları, çocuğunun cinsiyetine göre oluşturan gruplara göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte disiplin ve toplam yetkinlik puanlarının kız çocuk annelerinde daha yüksek olduğu görülmektedir.

EBTA ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile test edilmiştir. Test istatistikleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	z	p
DUYGUSAL BESLEME	Kız	133	132.2	0.692	0.48
	Erkek	137	138.7		
	Toplam	270			
CESARETLENDİRİ BESLEME	Kız	133	135.7	-0.03	0.97

	Erkek	137	135.3		
	Toplam	270			
YARDIMCI BESLEME	Kız	133	125.3	-2.13	0.03
	Erkek	137	145.4		
	Toplam	270			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	Kız	133	135.6	-0.02	0.98
	Erkek	137	135.4		
	Toplam	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	Kız	133	132.2	0.694	0.48
	Erkek	137	138.7		
	Toplam	270			

Tablo 10 incelendiğinde; alt ölçekten elde edilen puanlara göre yardımcı beslenme alt boyut puanlarının erkek çocuk annelerinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Diğer alt boyut puanları açısından çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

EYÖ alt boyutlarından elde edilen puanlarının, çocuğunun doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Testlerden elde edilen istatistikler aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çocuğun Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DISİPLİN	İlk çocuk	120	134.2	2.02	0.36
	İkinci çocuk	117	131.8		
	Son çocuk	33	153.3		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	İlk çocuk	120	140.0	0.723	0.69
	İkinci çocuk	117	131.9		

	Son çocuk	33	131.7		
	Total	270			
DUYGUSAL DESTEK	İlk çocuk	120	136.4	0.091	0.95
	İkinci çocuk	117	135.6		
	Son çocuk	33	131.8		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	İlk çocuk	120	137.8	0.314	0.85
	İkinci çocuk	117	132.5		
	Son çocuk	33	137.6		
	Toplam	270			
SAĞLIK	İlk çocuk	120	133.8	0.285	0.86
	İkinci çocuk	117	135.6		
	Son çocuk	33	141.3		
	Total	270			
TOPLAM YETKİNLİK	İlk çocuk	120	136.1	0.275	0.87
	İkinci çocuk	117	133.3		
	Son çocuk	33	141.1		
	Total	270	134.2		
	İlk çocuk	120			

Tablo 11'e göre; annelerin EYÖ alt boyut puanları, çocuğun doğum sırasına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. ($p>0,05$).

Annelerin EBTA ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlarının, çocuğundoğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınanmıştır. Analiz bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DUYGUSAL BESLEME	İlk çocuk	120	130.3	1.863	0.39
	İkinci çocuk	117	136.5		
	Son çocuk	33	151.0		
	Total	270			
CESARETLENDİRİCİ BESLEME	İlk çocuk	120	142.8	2.02	0.36
	İkinci çocuk	117	128.5		
	Son çocuk	33	133.9		
	Total	270			
YARDIMCI BESLEME	İlk çocuk	120	139.3	0.637	0.72
	İkinci çocuk	117	133.6		
	Son çocuk	33	128.4		
	Total	270			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	İlk çocuk	120	133.8	0.331	0.84
	İkinci çocuk	117	138.5		
	Son çocuk	33	131.2		
	Total	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	İlk çocuk	120	136.4	3.1	0.21
	İkinci çocuk	117	128.9		
	Son çocuk	33	155.7		
	Total	270			

Tablo 12 incelendiğinde annelerin EBTA ölçeği alt boyut puanları, çocuğun doğum sırasına göre anlamlı

şekilde farklılaşmamaktadır. ($p>0,05$). Çocuğun doğum sırası annelerin besleme tarzlarında değişiklik yaratmamıştır.

Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutları ile Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular:

Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ve Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında ilişki olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ve Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

		EBTA				
EYÖ	Korelasyon	Duygusal	Cesaretlendirici	Yardımcı	Sıkı	Toleranslı
		Beslenme	Beslenme	Beslenme	Kontrollü	Kontrollü
		Beslenme	Beslenme	Beslenme	Beslenme	Beslenme
Disiplin	r	-.064	.179**	-.178**	.149*	-.101
	p	.295	.003	.003	.014	.097
Boş Zaman Yönetme	r	-.084	.178**	-.107	.081	.047
	p	.166	.003	.079	.185	.445
Duygusal Destek	r	-.116	.160**	-.106	.112	-.038
	p	.058	.009	.081	.065	.530
Okul Desteği	r	-.148*	.128*	-.151*	.043	-.049
	p	.015	.036	.013	.485	.423
Sağlık	r	-.016	.068	-.027	.091	.028
	p	.796	.263	.662	.138	.651
	N	270	270	270	270	270
Toplam Yetkinlik	r	-.116	.204**	-.170**	.139*	-.049
	p	.056	.001	.005	.022	.427
	N	270	270	270	270	270

Tablo 13’e göre Disiplin puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,179$). Disiplin puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Disiplin puanı ile yardımcı beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=-0,178$). Disiplin puanı arttıkça yardımcı beslenme puanları azalmaktadır. Disiplin puanı ile sıkı kontrollü beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,149$). Disiplin puanı arttıkça sıkı kontrollü beslenme puanları da artmaktadır.

Boş zaman yönetme puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında anlamlı düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,178$). Boş zaman puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Duygusal destek puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,160$). Boş zaman puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır.

Okul destek puanı ile duygusal beslenme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde ilişki vardır ($p<0,05$; $r=-0,116$). Okul destek puanı arttıkça duygusal beslenme puanları azalmaktadır. Okul destek puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında da düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,128$). Boş zaman puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Okul destek puanı ile yardımcı beslenme puanı arasında anlamlı ve düşük korelasyon görülmektedir ($p<0,05$; $r=-0,151$). Okul destek puanı arttıkça yardımcı beslenme puanları azalmaktadır. Sağlık alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında her hangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Toplam yetkinlik puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında düşük düzeyde anlamlı korelasyon görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,204$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Toplam yetkinlik puanı ile yardımcı beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$; $r=-0,170$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça yardımcı beslenme puanları azalmaktadır. Toplam yetkinlik puanı ile sıkı kontrollü beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,139$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça sıkı kontrollü beslenme puanları da artmaktadır.

TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde çocukların yemek yeme alışkanlıklarının sağlıklı bir biçimde gelişmesi için ebeveynlerin sağlıklı beslenme konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu dönemde besleyici niteliği az olan besin gruplarına, özellikle çocuk sağlığına etki edecek gıdalara çocukların alışmasını engellemek ebeveynlerin görevleri arasındadır. Ayrıca doğru besinleri çocuklara doğru miktar ve sıklıkta sunmak da bir başka ebeveyn görevidir. Bu görevler için de ebeveynlik yetkinliği ve beslenme eğitimi önem kazanmaktadır (Kavas, 2003). Bu doğrultuda, araştırmada 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin, ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya katılan annelerin %47'si 30-35 yaş aralığında, %34'ü lise mezunudur ve %44'ü aktif olarak çalışmaktadır. Çocuklara ilişkin demografik özelliklere bakıldığında ise cinsiyet dağılımı hemen hemen birbirine yakındır ve %44'ü ilk çocuktur.

Araştırmada ele alınan 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin ebeveynlik yetkinliği ve çocuklarını besleme tarzı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği; EYÖ ve EBTA ölçme araçları ile annelerin tüm alt boyutlar için toplam puanları hesaplanmış ve demografik özelliklere göre toplam puanların farklılaşp

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

farklılaşmadığı araştırılmıştır.EYÖ ölçeklerinden elde edilen bulgulara göre annenin çalışma durumu, ebeveyn yetkinlik düzeyini etkilemektedir. Demir ve Gündüz (2010)'ün yaptıkları çalışmaya göre ebeveynlerin yetkinlik inançları, doğrudan çocuğun gelişimini etkilemektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler de ebeveyn yetkinlik düzeyinde farklılıklara neden olabilmektedir.

EYÖ ölçeği aracılığıyla elde edilen bulgulara göre; annelerin EYÖ'nün alt boyutları(disiplin, okul başarısını destekleme, boş zamanları değerlendirme, duygusal destek ve sağlık)ve toplam yetkinlik puan ortalamaları, annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu yapılan çalışmanın aksine Saxton ve ark. (2009) yaptıkları çalışmada annenin eğitim düzeyi arttıkça kontrollü besleme düzeyinin arttığı, duygusal besleme düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada çıkan sonuca göre çalışmayan annelerin EYÖ'nün boş zaman yönetme, okul desteği ve sağlık alt boyutları ile toplam yetkinlik puanları, çalışan annelere göre anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca annelerin EYÖ alt boyutları(disiplin, okul başarısını destekleme, boş zamanları değerlendirme, duygusal destek ve sağlık) ve toplam yetkinlik puanları, çocuğun cinsiyetine ve doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulgunun nedeninin ise çalışmayan annelerin önceki deneyimlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Annelerin EBTA anketi alt boyutlarından(duygusal besleme davranışı, cesaretlendirici besleme davranışı, yardımcı besleme davranışı, sıkı kontrollü besleme davranışı ve toleranslı kontrollü besleme davranışı) elde ettikleri puanlar anne eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, cesaretlendirici beslenme ve toleranslı kontrollü beslenme alt boyut puanları ortaokul ve lise mezunu annelerde, lisans ve lisansüstü mezunu annelere göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır.Literatüre bakıldığında annenin eğitim düzeyinin, ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik özyeterlik konusundaki güvenini etkilediği görülmektedir (Koh vd., 2014). Ebeveyn besleme davranışı ile annelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ernawati vd., 2016). Ayrıca Sharma vd., (2011)'de yaptıkları çalışma da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Buna göre; çocukların beslenmelerinin ebeveynlerin besin seçimlerine bağlı olduğunu, bilinçsiz ailelerdeki çocukların sağlıksız beslendiği hatta obeziteye maruz kalabileceklerini dile getirmişlerdir.

Aynı zamanda annenin çalışma durumu değişkeni açısından EBTA anketi sıkı kontrollü besleme alt boyutu çalışmayan annelerin puanlarının, çalışan annelere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Koh vd. (2014), yaptıkları çalışmada ailenin gelir düzeyinin, ebeveynlerin beslenmede öz yeterliğini etkilediğini tespit etmişlerdir. Alt boyutlardan elde edilen puanlara göre Yardımcı beslenme alt boyut puanlarının erkek çocuk annelerinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüş, diğer alt boyut puanları açısından çocuğun cinsiyetine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikteki bir diğer çalışma da Viana vd. (2008) tarafından yapılmıştır. Buna göre; 3-13 yaş arası çocuk ve ebeveynlerin ele alındığı bu çalışma sonucunda da; annelerin “yiyecekten keyif alma” alt boyutu ile erkek çocukların vücut ağırlığı ve boy uzunluğu arasında pozitif bir

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ilişki bulunmuştur. Çocuğun doğum sırasına göre oluşturulan gruplarda ise annelerin puanları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Bu araştırmadaki EBTA ölçeğinden elde edilen bulguya göre de, annenin çalışma durumu, annenin besleme tarzını etkilemektedir. Bu yapılan araştırmaya paralellik gösteren bir başka araştırma da; Muslu vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya göre; annenin eğitim durumu ve çalışma durumunun besleme tarzını etkilediği tespit edilmiştir. Özçetin vd. (2010) yaptığı araştırmada; ebeveynlerin yemek yeme konusunda katı kuralları benimsediklerinde çocuklarına seçme hakkı tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin disiplin yöntemlerini etkili olarak kullanabilmeleri için çocukla olumlu iletişim kurma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Büyüктаşkapu, 2012). Özçetin vd., (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre; duygusal beslenme alışkanlığı olan annelerin, duygusal olarak stres altında olduklarında çocuklarını beslemeye daha yatkın oldukları yorumlanmıştır. Ayrıca Wardle ve vd. (2002) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da annelerin ödül olarak besin verdikleri bunu da duygusal sıkıntı ile başa çıkmak için sundukları saptanmıştır.

EYÖ ve EBTA ölçme araçlarının alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, EYÖ disiplin alt boyutu ile EBTA cesaretlendirici besleme ve sıkı kontrollü besleme alt boyutları arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p<0.05$; $r=0.179$; $r=0.149$). Yani disiplin puanı arttıkça cesaretlendirici ve sıkı kontrollü besleme puanları da artmaktadır. Ayrıca disiplin alt boyutu ile yardımcı beslenme alt boyutu arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$; $r=-0.178$). Buradan disiplin puanı arttıkça yardımcı besleme puanlarının azaldığı söylenebilir. Bunun nedeninin araştırma kapsamına alınan annelerin; çocuklarını besleme konusunda daha kontrollü ve teşvik edici oldukları söylenebilir.

EYÖ boş zaman yönetme ve duygusal destek alt boyutları ile EBTA cesaretlendirici besleme alt boyutu arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$; $r=0.178$; $r=0.160$). Boş zaman ve duygusal destek puanı arttıkça cesaretlendirici besleme puanları da artmaktadır. Bu nedenle ebeveyn tutumlarının çocukların besleme durumlarını etkilediği düşünülebilir.

EYÖ okul desteği alt boyutu ile duygusal ve yardımcı besleme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$; $r=-0.116$; $r=0.151$). Okul desteği puanı arttıkça duygusal ve yardımcı besleme puanları azalmaktadır. Okul desteği alt boyutu ile cesaretlendirici besleme alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$; $r=0.128$). Buradan çocukların okulda düzenli beslendikleri ve birbirlerini model alarak düzenli beslenme alışkanlıkları kazandıkları söylenebilir.

EYÖ toplam yetkinlik puanı ile EBTA cesaretlendirici ve sıkı kontrollü besleme alt boyutları arasında

istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$; $r=0.204$; $r=0.139$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça cesaretlendirici besleme ve sıkı kontrollü besleme puanları da artmaktadır. Bununla birlikte toplam yetkinlik puanı ile yardımcı besleme alt boyut puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$; $r=-0.170$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça yardımcı besleme puanları azalmaktadır.

EYÖ sağlık alt boyutu ile EBTA alt boyutları arasında ise her hangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde, ebeveyn besleme davranışı ve ebeveyn yeterliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Ernawati vd., 2017). Ayrıca bu çalışmanın sonucu ile paralellik gösteren bir sonuç da Sleddens ve vd. (2010) tarafından bulunmuştur. Buna göre; hem duygusal hem de enstrümental beslemenin çocuklarda abur cubur tüketimi ile pozitif ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal besleme; çocuk üzgün olduğunda yiyecek verilmesi olarak tanımlanabilir. Enstrümental besleme ise; çocuğa istemediği bir yiyeceği tüketmesi ya da istenilen bir davranışı yapması durumunda ödül olarak verilmesidir (Wardle vd.2002). Bu sonuçlar doğrultusunda annelerin duygusal besleme yöntemini kullanmaları, çocuklarını besledikçe mutlu olmalarından ve çocuk kilolu ise sağlıklıdır düşüncesinden kaynaklıdır şeklinde düşünülebilir.

Çalışmanın bulgularına göre ebeveyn yetkinlik düzeyi ile ebeveyn besleme tarzları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn yeterliliği ebeveyn-çocuk etkileşimini etkilemekte ve aile içi uyumu sağlamaktadır. Artan ebeveyn öz yeterliliği, küçük çocuklarda obezitenin önlenmesinde de önemlidir (McGarvey vd., 2006). Yapılan bir diğer çalışma da bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; Hughes vd.,(2011); araştırmalarında hoşgörülü besleme tarzı olan ebeveynlerin yemek sırasında birkaç isteği olduğunu ve daha az olumsuz yanıt verdiklerini saptamışlardır. Ayrıca çocuğu iyi besleme davranışları, daha önce çocuk besleme konusunda eğitim almış olan ebeveynlerde ve eğitim seviyesi yüksek annelerde daha çok görülmektedir (Ernawati vd., 2017). Sümül (2009) yaptığı çalışmada; okul öncesi dönemi çocuğun sağlıklı bir yemek yeme alışkanlığı kazanıp ve sağlıklı yaşama düzeni kurmaya başladığı dönemdir ve anne babalar ile diğer eğitimciler en iyi modellerdir; sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma, Aydın ili Efeler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ilkokulların anasınıfları ile bağımsız anaokullarında eğitim görmekte olan 48-72 aylık çocukların anneleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın farklı bölgelerde ve daha geniş bir çalışma grubu ile yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırma İlişkisel Tarama Yöntemi ile Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Anneler İçin Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi kullanılarak yürütülmüştür. Yürütülecek yeni çalışmalarda ev yada okul ortamında yapılacak gözlem, görüşme vb. teknikleri içeren farklı veri toplama yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Milli Eğitim Müdürlüğü ve Sağlık İl Müdürlüğü ile işbirliği yapılarak anne ve babalara yönelik eğitim seminerleri planlanabilir. Ayrıca çocuğun eğitim ve beslenmesinde önemli yeri olan öğretmenlere de eğitim seminerleri düzenlenebilir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70.

Alpcan, A., & Durmaz, Ş. A. (2015). Çağımızın dev sorunu: Çocukluk çağı obezitesi. *Turkish Journal of Clinics and Laboratory*, 6(1), 30-38.

Arılı, M., Sanlier, S., Küçükkömürler, S. ve Yaman, M. (2006) *Anne Çocuk Beslenmesi*, Ankara: Pegama Yayınları.

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.

Ataman, Ü. (2009). *Okul öncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bağartarhan, T., & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 67-88.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.

Baysal, A. (1985) Beslenme sorunları, Toplum ve Hekim. *T.T.B Yayın Organı*, 37(20), 25.

Baysal, A. (1985). *Beslenme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Bilici, S, Köksal E. (2013). *Okul öncesi ve okul çağı çocuklara yönelik beslenme önerileri ve menü programları*, Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını.

Bulcun, Z., Önder, M. ve Kurt, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Menü Hazırlamaya Yönelik Görüşleri, Amasya İli Örneği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 17-33.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.

Cavkaytar, A., Aksoy, V., ve Ardıç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 69-76.

Ceylan, R., (1996). *9-12 aylık çocukların beslenme, büyüme ve psikomotor gelişim durumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126-148.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Coleman, P. K. (1998). *Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development*. Unpublished doctoral dissertation, the Eberly College of Arts and Sciences. West Virginia University, Morgantown.

Coleman, P.K. & Karraker, K.H. (1997) *Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications*. *Development Review*, 18, 47-85.

Demir, S. (2015). Anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 282-297.

Demir, S., Gündüz, B. (2014). "Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları" *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(25), 309-322.

Elibol, F. (2007). *12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliliklerine yönelik katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eraktan, S., Gümüş, H., Köse, N. ve Kutlar, İ. (2007). Ailelerin Enerji ve Besin Öğeleri Tüketim Miktarlarına Gelir Farklılığının Etkisi", *Mesleki Eğitim Dergisi* 9(18): 80-97.

Erdem, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında yeme alışkanlıkları ve ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Haseki Sağlık Uygulama Ve Araştırma Merkezi, İstanbul.

Ernawati, Y., Sudargo, T., & Lusmilasari, L. (2017). Self-efficacy related to parental feeding behaviour in toddler besides social support and dependent-care agency. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 3(5), 1247-1254.

Faith, M. S., Berkowitz, R. I., Stallings, V. A., Kerns, J., Storey, M., & Stunkard, A. J. (2004). Parental feeding attitudes and styles and child body mass index: prospective analysis of a gene-environment interaction. *Pediatrics-Springfield-*, 114(1), 1073-1073.

Gerards, S. M. P. L., & Kremers, S. P. J. (2015). The role of food parenting skills and the home food environment in children's weight gain and obesity. *Current obesity reports*, 4(1), 30-36.

Grusec, J. (2007). Parents attitudes and beliefs: Their impact on children's development. encyclopedia on early childhood development. *The Encyclopedia on Early Childhood* 05.06.2019 <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GrusecANGxp.pdf>

Hess, C. R., Teti, D. M. & Hussey, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.

Hoerr, S. L., Hughes, S. O., Fisher, J. O., Nicklas, T. A., Liu, Y., & Shewchuk, R. M. (2009). Associations among parental feeding styles and children's food intake in families with limited incomes. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 55.

Hughes, S. O., Power, T. G., Papaioannou, M., Cross, M., Nicklas, T., Hall, S., & Shewchuk, R. (2011). Emotional climate, feeding behaviors, and feeding styles. An observational analysis of the dinner meal in Head Start families. *International Journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8(60), 1-11.

Jellinek M, Patel BP, Froehle MC (eds). (2002) *Bright Futures In Practice: Mental Health, Volume I. Practice Guide*. Arlington, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.

Kandır A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Kavas, A. (2003). *Sağlıklı yaşam için doğru beslenme*. Literatür Yayınları, İstanbul.
- Kırkinciöğlü, M. (2003). *Çocuk Beslenmesi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kobak, C., & Pek, H. (2015). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(2), 42-55.
- Koçoğlu, G., Polat, H., & Özgür, S. (1990). Ailelerin beslenme olanakları ve annelerin çocuk beslenmesi konusundaki bilgileri ile çocukların fiziksel gelişimleri arasındaki ilişkiler. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 19(1), 11-22.
- Koh GA, Scott JA, Woodman RJ, Kim SW, Daniels LA, Magarey AM. (2014). Maternal feeding self- efficacy and fruit and vegetable intakes in infants. Results from the SAIDI study. *Appetite*, (81), 44-51.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, G., & Gökmen, H. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Obezite*. TC Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Koroğlu, S. (2009). *Okulöncesi dönem 4-6 yaş arası çocuklarda aileden kaynaklanan beslenme bozukluklarının incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuloğlu, Z. (2013). *Beslenme yetersizliği ve malnütrisyon* 10 Mayıs 2019 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/42829/mod_resource/content/1/Beslenme%20yetersizli%C4%9Fi%20ve%20mal%C3%BCtrisyon.pdf adresinden alınmıştır.
- Küçükali, R. (2006). Çocuklarda Beslenme Bozuklukları Ve Beslenmenin Okul Çocuklarının Üzerindeki Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 223-239.
- Luebering, A. (1995). *The relationship between perceived parental self-efficacy and childrearing beliefs among first-time mothers of infant*. Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development.
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, 67(6), 3278-3295.
- McGarvey EL, Collie KR, Fraser G, Shufflebarger, C, Lloyd B, Oliver MN. (2006). Using focus group results to inform preschool childhood obesity prevention programming. *Ethnicity and Health*. 11(3): 85-265.
- Merdol, T. K. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Veren Kişi ve Kurumlar için, Beslenme Eğitim Rehberi*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Merdol, T.K. (2008). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Beslenmesi*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Mitchell, S., Brennan, L., Hayes, L., & Miles, C. L. (2009). Maternal psychosocial predictors of controlling parental feeding styles and practices. *Appetite*, 53(3), 384-389.
- Montgomery, C., Jackson, D. M., Kelly, L. A., & Reilly, J. J. (2006). Parental feeding style, energy intake and weight status in young Scottish children. *British Journal of Nutrition*, 96(6), 1149-1153.
- www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

Muslu, G. K., Beytut, D., Kahraman, A., Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2014). Ebeveyn besleme tarzı ve etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(3), 224-230.

Özçetin, M., Yılmaz, R., Erkorkmaz, Ü. & Esmeray, H. (2010). Ebeveyn besleme tarzı anketi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, (45), 124-131.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs during adolescence: Implications for teachers and parents. *Adolescence and education*, 5, 339-367.

Saxton, J., Carnell, S., Van Jaarsveld, C. H., & Wardle, J. (2009). Maternal education is associated with feeding style. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(5), 894-898.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. (21.baskı) 3-5. Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık.

Shreela Sharma, Ru-Jye Chuang, and Ann Marie Hedberg (2011). Pilot-testing CATCH Early Childhood: A Preschool-based Healthy Nutrition and Physical Activity Program. *American Journal of Health Education*, 42(1), 12-23.

Sleddens EF, Kremers SP, De Vries NK, Thijs C. (2010). Relationship between parental feeding styles and eating behaviours of Dutch children aged 6-7. *Appetite*, 54(1):30-6.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.

Sümbül, E.İ. (2009). *4-6 yaş arasındaki öğrencilerin okul dönemindeki yetersiz ve dengesiz beslenme alışkanlıklarının saptanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Süren, O., Soysal A. (2002). *Okul Kantinleri ve Dengeli Beslenme*, Konak Belediyesi Sağlık Genel Müdürlüğü Yayınları Yayın No: 2, Olcay Matbaası, İzmir.

Sütçü, Z. (2006). *Drama eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki çocukların beslenme alışkanlıklarına etkisinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şükrü, H., Etiler, N., Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 251-260.

Tabancalı, E., & Çelik, K. (2013). The relationship between academic self-efficacy and self efficacy levels of teacher candidates. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

Tepe, E. (2010). *Okul Öncesi Kurumlardaki Çocukların Annelerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Beslenmesine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child development*, 62(5), 918-929.

Tezcan, S., Ertan, A. E., & Aslan, D. (2003). Beş yaş altı çocuklarda malnütrisyon durumunun değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 23(5), 420-429.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F., & Chmielewski, M. (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Mental Health Journal*, 33(1), 45-54.

Tucker, S., Gross, D., Fogg, L., Delaney, K. & Lapporte, R. (1998). The long-term efficacy of a behavioral parent training intervention for families with 2-years-olds. *Research in Nursing and Health*, 21, 199-210.

Türkmen, A. B., Hüyük, A., Erdem, A. G., Soylu, S., Gezgör, C. K., Uysal, E., ... & Sarıgül, M. D. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Menü Hazırlamaya Yönelik Görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 13-33.

Ünver, Y. (2004). *5-6 yaş okul öncesi dönem çocukları için geliştirilecek besin gruplarına yönelik beslenme eğitim programlarının çocukların beslenme bilgileri ve davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünver, Y. ve Ünüsan, N. (2005). Okul öncesinde beslenme üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 529-551.

Vereecken, C., Rovner, A., & Maes, L. (2010). Associations of parenting styles, parental feeding practices and child characteristics with young children's fruit and vegetable consumption. *Appetite*, 55(3), 589-596.

Viana, V., Sinde, S., & Saxton, J. C. (2008). Children's Eating Behaviour Questionnaire: associations with BMI in Portuguese children. *British Journal of Nutrition*, 100(2), 445-450.

Wardle, J., Sanderson, S., Guthrie, C. A., Rapoport, L., & Plomin, R. (2002). Parental feeding style and the inter-generational transmission of obesity risk. *Obesity research*, 10(6), 453-462.

Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J., & Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior and Development*, 31(4), 594-605.

Wood, R. & A, Bandura, (1989). "Social Cognitive Theory Of Organizational Management", *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

World Health Organization. (2018). *World health statistics 2018: Monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. Geneva: World Health Organization.

Yılmazbaş, P., & Gökçay, G. (2018). Çocukluk çağı obezitesi ve önlenmesi. *Çocuk Dergisi* 18(3):103-112

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi, Tarık Talan
Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
ttalan46@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 589 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; üniversite öğrencilerinin kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen "kişisel bilgi formu" ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilen "dijital okuryazarlık ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sürecinde betimsel istatistikler, Mann-Whitney U-testi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim görülen birim, bilgisayar kullanım yılı ve internet kullanım yılları değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş ve ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, üniversite öğrencileri, tarama modeli

EXAMINATION THE DIGITAL LITERACY STATUS OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The main purpose of this research is to examine the digital literacy levels of university students in terms of various variables. The study group consists of 589 university students studying at a state university in the Southeastern Anatolia Region of Turkey in the 2020-2021 academic year. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. As a data collection tool; "personal information form" developed by the researcher to reach personal information of university students and "digital literacy scale" developed by Ng (2012) to determine digital literacy levels were used. In the analysis process, descriptive statistics, Mann-Whitney U-test and Kruskal Wallis test were used. As a result of the research, it was concluded that the digital literacy of university students is at a moderate level. It has been concluded that there is a significant difference between the digital literacy levels of university students and the variables of the unit of study, years of computer use and years of internet use. However, there was no significant difference between the variables of gender, age, family economic income and digital literacy level.

Keywords: digital literacy, university students, survey method

GİRİŞ

Dijitalleşen dünyada her geçen gün gelişen teknolojiyle birlikte 4G ve 5G gibi mobil internet altyapılarının da küresel çapta gelişmesi ile internet gitgide hayatın her alanında vazgeçilmez bir ihtiyaç haline dönüşmektedir. 2000'li yılların başında sadece bilgisayarlar internete bağlanabilirken günümüzde akıllı telefonlar, tabletler, beyaz eşyalar, kablosuz ağ erişim cihazları gibi birçok donanım sayesinde internet artık birçok nesnede aktif olarak kullanılabilir. Bu gelişmeler ışığında dijital teknoloji ve internet olağan hayatın hatta üretim endüstrisinin merkezinde daha fazla yer edindiğini söylemek mümkündür. Önceleri internete bağlanmak için belirli bir bilgisayar kullanma tecrübesine gerek olurken artık mobil cihazlar sayesinde yeteri kadar bilgisayar okuryazarı olmayan bireyler de internete kolaylıkla **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

bağlanabilmekte; bankacılık, online alışveriş, sosyal medya ve haberleşme gibi ihtiyaçlarını akıllı telefonlarından veya tabletlerinden kolaylıkla giderebilmektedir. Bu durum hayatın her alanına yerleşen dijital teknolojinin kullanımını bilgiyi arama, anlama ve bilgi üretme açısından daha da önemli hale getirmektedir. Bu da günümüz eğitim sisteminde popüler bir konuma yükselen ve alanyazın için de önemli bir araştırma alanı haline dönüşen dijital okuryazarlık kavramının önemini vurgulamaktadır.

Dijital okuryazarlık (digitalliteracy) kavramı aslında birbirinden farklı olan “dijital” terim ile “okuryazarlık” terimlerini bir araya getiren yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramı akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi anlama ve bilgiden yeni çıkarımlarda bulunma, bilgi üretme, bilgi paylaşma ve iletişim kurma gibi işlevleri kapsamaktadır (Gilster, 1997; Maden, Maden ve Banaz, 2018). Dijital vatandaşlığın unsurlarından biri olan bu kavram, 1990’lı yılların sonlarına doğru alanyazına girmeye başlamıştır. Alanyazında bu kavramının bilinirliği artıran kişi ise Paul Gilster (1997) olarak kabul edilmektedir (Kozan ve Bulut-Özek, 2019).

Genel anlamıyla dijital (sayısal) okuryazarlık, farklı dijital ortamda sunulan bilgileri anlama, kavrama ve kullanma yeteneği olarak ifade edilebilir (Gilster, 1997). Farklı bir tanımda, dijital okuryazarlık, bireylerin bilgiyi ve bilgi-iletişim teknolojilerini doğru ve güvenli kullanmalarıdır (Hague ve Payton, 2010; Tornero, 2004). Dolayısıyla dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olan bireylerin yeni teknolojilere uyum sağlamasının da kolay olacağı söylenebilir (Ng, 2012). Kısaca bireylerin çeşitli amaçlarla dijital araç ve kaynaklardan okuyup yazma durumları olarak da tanımlayabiliriz (Maden, Maden ve Banaz, 2018). Aslında dijital okuryazarlık, bilgisayar kullanmak veya internete erişmek için bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaktan daha fazlasını içermektedir. Yani dijital okuryazarlığın BİT okuryazarlığından daha geniş sınırları vardır ve medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi birbiriyle ilişkili okuryazarlık unsurlarını içermektedir (Göldağ ve Kanat, 2018; Martin, 2005). Eshet-Alkalai (2004) ise, dijital okuryazarlık kavramının beş farklı alt okuryazarlık becerisini içerdiğini ortaya koymuştur. Bunlar; foto-görsel okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, sosyo-duygusal okuryazarlık, gezinme okuryazarlığı ve yeniden üretebilme okuryazarlığıdır. Dijital okuryazarlık becerileri sayesinde insanlar dijital platformlarda belirli konularda araştırmalar yapabilmekte, alışveriş ve bankacılık gibi ihtiyaçlarını karşılamakta, kişisel sağlık verilerine ulaşmakta ve sosyal medya ortamlarında diğer kişilerle etkileşim kurmaktadır.

Son yıllarda alanyazında dijital okuryazarlığın sıkça rastlanan bir kavram olarak karşımıza çıktığı ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda artış yaşandığı göze çarpmaktadır. Örneğin; Sarıkaya, (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bir başka çalışmada ise 310 öğretmen adayının dijital okuryazarlık durumları incelenmiştir (Göldağ ve Kanat, 2018). Yine Sivrikaya (2020) çalışmasında, spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya (2012) yaptıkları çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler ile sayısal (dijital) okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi Siirt ili örneğinde incelemişlerdir. Kaya (2020) ise ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ve dijital vatandaşlıkla arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alanyazında ayrıca, katılımcıların dijital okuryazarlıkları ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları arasındaki ilişki (Kozan ve Bulut-Özek, 2019), bilgi güvenliği farkındalığı arasındaki ilişki (Dönmez, 2019; Talan ve Aktürk, 2021), yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Boycacı, 2019) ve dijital vatandaşlık arasındaki ilişkinin (Kaya, 2020) incelenmesi hakkında çalışmalar yapmıştır.

Özellikle 2019 yılının sonlarına doğru tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs salgını nedeniyle yüz yüze yapılan eğitim neredeyse tüm ülkelerde online eğitim olarak yürütülmeye başlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital teknolojik imkânı bulunmayan öğrenciler eğitim hizmetlerinden yoksun kalmıştır. Bu donanımlara artan talepler ve yetersiz stok nedenleriyle ürünlerin fiyatlarında da ani artışlar meydana gelmiştir. Netice itibarı ile temin etmekte güçlük çekilen bu donanımlardan dolayı toplumların farklı gelir seviyeleri arasındaki dijital uçurum da oldukça artmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu teknolojik araçları kullanma yetkinlikleri, doğru ve güvenilir kullanmaları da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden dijital araçları kullanan her bireyin, çağın gerisinde kalmamak için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması ve dijital ortamda belirlenen kurallara uyması gerekmektedir (Kaya, 2020; Hamutoğlu ve diğ., 2017). Bu gibi sorunlar dijital okuryazarlık adına yapılan araştırmaları da etkilemiştir. Sonuç olarak çağımıza özgü yeni bir beceri olan dijital okuryazarlık konularında araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu araştırma da, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ölçmeyi amaçladığından konuyla ilgili yapılması planlanan araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmancının problem cümlesi, “Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa,
 - c. öğrenim görülen fakülte/yüksekokula,
 - d. bilgisayar kullanım yıllarına,
 - e. internet kullanım yıllarına,
 - f. ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmancının problem cümlesine uygun olarak araştırmancının modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Araştırmancının Modeli

Bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu model, evren hakkında genel bir yargıya varmak için geçmişte veya halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlamaktadır (Karasar, 1999). Bu araştırmada da, katılımcılara ait demografik özelliklerin yanı sıra katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ortaya konulması amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmancının Katılımcıları

Bu araştırmancının katılımcılarını 2020 - 2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 589 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	397	67.4
	Erkek	192	32.6
Yaş	18 yaş ve altı	89	15.1
	19-21 yaş	433	73.5
	22 yaş ve üzeri	67	11.4
Fakülte/Yüksekokul	İslami İlimler Fakültesi	254	43.1
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	111	18.8
	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	101	17.1
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	123	20.9
Toplam		589	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların N= 192'si (% 32.6) erkek öğrenciden ve N= 397'si (% 67.4) kadın öğrenciden oluşmaktadır. Yaş açısından değerlendirme yapıldığında, 19-21 yaş aralığında olan öğrencilerin sayısal oranları yüksektir (%73.5). Öğrencilerin öğrenim gördüğü birimlere göre dağılımları incelendiğinde, İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenci sayısının (%43.1) diğer birimlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri “kişisel bilgi formu” ve “dijital okuryazarlık” ölçeğinden elde edilmiştir. Kişisel bilgiler formu, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen birim gibi sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu formda ayrıca öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım yılları ile ailelerinin ekonomik gelir

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğertüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

düzeyleriyle ilgili sorular da yer almaktadır. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu ve diğ. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “dijital okuryazarlık ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek dört faktörden ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörler tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olarak adlandırılmıştır. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türündedir. Maddeler “Tamamen Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Hamutoğlu ve diğ. (2017), ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .93 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında hesaplanan değer ise .87 olarak tespit edilmiştir. Alanyazında güvenilirlik katsayısı .70 ve üzeri olan ölçek güvenilir kabul edilmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Ölçeğin kullanımı için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Araştırmanın verileri, “SPSS v20.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri araştırmanın alt problem ifadeleri doğrultusunda yapılmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek için betimsel analiz teknikleri [yüzde (%) ve frekans (f)] kullanılmıştır. Ayrıca analiz süreci öncesinde çalışmada kullanılan ölçek puanlarının homojenlik ve normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu kapsamda değişkenlere bağlı olarak “Mann-Whitney U-testi” ve “Kruskal Wallis testi” uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular alt problemler çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktör	N	\bar{X}	SS
Tutum	589	3.256	0.994
Teknik	589	3.235	0.952
Bilişsel	589	3.333	1.073
Sosyal	589	3.301	1.083
Dijital Okuryazarlık	589	3.263	0.937

Tablo 2’den elde edilen bulguya göre, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık puan ortalamaları $\bar{X}=3.263$ (SS=0.937) olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin dijital okuryazarlık alt faktörlerinde “bilişsel” ($\bar{X}=3.333$) faktörünün en yüksek dijital okuryazarlık seviyesine sahip olduğu, bunu sırasıyla “sosyal” ($\bar{X}=3.301$), “tutum” ($\bar{X}=3.256$) ve “teknik” ($\bar{X}=3.235$) faktörlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında, cinsiyete göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin çıktılar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	U	P
Tutum	Kadın	397	3.226	0.953	289.25	114833.50	35830.500	0.238
	Erkek	192	3.318	1.073	306.88	58921.50		
Teknik	Kadın	397	3.173	0.914	281.43	111726.50	32723.500	0.005
	Erkek	192	3.374	1.017	323.07	62028.50		
Bilişsel	Kadın	397	3.343	1.038	296.64	117764.50	37462.500	0.733
	Erkek	192	3.302	1.146	291.62	55990.50		
Sosyal	Kadın	397	3.249	1.139	285.87	113489.50	34486.500	0.057
	Erkek	192	3.393	1.053	313.88	60265.50		
Ölçek Geneli	Kadın	397	3.225	1.021	286.31	113666.50	34663.500	0.075
	Erkek	192	3.342	0.891	312.96	60088.50		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin genel dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir, [U=34663.5, p>.05]. Kadın öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri \bar{X} =3.225; erkek öğrencilerin ise \bar{X} =3.342'dir. Ayrıca "tutum" [U=35830.5, p>.05], "bilişsel" [U=37462.5, p>.05] ve "sosyal" [U=34486.5, p>.05] alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak "teknik" [U=32723.5, p<.05] alt boyutunda erkek öğrenciler (\bar{X} =3.374) lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırmada, ayrıca öğrencilerin yaşlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p
18 yaş ve altı	89	3.370	0.985	314.25	2	3.575	0.167
19-21 yaş	433	3.365	0.989	287.10			
22 yaş ve üzeri	67	3.225	0.917	320.46			

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır, [χ^2 (df=2, n=589) = 3.575, p>.05]. Dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek yaş grubu "18 yaş ve altı" (\bar{X} =3.370) iken; dijital okuryazarlık düzeyi en düşük yaş grubu ise "22 yaş ve üzeri" (\bar{X} =3.225)'dir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu kapsamda Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Görülen Birime Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Birim	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
(1) İslami İlimler Fakültesi	254	3.092	1.001	265.04	3	25.179	0.000	2-1 2-3 2-4
(2) Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	111	3.567	0.972	360.46				
(3) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	101	3.345	0.763	307.98				
(4) Sağlık Bilimleri Fakültesi	123	3.272	0.819	287.14				

Analiz sonuçları, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim görülen birime göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [χ^2 (df=3, n=589) = 25.179, p<.05]. Birimlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek birim "Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi" iken; bunu sırasıyla "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu", "Sağlık Bilimleri Fakültesi" ve "İslami İlimler Fakültesi" izlemektedir. Birimlerde gözlenen anlamlı farkın hangileri arasında olduğunu belirlemek için birimlerin ikili kombinasyonları üzerinden "Mann Whitney

U-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda "Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi" öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri diğer birimlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Buna ilişkin çıktılar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Yıllarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bilgisayar Kullanım Yılı	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
(1) 1 yıldan az	138	2.899	0.961	228.93				
(2) 1-2 yıl	118	3.072	0.834	255.29				5-1
(3) 3-5 yıl	177	3.465	0.783	332.23	4	53.853	0.000	5-2
(4) 6-7 yıl	62	3.297	0.856	298.26				3-1
(5) 7 yıldan fazla	94	3.632	1.101	369.59				3-2

Tablo 6'dan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir, [χ^2 (df=4, n=589) = 53.853, p<.05]. Bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplararasıda "Mann Whitney U-testi" kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda, farklılığın bilgisayarı "7 yıldan fazla" kullanan öğrenciler ile "1 yıldan az" ve "1-2 yıl" kullananlar arasında "7 yıldan fazla" kullananlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca bilgisayarı "3-5 yıl" kullanan öğrenciler ile "1 yıldan az" ve "1-2 yıl" kullananlar arasında "3-5 yıl" kullananlar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu kapsamda Kruskal Wallis Testi yapılmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Yıllarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Yılı	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
(1) 1 yıldan az	82	2.7467	1.02936	204.02				5-1
(2) 1-2 yıl	82	2.9882	0.89133	240.02				5-2
(3) 3-5 yıl	152	3.2499	0.82785	291.29	4	53.121	0.000	4-1
(4) 6-7 yıl	97	3.3900	0.68502	309.96				4-2
(5) 7 yıldan fazla	176	3.5274	1.03162	352.13				

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım yılları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir, [χ^2 (df=4, n=589) = 53.121, p<.05]. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gruplararasıda "Mann Whitney U-testi" uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, interneti "7 yıldan fazla" kullanan öğrenciler "1 yıldan az" kullan ve "1-2 yıl" kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Aynı şekilde interneti "6-7 yıl" kullanan öğrenciler "1 yıldan az" kullan ve "1-2 yıl" kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Ailenin Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ekonomik Durum	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p
0-2500 TL	275	3.230	0.942	289.79	3	1.302	0.729
2501-3500 TL	177	3.247	0.928	288.86			
3501-5000 TL	84	3.315	0.839	299.78			

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir, $[X^2 (df=3, n=589) = 1.302, p>.05]$. Ailelerin ekonomik gelir düzeyi sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek ekonomik durum 3501-5000 TL iken; en düşük durum 0-2500 TL'dir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırma kapsamında, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutları olan bilişsel, teknik, sosyal ve tutum düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, bilgisayar kullanım yılları, internet kullanım yılları ve ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği de ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%47) interneti 5 yıldan fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin yaklaşık %14'ünün interneti, %23.5'inin ise bilgisayarı 1 yıldan daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır. Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, katılımcıların yarısından fazlasının (%57.7) 5 yıldan fazla süredir internet kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğudur. Bu durumda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43.5'inin bilgisayarı 2 yıldan daha az kullanması bunun başlıca sebebi olabilir. Bu bulgu, Talan ve Aktürk (2021), Yontar (2019) ve Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya (2012) tarafından yapılan ve araştırmamıza benzer sonuçlara sahip olduklarını bulan çalışmalarla uyumludur. Bu çalışmanın aksine bazı araştırmalarda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek/iyi seviyede olduğu saptanmıştır (Ata ve Yıldırım, 2019; Can, Çelik ve Çelik, 2020; Gür-Erdoğan ve diğ., 2019; İşçioglu ve Kocakuşak, 2012; Kaya, 2020; Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ozden, 2018; Pala ve Başibüyük, 2020; Yılmaz, Kaya, Akca ve Sönmez, 2019). Diğer taraftan öğrencilerin dijital okuryazarlık alt boyutlarında en yüksek puan "bilişsel" alt boyutu iken; en düşük puan "teknik" alt boyutundadır. Bu durumda öğrencilerin kendilerini bilişsel alanda daha yetkin, teknik alanda ise daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine "tutum", "sosyal" ve "bilişsel" alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Bu durum günümüzde teknoloji ile içi içe büyüyen bireylerin cinsiyet fark etmeksizin evinde ve okulda dijital araçları kullanmasıyla ve birçok etkinlikte dijital okuryazarlık becerilerinin önemli bir şekilde yer verilmesiyle açıklanabilir. Ancak dijital okuryazarlığın "teknik" alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmamıza benzer şekilde alanyazında öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalara rastlanılmıştır (Can, Çelik ve Çelik, 2020; Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ozden, 2018; Pala ve Başibüyük, 2020; Sarıkaya, 2019; Yaman, 2019; Yılmaz ve diğ., 2019). Ancak yapılan bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ata ve Yıldırım, 2019; Arık ve Kıyıcı, 2019; Çetin, 2016; Göldağ ve Kanat, 2018; Kaya, 2020; Kıyıcı, 2008; Yontar, 2019). Öte yandan Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmada dijital okuryazarlık üzerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Ozden, (2018) ve Sivrikaya (2020) yaptıkları çalışmada, dijital okuryazarlık ölçeğinin sosyal alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin farklı yaş gruplarında olmalarının dijital okuryazarlıklarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamıza benzer şekilde Yaman (2019) ve Kozan ve Bulut-Özek (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Öte yandan Yılmaz ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada, yaşa göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda, dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek birim “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi”, en düşük birim de “İslami İlimler Fakültesi” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi” öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer birimlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesinde bilgi-iletişim teknolojileri, programlama gibi derslerin ağırlıklı olarak verilmesi bu farklılığa sebep olmuş olabilir. Çalışmamıza benzer şekilde Göldağ ve Kanat (2018) da, öğrenim görülen birime göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Yine Yılmaz ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim alınan bölümlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak Kuzu ve Erten (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin dijital yetkinlik düzeyleri ile öğrenim görülen birim değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı bir şekilde değiştiğidir. Analizlerin sonucunda, bilgisayarı “7 yıldan fazla” kullandığını belirten öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri “1 yıldan az” ve “1-2 yıl” kullananlara göre anlamlı derecede yüksektir. Yine bilgisayarı “3-5 yıl” kullandığını belirten öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri “1 yıldan az” ve “1-2 yıl” kullananlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozan ve Bulut-Özek (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin bilgisayar kullanma deneyimleri yükseldikçe dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Ayrıca Yılmaz ve diğ. (2019), bilgisayar kullanım yılı ile öğrencilerin dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım yılları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğudur. Analiz sonuçlarına göre, interneti “7 yıldan fazla” kullandığını belirten öğrenciler “1 yıldan az” kullan ve “1-2 yıl” kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Aynı şekilde interneti “6-7 yıl” kullandığını belirten öğrenciler “1 yıldan az” kullan ve “1-2 yıl” kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Dolayısıyla internetle daha erken tanışma olanağı bulan öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin de olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Bu çalışmaya benzer şekilde Kaya (2020) da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Pala ve Başbüyük (2020), internete bağlanma sıklığı arttıkça öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin de yükseldiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ailenin ekonomik gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ailelerin ekonomik gelir düzeyi sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek ekonomik durum 3501-5000 TL iken; en düşük durum 0-2500 TL’dir. Bu çalışmaya benzer şekilde alanyazında da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ailenin ekonomik gelir düzeyine göre önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalara rastlanılmıştır (Arık ve Kıyıcı, 2019; Yaman, 2019). Bu çalışmanın aksine Kıyıcı (2008) tarafından yapılan çalışmada, aile geliri yüksek olan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının aile geliri düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilgisayar kullanım yılı, internet kullanım yılı ve öğrenim görülen birim değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş ve ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların gelecekte yapılması planlanan araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık ile ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu düşünüldüğünde, konuyla ilgili güncel bilimsel araştırmaların yapılması, toplumların daha bilinçli hale gelmesi ve bu konuda farkındalık yaratması açısından verimli olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Arık, K. ve Kıyıcı, M. (2019). Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Hendek Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 47-68. DOI: 10.19126/suje.448789.
- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2019). *Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. Education Sciences*, 9(1), 1-16. DOI: 10.3390/educsci9010040
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Can, Ş., Çelik, B. ve Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 352-358. DOI:10.38089/ekvad.2020.33
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digitalliteracy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 139(1), 93-106.
- Gilster, P. (1997). *Digitalliteracy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Social Science*, 70, 77-92. DOI: 10.9761/JASSS7736.
- Gür-Erdoğan, D., Canan-Güngören, Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya-Uyanık, G., & Demirtas-Tolaman, T. (2019). The relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76. DOI:10.15516/cje.v21i1.2989.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digitalliteracy across the curriculum*. Bristol: Futurelab.
- Hamutoğlu, N. B., Canan-Güngören, Ö., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408- 429.
- İşçioğlu, E. ve Kocakuşak, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 15-24.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kozan, M. ve Bulut-Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber
- www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. DOI: 10.18069/firatsbed.538657

Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698. DOI: 10.17719/jisr.20185537239.

Ng, W. (2012). Can weteachdigitalnativesdigitalliteracy? *Computers&Education*, 59(3), 1065-1078. DOI :10.1016/j.compedu.2012.04.016.

Ozden, M. (2018). Digitalliteracyperceptions of thestudents in thedepartment of computertechnologiesteachingandTurkishlanguageteaching. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 26-36. DOI: 10.29329/ijpe.2018.154.3.

Pala, Ş. M. veBaşbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. DOI: 10.30703/cije.672882.

Robinson, C. C.,Mandelco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, andpermissiveparentingpractices. Development of a newmeasure. *PsychologicalReports*, 77, 819-830. DOI: 10.2466/pr0.1995.77.3.819.

Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098- 1107. DOI: 10.17719/jisr.2019.3122.

Sivrikaya, M. H. (2020). An analysis on digitalliteracylevel of faculty of sportssciencestudents. *AsianJournal of Educationand Training*, 6(2), 117-121. DOI: 10.20448/journal.522.2020.62.117.121.

Talan, T. ve Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. DOI: 10.33437/ksusbd.668255.

Tornero, J. M. (2004). Promotingdigital literacy. Understandingdigital literacy. Barcelona: UniónEuropea: Educación y Cultura. http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/04/dig_lit_en.pdf adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 28/11/2020.

Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Yıldız, Ç., Kahyaoğlu, M. ve Kaya, F. (2012). Siirt ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördüğü lise türüne göre farklılaşmasının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 82-96.

Yılmaz, A., Kaya, M., Akca, N. ve Sönmez, S. (2019). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. 3. *Uluslararası 13. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi*, 287-297, Sakarya.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. DOI: 10.16916/aded.593579.

