



P-ISSN: 1301-3718
E-ISSN: 2458-8342



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2020

Cilt: 53

Sayı: 3

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2020

Volume: 53

Issue: 3



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ
(AÜEBFD)**

Yıl: 2020 Cilt: 53 Sayı: 3

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
(JFES)**

Year: 2020 Volume: 53 Issue: 3

Ankara – Aralık 2020

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)**

Yıl: 2020

Cilt: 53

Sayı: 3

EDİTÖRLER KURULU

Baş Editör (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)	Kasım KARAKÜTÜK	Prof. Dr.
Editör Yardımcıları	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK Seher YALÇIN	Doç. Dr. Doç. Dr.
Editörler Kurulu Üyeleri	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL İlhan YALÇIN Ayşe OKVURAN Fatma MIZIKACI M. İkbal YETİŞİR Ege AKGÜN Birkan GÜLDENOĞLU Canay DEMİRHAN İŞCAN	Öğr. Gör. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr.
Dergi Sekreteri Dil Editörleri (İngilizce)	Ebru AYLAR Kübra BABACAN Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi
(Türkçe) Teknik Destek (Web Sayfası) Teknik Destek (Mizanpaj)	Ahmet KAYSILI Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU Ayhan ARSLAN Ömer KAMIŞ Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör. Öğr. Gör. Arş. Gör. Arş. Gör.
Kapak Tasarım	Hakkı USLU	Grafiker
Yayın Dili, Aralığı ve Türü	Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli	

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5115 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr **Dergi DOI Öneki:** 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

European Reference Index for the Humanities and
Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2020

Vol: 53

Issue: 3

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief	Kasım KARAKÜTÜK <i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Seher YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL <i>Instructor Dr.</i>
Editorial Board Members	İlhan YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ayşe OKVURAN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Fatma MIZIKACI <i>Assoc. Prof. Dr.</i> M. İkbal YETİŞİR <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ege AKGÜN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Birkan GÜLDENOĞLU <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Canay DEMİRHAN İŞCAN <i>Assoc. Prof. Dr.</i> Ebru AYLAR <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Secretary	Kübra BABACAN <i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Ayşegül BAYRAKTAR <i>Assist. Prof. Dr.</i> Ahmet KAYSILI <i>Res. Assist. Dr.</i>
(Turkish)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU <i>Res. Assist.</i>
Web Page	Ayhan ARSLAN <i>Instructor.</i>
Layout	Ömer KAMIŞ <i>Res. Assist.</i> Muharrem ŞENGÜL <i>Res. Assist.</i>
Cover Design	Hakkı USLU <i>Graphic</i>
Publishing language, frequency and type	Turkish, tri-annual and periodically

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

Tel: +90 312 363 33 50/5115 **Fax:** +90 312 363 61 45

E-mail: ebfd@ankara.edu.tr **Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hatice BAKKALOĞLU	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	Türk Eğitim Derneği Üniversitesi, Türkiye
Şakir ÇINKIR	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Eren CEYLAN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
AŐlı ÖZGÜN-KOCA	Doç. Dr.	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Glenn Gordon SMITH	Doç. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALÍ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin Üniversitesi, Amerika
Peter MAYO	Prof. Dr.	Malta Üniversitesi, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	Twente Üniversitesi, Hollanda
Sarup MATHUR	Doç. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2020, Cilt: 53, Sayı: 3

Figen GÜRSOY ¹	Pelin VAROL İYİDOĞAN ²	Fulya BARIŞ PEKMEZCİ ³
Firdevs GÜNEŞ ¹	Rahşan ÇETİNKAYA ²	Gülden KAYA UYANIK ³
Kenan ÖZCAN ¹	Selda Polat HÜSREVŞAHİ ²	Nedim ÖZDEMİR ³
Mustafa YILDIZ ¹	Serkan KOŞAR ²	Polat ŞENDURUR ³
Nilay BÜMEN ¹	Sinem TARHAN ²	Őtmer AKTAN ³
Nurdan KALAYCI ¹	Sundus YERDELEN ⁴	Tansel YAZICIOĞLU ³
Sinan OLKUN ¹	Tülay SARAR KUZU ⁴	Yonca KOÇMAR DEMİRCİ ³
Yahya ALTINKURT ¹	Tülin OTBİÇER ACAR ²	Zekeriya ÇAM ³
Yalçın ÖZDEMİR ¹	Ümit ÇELEN ²	Ayşe KULA ⁴
Ahmet YILDIZ ²	Veli TOPTAŞ ²	Denizer YILDIRIM ⁴
Aysun ERĐİNER ²	Ahmet Salih ŞİMŞEK ³	Derya CAN ⁴
Berat AHİ ²	Betül ALATLI ³	Emine Bureu TUNÇ ⁴
Celal Deha DOĞAN ²	Birgöl ULUTAŞ ³	Erdi Okan YILMAZ ⁴
Eda BALIKÇIOĞLU ²	Burcu ÇABUK ³	Hatice İNAL ⁴
Feyzullah ŞAHİN ²	Deniz AKDAL ³	Ramazan ATASOY ⁴
Gökhan ÖZTÜRK ²	Deniz KAHRİMAN PAMUK ³	Raziye SANCAR ⁴
İhsan Seyit ERTEM ²	Emrah GÜL ³	Sakine GÖÇER ŞAHİN ⁴
Nalan KURU TURAŞLI ²	Ersoy KARABAY ³	Serap KARABACAK ⁴
Neslihan GÜNEY KARAMAN ²	Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ ³	

¹ Prof. Dr., ² Doç. Dr., ³ Dr. Öğr. Üyesi, ⁴ Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ

İncitaŐı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA

Tel: +90(312) 213 66 55

Basım Tarihi: Aralık 2020

ADVISORY BOARD

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hatice BAKKALOĞLU	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	TED University, Turkey
Şakir ÇINKIR	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Eren CEYLAN	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Aslı ÖZGÜN-KOCA	Assoc. Prof. Dr.	Wayne State University, USA
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara University, Turkey
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Glenn Gordon SMITH	Assoc. Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu University, Turkey
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona University, USA
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida University, USA
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar University, India
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin University, USA
Peter MAYO	Prof. Dr.	University of Malta, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA
Sarup MATHUR	Assoc. Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi University, Turkey
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2020, Vol: 53, No: 3

Figen GÜRSOY ¹	Pelin VAROL İYİDOĞAN ²	Fulya BARIŞ PEKMEZCİ ³
Firdevs GÜNEŞ ¹	Rahşan ÇETİNKAYA ²	Güliden KAYA UYANIK ³
Kenan ÖZCAN ¹	Selda Polat HÜSREVŞAHİ ²	Nedim ÖZDEMİR ³
Mustafa YILDIZ ¹	Serkan KOŞAR ²	Polat ŞENDURUR ³
Nilay BÜMEN ¹	Sinem TARHAN ²	Sümer AKTAN ³
Nurdan KALAYCI ¹	Sundus YERDELEN ⁴	Tansel YAZICIOĞLU ³
Sinan OLKUN ¹	Tülay SARAR KUZU ⁴	Yonca KOÇMAR DEMİRCİ ³
Yahya ALTINKURT ¹	Tülin OTBİÇER ACAR ²	Zekeriya ÇAM ³
Yalçın ÖZDEMİR ¹	Ümit ÇELEN ²	Ayşe KULA ⁴
Ahmet YILDIZ ²	Veli TOPTAŞ ²	Denizer YILDIRIM ⁴
Aysun ERGİNER ²	Ahmet Salih ŞİMŞEK ³	Derya CAN ⁴
Berat AHİ ²	Betül ALATLI ³	Emine Burcu TUNÇ ⁴
Celal Deha DOĞAN ²	Birgül ULUTAŞ ³	Erdi Okan YILMAZ ⁴
Eda BALIKÇIOĞLU ²	Burcu ÇABUK ³	Hatice İNAL ⁴
Feyzullah ŞAHİN ²	Deniz AKDAL ³	Ramazan ATASOY ⁴
Gökhan ÖZTÜRK ²	Deniz KAHRİMAN PAMUK ³	Raziye SANCAR ⁴
İhsan Seyit ERTEM ²	Emrah GÜL ³	Sakine GÖÇER ŞAHİN ⁴
Nalan KURU TURAŞLI ²	Ersoy KARABAY ³	Serap KARABACAK ⁴
Neslihan GÜNEY KARAMAN ²	Evrin ÇETİNKAYA YILDIZ ³	

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist Prof. Dr., ⁴ Dr.

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY
Tel: +90(312) 213 66 55
Published in December 2020

İÇİNDEKİLER

ARASTIRMA MAKALESİ

A Review of Attitude Scales Developed in Turkey Between 2002-2018 Regarding the Scale Development Process	839
<i>Türkiye’de 2002-2018 Yılları Arasında Geliştirilen Tutum Ölçeklerinin Ölçek Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi</i> Gül Güler ve Cansu Ayan	
Değişen Madde Fonksiyonunun Belirlenmesinde “difR” R Paketinin Kullanımı: Ortaöğretime Geçiş Sınavı Fen Alt Testi	865
Betül Alathı ve Selma Şenel	
İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çözümleme	903
İshak Kozikoğlu ve Yusuf Tosun	
SES Related Differential Factors in Turkey’s PISA 2015 Science Literacy Data	931
<i>Türkiye’de PISA 2015 Fen Maddelerinde SES’le İlişkili Yanlı Faktörler</i> Hüseyin H. Yıldırım ve Eren Ceylan	
Çocukların Kitaplardaki Doğal Çevre Davranışlarına Yönelik Algıları	953
Burcu Çabuk, Nergiz Teke ve Tuğba Baş	
Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odalarında Aldıkları Eğitimin Etkililiği	993
Savaş Akgül, Volkan Kumaş ve Gökben Gökçeer	
Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	1023
Ersay Özkara ve Binalı Tunç	
Toplumsal Alan Kuramına Göre Türkiye’de Orta Çocukluk Dönemindeki Ahlaki Gelişim	1051
Elif Özsarı ve Ayşe D. Öğretir Özçelik	
Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme.....	1075
Nazmiye Tekdemir ve Hakkı Hakan Yılmaz	
Verbal Aptitude Levels of Prospective English Teachers: A Study in an EFL Context	1105
<i>İngilizce Öğretmen Adaylarının Sözel Yatkınlık Düzeyleri: Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Bir Çalışma</i> Gülşah Tıkız Ertürk ve Murat Ata	
DERLEME MAKALESİ	
İstismarı Önlemede Psikolojik Danışmanların Etik, Yasal Sorumlulukları ve Önleyici Rehberlik Çalışmalarına Öneriler	1129
Nesime Can	
Anka Kuşu veya Sisifos: Schwab’tan Sonra Eğitim Programları Alanı	1153
M. Emir Rüzgar	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayımlama ve Yazım Kuralları.....	1179

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

- A Review of Attitude Scales Developed in Turkey Between 2002-2018 Regarding the Scale Development Process 839
Gül Güler and Cansu Ayan
- Using R to Detect Differential Item Functioning: Science sub-test of Secondary School Entrance Examination 897
Betül Alathı and Selma Şenel
- Teachers' Opinions Concerning Training Curriculum in Primary Schools: A Qualitative Analysis 926
İshak Kozikoğlu and Yusuf Tosun
- SES Related Differential Factors in Turkey's PISA 2015 Science Literacy Data 931
Hüseyin H. Yıldırım and Eren Ceylan
- Children's Perceptions of Natural Environment Behaviours in Books 988
Burcu Çabuk, Nergiz Teke and Tuğba Baş
- The Efficacy of The Training Provided in Resource Rooms for The Gifted Students 1019
Savaş Akgül, Volkan Kumaş and Gökben Gökçeer
- Examining the Relationship between School Administrators' Conflict Management Strategies and School Culture According to Teachers' Views 1046
Ersay Özkara and Binali Tunç
- Moral Development in Middle Childhood Period in Turkey According to Social Domain Theory 1070
Elif Özşarı and Ayşe D. Öğretir Özçelik
- A Comparative Study on Determinants of Child Poverty in Turkey and European Countries 1101
Nazmiye Tekdemir and Hakkı Hakan Yılmaz
- Verbal Aptitude Levels of Prospective English Teachers: A Study in an EFL Context 1105
Gülşah Tıkız Ertürk and Murat Ata


REVIEW ARTICLES

- Ethical, Legal Responsibilities of Counselors in Preventing Abuse and Suggestions for Preventive Guidance 1149
Nesime Can
- Phoenix or Sisyphus: Curriculum Studies After Schwab 1175
M. Emir Rüzgar
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publications Rules 1179

Editörden

Değerli Okuyucular,

1968 yılından bu yana bilimsel niteliğinden ödün vermeden yayınlanan dergimizin, virüs salgınının yarattığı zorluklara karşın yeni sayısı tam zamanında yayınlanmıştır. Özveriyle emek veren Editörler Kurulumuza, hakemlerimize, yazarlarımıza ayrı ayrı çok teşekkür ederim.


Prof. Dr. Kasım Karakütük  ¹
Editör

¹ ORCID No: 0000-0003-3136-1979

From the Editor-in-chief

Greetings to our valued readers. We are happy to present this new issue to you.

Despite the difficulties caused by the global pandemic the new issue of our journal, which has been published since 1968 without compromising its scientific quality, has been published on time. I would like to thank referees and authors and especially the Editorial Board of our Journal for their devoted efforts.

Prof. Dr. Kasım Karakütük  ²
Editor-in-chief

² ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



A Review of Attitude Scales Developed in Turkey Between 2002-2018 Regarding the Scale Development Process

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	12.12.2019	09.23.2020	09.24.2020

Gül Güler ¹

Istanbul Aydın University

Cansu Ayan ²

Ankara University

Abstract

The purpose of this study is to determine the degree to which the process steps to be taken into account in developing attitude scale for use in education and psychology are met. In this way, the problems encountered in the literature about the scale development process will be identified. In addition, this study is considered important in terms of being guiding and informative for the next attitude scale development studies. The journals indexed in ULAKBIM and Turkish educational journals that can be accessed full texts electronically are included in the scope of the study. In this context, 112 attitude scales development studies conducted in the field of education between 2002 and 2018 in Turkey were examined. This study is a qualitative study as it is conducted by taking into consideration the studies developing attitude scale as well as the points that ought to be considered while developing attitude scale. Articles were examined according to pre-determined criteria, and the frequency values were obtained for each criterion. Attitude scale development studies within the scope of this study have attempted to determine the points which are often inaccurate or incomplete in the literature. It is recommended that the points highlighted in the findings of this study are taken into consideration and the scale development process should be considered as an important and rigorous process.

Keywords: Attitude, attitude scale, scale development procedure.

The Ethical Committee Approval: The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.

¹Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Education Faculty, Basic Education Department, E-mail: gulyuce@aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8626-4901>

²Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, E-mail: cayan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0773-5486>

The concepts that are dealt with in the fields of education and psychology are mainly related to affective characteristics. Unlike concrete characteristics, affective characteristics due to their nature cannot be directly observed. Therefore, in studies investigating these characteristics, we use indirect measurement methods when they need to be measured (Anastasi, 1988; Baykul, 2000; Özgüven, 2011). In indirect measurements, a variable is measured by other variables. For this purpose, individuals are compared by means of a number of stimuli that will disclose the nature of the psychological characteristics concerned (Kilmen, 2017; Turgut and Baykul, 2010). The most common way to use this in education and psychology is through psychological measurement tools. Psychological measurement tools generally consist of items that exemplify a group of behaviours that are considered to be indicative of the psychological characteristics that are to be measured. Therefore, it is accepted that the psychological trait in a question is measured with the help of the measurement instrument, based on the responses given by the individual to these indicators (Cronbach, 1990; Özgüven, 2011).

The accuracy, generalizability, and functionality of the findings obtained from psychological measurement tools are directly proportional to the reliability and validity of these tools (Erkuş, 2007). The accuracy and reliability of the results as obtained by using the measurement results whose validity and reliability are suspected, and which do not follow the measurement development stages meticulously and correctly are also debatable (Crocker and Algina, 1986). In the social sciences, it is often observed that inconsistent results are obtained in different studies where the same variables are measured. It is discussed that one of the possible causes of this situation may be the use of different measuring tools (Hinkin, 1995; Kaya-Uyanık, Güler, Taşdelen-Teker and Demir, 2017; Schriesheim, Powers, Scandura, Gardiner and Lankau, 1993).

One of the most important points of developing a valid and reliable psychological measurement instrument is the fact that the test developer has a good knowledge of the psychological structure. Researchers who lack sufficient knowledge about the definition, characteristics, sub-dimensions, and possible indicators of the psychological structure to be measured will also have difficulty developing the scale in order to measure the construct, and moreover will be more prone to making mistakes when determining the indicators (Schultz and Schultz, trans. 2007). Erkuş (2012) refers to this fact, noting that it is not appropriate to develop a scale either without knowing the concept to be measured, or without knowing the measurement process despite knowing the concept to be measured. Therefore, it is possible to consider the scale development process as a difficult and specialized job that requires mastery of both the psychological structure concerned and the field of measurement and evaluation.

One of the most frequent affective characteristics to be measured in both education and psychology research is attitude. Attitude can be expressed as the individual's tendency to orient his/her behaviour, thoughts and emotions related to the

psychological object, and to be against a particular thing or an individual (Turgut, 1977). According to Tavşancıl (2005), attitude is an emotional and mental preparation that is formed as a result of life experiences, and which has the power to influence or direct the behaviours of the individual in relation to all the objects and situations. One of the important developments in measuring attitude is the study of Thurstone. L. L. Thurstone (1929) introduced a scaling approach to the measurement of attitudes. With this method, he developed a scale by using the judgments of experts and reflecting the positive and negative emotions related to the situation. Likert (1932) used a five-fold rating scale from positive to negative, which is a slightly different approach. He also introduced the first examples of Likert type scales, which still are frequently used.

Regardless of which psychological concept is of concern, the scale development process has a number of stages to follow. Although many of these stages have been identified by a number of scientists (Coaley, 2010; Cohen and Swerdlik, 2010; Crocker and Algina, 1986; Erkuş, 2012; Murphy and Davidshofer, 2005; Rust and Golombok, 1997; Tezbaşaran, 2008; Turgut, 1977) it appears that the basic stages and the procedures to be carried out are essentially the same. Tezbaşaran (2008) discussed the attitude scale development stages under three main headings: regulating the trial form of the scale, carrying out the trial application, and analysing the data obtained from the trial application. He listed the works to be carried out under the headlines below:

- Determination of the scope of attitude,
- Identification of appropriate observable indicators in conformity with the scope,
- Preparation of scale items,
- Preparation of directives,
- Determination of the order of items in scale,
- Conducting pre-examination,
- Implementation of the trial application,
- Scoring the answers given to items,
- Calculation of individuals' raw scores,
- Determination of features of the raw score distribution,
- Determination of the characteristics of item scores distribution,
- To evaluate the items and scale (item analysis, validity, reliability analysis, factor analysis etc.),
- To finalize the scale.

Having examined studies dealing with scale development in the literature, it was observed that both the number of studies had increased annually, and that there were significant technical problems in the existing studies. Misapplications in the literature provide a bad example, whereby some problems become chronic, causing other studies to be repeated in the same way. Determining these problems and deficiencies is important in terminology of encouraging future studies. Moreover, it is possible to come across studies examining the stages to be followed in scale

development or adaptation in literature. These studies examine scale development and adaptation studies together (Acar-Güvendir and Özer-Özkan, 2015; Çüm and Koç, 2013; Erkuş, 2007) or separately (Boztunç-Öztürk, Eroğlu and Kelecioğlu, 2014). Furthermore, no study focusing on scales developed by a specific psychometric structure were found during the examination of the scale development/adaptation stages in general. Attitude scales are one of the most common psychological measurement tools in the literature. In this context, the psychological structure of the attitude and the correct determination of the indicators that represent it are considered to be important. The fact that a wide range of attitude scales exist that are virtual of little use is a sign of a serious loss of labour and time. The fact that no study thoroughly examining the attitude scale studies developed in the fields of education and psychology in the literature presently exists, and the fact that revealing the problems in this field will be an important step for the elimination of the problems constitutes the necessity of this study.

Purpose

The purpose of this study is to determine the degree to which the process stages to be taken into account in developing an attitude scale for use in education are met. In line with this purpose, we attempted to answer the following questions based on the articles reviewed:

1. Introductory Information
 - What are the attitude issues that are dealt with to develop the scale?
 - What is the number of items being tested, the number of items in the last version of the scale and the size of the sample group when developing the scale for each study?
 - What are the category numbers in graded expressions?
2. Theoretical Section
 - Has the psychological structure to be measured been defined in detail?
 - Has the operational definition of psychological construct been made?
 - Has the operational definition been made correctly?
3. Item Writing and Trial Application Section
 - Have items been written in accordance with the principles of item writing?
 - Is the distribution of positive/negative items balanced?
 - Is the distribution of the items related to cognitive, affective and dynamic components of the attitude balanced?
 - Are the rating expressions used with the written items suitable for each other?
 - Has an expert opinion been given (i.e. by a measurement and evaluation expert, a Turkish linguist, and subject matter expert)?
4. Reliability Section
 - Is there a study conducted on the reliability of the final scale?

- Which reliability determination methods have been used to prove the reliability of the scales?
 - Are reliability studies appropriate?
5. Validity Section
- Have the validity studies of the scales been carried out?
 - What validity methods have been used to prove the validity of the scales?
 - If the study conducted is a factor analysis, have the KMO and Barlett test results, which are a prerequisite for factor analysis, been included?
 - Have the results of the factor analysis been reported in an appropriate manner?
 - If a criterion validity study was conducted, is the criteria used appropriate?
 - Has the information given about the psychometric properties of the criterion been used?
 - Are validity studies of scales suitable?
 - Have the test statistics related to the distribution of the scales been included?

Method

In this section, information about the research model, sample, data collection instruments and data analysis process has been reported. The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.

Research Model

This study is a document investigation study being in scope of qualitative researches as it is conducted by taking into consideration the studies developing attitude scale as well as the points that ought to be considered while developing attitude scale. Articles were examined according to pre-determined criteria, and the frequency values were obtained for each criterion.

Universe-Sample

This study aims to examine the attitude scale development studies conducted in the field of education between 2002 and 2018 in Turkey. In order to provide national information and document access services as a first step, journals were scanned at Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBIM), an institute founded by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK). Educational journals, whereby full texts can be reached via electronic media, were also scanned in order to provide national information and document access services as the first step. A total of one hundred and twelve articles were found.

Data Collection Instruments

The data of the study were collected using a coding list which is developed in Tavşancıl, Güler and Ayan's study (2014). The coding list is based both on the points to be considered while developing the attitude scale and the purpose of the research,

as well as on the relevant literature. It is then submitted to the opinion of three measurement and evaluation specialists who were academicians in the field of measurement and evaluation. Having examined the developed coding list, it has been seen that the list consists of three basic parts. The initial section deals with the preliminary information about the study is questioned for main items questioning the stages to be followed with regards to the four main headings. The second section contains answers that are graded in the forms of *yes*, *no*, and *no information*. The third section features questions related to the validity and reliability evidence used in the studies. Having examined the second section of the coding list in detail, four main headings come to the foreground: theoretical and operational definitions, item writing and trial application, reliability, and validity. Each section contains the relevant items that question the points that should be done in that section.

A separate coding list was used in answering the question “have the items been written in accordance with the principles of item writing?” (one of the items in the coding list), whereupon each item was looked at to see if it matched with the criteria found within this list. The criteria of which the non-conforming items were in violation were stated, and direct quotations were formed from the sample items.

Data Analysis

The data were subjected to content analysis, a type of analysis used in qualitative research. The categorical analysis method, which is one form of content analysis, was applied, and the frequencies of each category were calculated.

In the categorical analysis, there are two ways to follow the category system. The first one is the Theoretical Category Formation Process, whilst the second is the Practical Category Formation Process (Tavşancıl and Aslan, 2001). In clearer terminology, the categories in the coding process can be certain in the beginning because it starts from a theoretical basis. They can also be created in the process by the researcher as the materials to be examined begin to be examined. This, in other words, is called category formation with either a deductive or an inductive approach. Sometimes these two processes can be used together. Although the researcher begins to codify with a ready-made category system on a theoretical basis, they can change the coding system as the materials are examined (Bilgin, 2006; Tavşancıl and Aslan, 2001). The researchers formed the categories formed within the scope of this study by making additions and subtractions in the coding process. This began from a theoretical basis that clarifies the points to be considered in developing an attitude scale. Thus, both deduction and induction methods were applied. Coding lists were used for coding operations. Each researcher read all the items included in the research and made the appropriate coding for each of the items. Finally, the frequency values for each point were calculated and reported.

The reliability of the content analysis is particularly dependent on the coding process. If the process of category determination is meticulously carried out, the possibility of working with high reliability is quite high. The fact that the interpretations of the categories do not change from researcher to researcher, or at two

different times, provides reliability as a condition of objectivity (Tavşancıl and Aslan, 2001). The inter-researcher reliability was calculated as a proof of reliability in this study, and the consistency of the codes made by two different researchers was then examined. For the calculation of intra-researcher reliability, the following formula [generally used by Miles and Huberman (1994)] was used to determine the reliability of content analysis studies. The percentage of fit between the rates is expected to be higher than 70% (Tavşancıl and Aslan, 2001). Reliability = number of compromise / (number of compromises + number of non-compromises). In this context, the intercoder reliability was found to be 0.87.

Results

In this part, results which were obtained from document analysis were presented.

Distribution of the Attitude Topics Dealt within the Articles

The attitude topics as discussed in the attitude scale development studies were examined, and their corresponding frequencies were calculated and listed. The results are presented in Table 1.

Table 1
Distribution of the Attitude Topics Dealt Within the Articles

	Attitude Topics	f	%
Course-Oriented	Science and Technology	10	
	Planning and Evaluation for Teachers	1	
	Information Networks and Communication	1	
	Painting	2	
	Lab Courses	2	
	School Experience	2	
	Piano	1	
	English	2	
	Mathematics	4	
	Biology	3	
	Music	4	
	Geography	1	
	Chemistry	2	
	Turkish	3	
	Geometry	1	
	Media Literacy	1	
	History of Turkish Language Education	1	
Total	41	36.61	
Occupation-Oriented	Teaching Profession	2	
	Career choice	1	
	Music Pedagogy	1	
	Biology Pedagogy	1	
	Total	5	4.46

(continued)

Table 1 (continue)

	Attitude Topics	f	%
Technology-Oriented	Internet	1	
	Distance Education	1	
	Mobile Learning	1	
	Digital Technology	1	
	Computer	3	
	Use of technology during the course	1	
	Information technology	2	
	Information and communication technology	1	
	Auxiliary Technology	1	
	Total	12	10.71
A Teaching Method-Technique-Oriented	Concept Mapping	1	
	Mind Mapping	1	
	Constructivist Approach	1	
	Problem-Based Teaching	1	
	Modular Teaching	1	
	Student-Centred Teaching Methods and Techniques	2	
	Proof and Proving in Math	1	
	Reading Scientific Texts	1	
	Using Models in Science & Technology Courses	1	
	Total	10	8.93
Other Education-Related Elements-Oriented	Cheating Behaviour	1	
	Science Experiments	1	
	Homework	1	
	In-Class Use of Equipment	1	
	Reading Habits	2	
	Inspector	1	
	Undesirable In-Class Behaviours	1	
	Integration of Science and Art Issues	1	
	Using Graphics	1	
	Educational Games	1	
	Absence	1	
	Dictionary	1	
	Augmented Reality Application	1	
	Using English on the Internet	1	
	Family Involvement	1	
	Rating Key	1	
	Writing-Oriented	1	
	Grammar-Oriented	1	
	Turkish Language Activities	1	
	Listening-Oriented	1	
Educational Research-Oriented	1		
Inspection	1		
Total	23	20.53	

(continued)

Table 1 (continue)

	Attitude Topics	f	%
	Environment	11	
	Child Development	1	
	Living Creatures	1	
	Uncertainty	1	
	National Parks	1	
Other	Women's Employment	1	
	Health	1	
	Concrete Cultural Heritage	1	
	Strategic Planning Awareness Level	1	
	Extracurricular Activities (Parents)	1	
	Gender-Based Career Choices	1	
	Total	21	18.75
	Total	112	100.00

Having examined Table 1, it has been observed that attitude scale for various areas within education was developed. It has been determined that the most (36.61%) predominant one was the development of attitude scale for coursework. A large number of studies examining the relationship between attitudes towards coursework and the success in a given course, alongside the necessity of using an attitude scale about the courses in question, are considered to be what causes it. Moreover, having analysed the frequency values in the table, it is worth noting that there are multiple scale development studies focusing on just one subject (e.g. ten studies on science & technology courses, eleven studies on environment, etc.).

Number of Tested Items and Findings Related to the Size of Sample Group

Although there is no exact criterion in the literature on the number of items tested or the size of the sample group, some researchers state that the sample size should be at least five times the number of items tested, whilst other researchers suggest that it ought to be ten times the size of the sample (Child, 2006; Gorsuch, 1983; Kline, 1994, Tavşancıl, 2005). The number of items tested and the size of the group in which the trial was carried out in the studies considered in this context are given in Table 2.

Table 2

Distribution With Regards to the Number of Tested Items and the Size of Sample Group Ratio

Criterion	f	%
Less than fivefold	11	9.82
At least fivefold	50	44.64
Tenfold and above	46	41.07
No information	5	4.46
Total	112	100.00

Having examined Table 2, samples that are ten times the number of the tested items in forty-six of the items were studied. In addition, five times the number of the tested items were considered in fifty of the items, and the trial application was made on a group much less than five times the number of the tested items in eleven of the items. In five of the studies, there was information missing related to the number of items or number of people involved, and thus the findings of this study could not be reached.

Category Numbers of Rating Expressions

The results of the rating expressions used in the articles reviewed are presented in Table 3.

Table 3

Distribution Related to Rating Expressions Category Numbers

Number of Category	f	%
3-categories	7	6.25
4-categories	2	1.79
5-categories	97	86.61
No information available for category number	6	5.36
Total	112	100.00

Having examined Table 3, one observes that the general trend (86.61%) was to form the rating expressions in five categories. Tavşancıl (2005) states that ratings in the Likert type attitude scale can be either 3, 5, 7, 9, or even 11. However, in the literature, in parallel to the findings of this study, it has been found out that 5-rating expressions were generally preferred in those studies (Tavşancıl, 2001 Wiersma, 2000). In addition, having examined the studies preferring category 3, it has been seen that these studies were mostly oriented around primary school children, and three rating expressions were chosen because of their ability to facilitate understanding and response for small age groups.

Use of Terminology

As in other studies, some terminology is used interchangeably in attitude scale development studies. It is possible to come across terminology such as the survey-inventory-test, which is frequently used in attitude scales. Table 4 shows the differences in terminology used in this study.

Table 4

Distribution in relation to the Distribution of the Terminology Used

Term Used	f	%
Attitude scale	106	94.64
Attitude survey	6	5.36
Attitude inventory	-	-
Total	112	100.00

Having examined Table 4, it is possible to say that the attitude scale was generally used correctly (94.6%). In addition, in some studies, the scale and survey terminology were combined, and the survey was used instead of the scale.

Findings Related to Theoretical Knowledge and Operational Definitions

The first theoretical information based on the questioning of attitude scale development include information such as: “have the theoretical foundations, whose attitude scale was developed, been presented in detail in the study reviewed?”, “has the operational definition been made with regards to this construct?”, and, if yes, “has the operational definition been made correctly?” The frequency values obtained for these questions are given in Table 5.

Table 5
Distribution with Regards to the Theoretical Presentation of the Items Examined

	Theoretical Foundation Presentation		Operational Definition			f	%	
	f	%	Correct	Partial	False			
Yes	66	58.93	Yes	12	12	-	24	21.43
Partial	37	33.04						
No	9	8.04	No	88	-	-	88	78.57
Total	112	100.00	Total				112	100.00

Upon examining Table 5, it has been observed that in nine of the articles (8.04%) examined, the theoretical foundations of the structure to be measured were not included; in thirty-seven studies (33.04%), the information obtained was insufficient; and in sixty-six studies (58.93%), a sufficient amount of theoretical information was obtained. Having examined the studies where the theoretical information was incomplete or inadequate, it has been observed that it was mostly present in studies whose main purpose was not to develop an attitude scale. It has previously been noted that articles that do not focus on developing an attitude scale but nevertheless aim to deal with a relationship between attitude and other variables, as well as that develop an attitude scale as needed (and hence including these development stages in the report section) are also included in the study. In these studies, it was found that the attitude scale was developed and that the reporting of the psychological structure of this scale was sometimes overshadowed and not sufficiently included in the report.

Upon examining the section where the operational definition is questioned, it has been witnessed that there was no operational definition in majority of the studies (78.6%). Having examined a number of studies in which the definition of an operational definition is made, it has been found that twelve of the twenty-four studies were partially correct, whilst the general trend was to make the definition correctly.

Findings with Regards to Item Writing and Trial Application

One of the most important stages of scale development is item writing and trial application. In this context, the frequencies related to the articles reviewed within the

scope of the study with the criteria determined within the framework of item writing and trial application is presented in Table 6.

Table 6
Frequencies of Item Writing and Trial Application

	Y	P	N	NI
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Compliance of the item with the principles of item writing	29 (25.89)	43 (38.39)	8 (7.14)	32 (28.57)
Distribution of positive/negative items	38 (33.93)	34 (30.36)	12 (10.71)	28 (25.00)
Distribution of cognitive, affective, and dynamic components of attitude	25 (22.32)	42 (37.50)	16 (14.29)	29 (25.89)
Compliance between the rating expressions used and written items	69 (61.61)	6 (5.36)	8 (7.14)	29 (25.89)
Expert opinion on prepared items	37 (33.04)	58 (51.79)	17 (15.18)	-

Y: Yes Suitable, P: Partial Suitable, N: Not Suitable, NI: No Information

Upon looking at Table 6, according to the results obtained from the examination of the compliance between the items and the principles of item writing, twenty-nine of the articles (25.89%) took into account the principles of the item, forty-three of them (38.39%) were partially suitable, eight of them (7.14%) was definitely not suitable, and thirty-two of them (28.57%) did not contain any information about any of the items. In addition, in the scope of the articles reviewed, a sample section of the items that did not comply with the principles of item writing was given below.

- ... make me feel both uneasy and confused. (Two judgments)
- Develops the ability to analyse, synthesize, and interpret ... (Multiple judgments)
- ... are highly exaggerated: there is already a large number in nature; it does not matter whether or not a few of them disappear.
- I watch TV and listen to radio programs related to ...
- I feel fear and excitement before ... exams.
- It enables me to display my knowledge and capacity in ...
- I know ... (i.e. keyboard, screen, mouse, printer, scanner, floppy disk, CD-ROM, disc, etc.) and their functions.
- I have knowledge about the ... and ...
- Desertification does not take place in ... (Factual)
- ... is a serious environmental problem. (Factual)
- Although ..., they have an important place in nature, and therefore I am against them being killed.
- I hate most ...; however, I don't kill them. (Contains frequency phrases)

To avoid any ethical violation while reporting the unsuitable items, the attitude objects in the items are left blank. In the articles reviewed, it is possible to find more

items besides the above in cases which are contrary to the principles of item writing. Another remarkable point is the inconsistency of the attitude objects and items in the study. According to the sources of Likert type attitude scale development (Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 1996; Turgut, 1977), the distribution of positive/negative expressions in attitude scale items should be very close to or equal to each other. In this context, it is possible to say that the distribution was balanced in thirty-eight of the articles (33.93%) reviewed. However, thirty-four of them (30.36%) were partially followed, and twelve of them (10.71) did not have a balanced distribution. Twenty-eight of the articles (25.89%) did not provide any information on positive/negative items. It is possible to say that the balance of the distribution was paid attention to in most of the articles reviewed, it was considered in only part in a small number of the articles. Another criterion that should be taken into consideration is the distribution of attitude with regards to cognitive, affective, and dynamic components. The distribution was balanced in twenty-five of the articles (22.32%) covered in the study. In sixteen of them (14.29%), the distribution was not balanced. However, it should be kept in mind that the three components of the attitude have dimensions that should be considered while measuring the attitude.

After examining the compliance between the rating expressions and the items in the articles reviewed, it is possible to say that sixty-nine of them (61.61%) were suitable, six (5.36%) were suitable only in part, eight (7.14%) were not suitable, and there is no information in twenty-nine of them (25.89%). It can be said that one of the most carefully cited criteria in item writing and trial application is the consistency of items and rating expressions.

Finally, no expert opinion has been received in seventeen articles (15.18%) in the criterion of submitting the prepared items to the expert opinion, it has been observed that expert opinion has been partially received in fifty-eight of the articles (51.79%), and adequately received in thirty-seven of them (33.04%). The reason for this is that in some studies only the subject area expert's opinion is taken. In others, the opinion of all Turkish language, measurement, and evaluation experts are taken.

Reliability Findings

The reliability studies conducted in the articles have been examined under headings such as have there been any studies conducted on the degree of reliability of the final scale? (e.g. the Cronbach's Alpha, test-retest, etc.), and are the reliability studies conducted adequate? The frequencies related to these titles are presented in Table 7.

Table 7

Distribution With Regards to Reliability in the Articles Reviewed

	Y	P	N	NI	Total
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Has the reliability study been carried out?	108 (96.42)	-	4 (3.57)	-	112 (100)
Are the reliability studies conducted adequate?	103 (91.96)	5 (4.46)	-	4 (3.57)	112 (100)

Y: Yes Suitable, P: Partial Suitable, N: Not Suitable, NI: No Information

Reliability studies were conducted for one hundred and eight of the articles (96.42%) reviewed, but not for four (3.57%). While determining the adequacy of reliability studies, attention was paid to the points such as the suitability of the reliability evidence used for the scale, its correct reporting, its correct interpretation etc. As for the adequacy of the reliability studies, one hundred and three (91.96%) were found to be adequate by the researchers, five (4.46%) were found to be partially adequate, and no reliability study was conducted for four of them and thus there is no information thereof. However, the frequencies obtained when the techniques used for proof of reliability were examined are presented in Table 8.

Table 8

Distribution with Regards to the Reliability Determination Methods Used in the Articles

Methods	f	%
Cronbach Alpha	108	96.43
Item/Total Test Correlation	68	60.71
Test/Retest	16	14.29
Split-half reliability	3	2.68

Note. More than one reliability methods were used in some studies.

Having examined the reliability determination methods used in studies, it has been found out that the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was used in %96.43 of the studies, which was to be expected given that this coefficient is used to determine reliability in multiple-rated items (i.e. the Likert-type attitude scale) (Crocker and Algina, 1986, Erkuş, 2003). In addition, other reliability determination techniques were also used in other studies. Item total test correlation was considered in sixty-eight of these studies (60.71%), the test-retest method in sixteen (14.29%), and the split-half reliability in three of them (2.68%).

Findings Related to Validity

It has been questioned in the studies reviewed as to whether or not a validity study was carried out. The adequacy of the validity determination methods used was evaluated.

Table 9
Distribution With Regards to the Validity Studies

		Yes			No	Total
		Suitable	Partially Suitable	Not Suitable		
Has the validity study been carried out?	f	61	27	10	14	112
	%	54.46	24.11	8.93	12.50	100.00

Upon examined Table 9, it can be seen that either validity determination study was not applied in 14 of 112 studies (12.50%), or no report was provided whatsoever. Taking into account that validity is an indispensable feature of a measurement instrument and, provided that a new instrument is being developed, it must be proved that it is a valid instrument for it to be used. When the appropriateness of validity methods used in the remaining 98 studies are examined, it has been seen that the validity studies of only some of them (54.46%) were adequate, and moreover that even if the proof of validity was presented, the remaining studies were either incomplete (24.11%) or incorrect (8.93%). These studies were examined in detail in order to describe these inaccuracies. It has also been discovered that the incompleteness or inaccuracies in the validity evidence leading to ticking suitable or not suitable were due either to the mistakes made in the selection of validity method, or to a mistake in the implementation or reporting of the chosen method.

As a next step, studies in which validity studies were conducted were examined in detail, and the frequency information was obtained regarding which validity methods were used. If more than one proof of validity was presented in the article, all of the methods were therefore counted. The information is given in Table 10.

Table 10
Distribution with Regards to Validity Methods

Methods	f	%*
Exploratory Factor Analysis	87	77.68
Confirmatory Factor Analysis	37	33.04
Criterion Validity	14	12.50
Expert Opinion	12	10.71
Item Discrimination	11	9.82

*More than one reliability methods were used in some studies.

Upon closer inspection of Table 10, it has been seen that a total of five different methods were used as a validity determination method. The most commonly used of these methods (77.68%) was exploratory factor analysis, which is a proof of construct validity. Having examined the articles included in the study, it has been observed that the factor analysis study was applied as a basic method in the validity study, and that the other studies were applied to provide additional evidence beyond the factor

analysis findings. It has been observed that the relationship between the obtained attitude scores and another criterion was considered in fourteen articles (12.50%), the presenting evidence for construct validity was considered in twelve articles (10.71%), and the significance of the difference between the attitude scores of the lower and upper groups was tested in eleven studies (9.82%). Furthermore, in addition to the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted in more recent studies. In addition, in the majority of studies (except for three), the confirmatory factor analysis study and the exploratory factor analysis study were conducted on the same data set.

The studies using factor analysis as a proof of validity were broadly evaluated in terminology of whether the KMO and Barlett test results were reported or not, and in terminology of the adequacy of the reporting of the factor analysis studies. The results are presented in Table 11.

Table 11

Distribution With Regards to the Reporting of Factor Analysis Studies

	Yes	Partially	No	Total
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Availability of KMO and Barlett Report	60 (68.9)	2 (2.3)	25 (28.7)	87 (100)
Suitability of FA Report	54 (62.1)	24 (27.6)	9 (10.3)	87 (100)

In taking a look at Table 11, one notices that the KMO and Barlett test results were reported adequately in sixty of the eighty-seven studies (68.96%), while they were never mentioned in twenty-five of them (28.74%), and given that the direct factor analysis results were included. However, it is appropriate to present the results of factor analysis after proving that the data is suitable for factor analysis. Furthermore, it has been remarkable that, in some studies, the factor analysis data was quite small, leading to the uncertainty of whether or not the factor analysis was appropriate for implementation. In two studies where partially was selected, the KMO value was given and compared with the accepted criteria in literature, and its suitability was evaluated accordingly, even though there was no mention of either Barlett's value.

When the analysis of the factor analysis results is examined, as seen in Table 11, only fifty-four of the eighty-seven studies (62.06%) were conducted in a proper manner, and the remaining studies were incomplete (27.59%) or inaccurate (10.34%).

In fourteen studies using the criterion-related validity study, the suitability of the criterion used and whether the psychometric characteristics of the criterion were reported were examined. The results are presented in Table 12.

Table 12
Distribution With Regards to the Suitability of the Criterion Used

	Yes	Partially	No
Suitability of the criterion	12	2	-
Reporting the psychometric properties of the criterion	12	2	-

Upon examining Table 12, it has been seen that the psychometric properties of the criterion used in almost all criterion validity studies were presented, and an appropriate criterion was used. The suitability of the criterion was evaluated both in the sense that it measures the same or similar structures with the developed attitude scale, as well as in the sense that it has acceptable validity reliability coefficients. It is only in two studies that only the reliability proof of the criterion was presented, and that there was no mention of validity proof. After detecting important inaccuracies in scale development studies in literature, the importance of performing a rigorous research process about the suitability of the criterion, as well as about reporting and sharing this process with the reader has been realized. In the articles reviewed, it has been found that these studies were conducted accordingly.

Finally, the articles were examined in order to determine whether the test statistics for the score distribution of the final scale were included. In forty-eight studies, information was provided about the distribution of scores, while sixty-four studies did not provide such information. When examining the articles, it has been seen that the main purpose of the studies that reported such information was not to develop scale. Hence, it has been concluded that this process was conducted because it was necessary for other analyses performed on the scale however not because it was seen as a necessity of scale development study.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The attitude topics were examined in studies reviewed within the scope of this study and were divided into 6 main headings: attitude scales for coursework in general, attitude scales for the profession, attitude scales for technology, attitude scales for a teaching method-technique, attitude scales for other education-related items, and attitude scales for other topics. Having examined the sub-study topics and frequency values of these subjects in greater detail, it has been found out that the most studied area was developing an attitude scale for coursework. In addition, it has been concluded that there were multiple attitude scale development studies on the same subject. There are several reasons for this: for example, the researcher might not have been able to use the existing studies due to the missing or faulty parts in the existing attitude scale development studies in the literature or in the reports of the researchers. This is interpreted as an indicator of a serious loss of labour and time when considering the difficulty of scale development process. Moreover, the researcher might not have conducted the literature review sufficiently detailed, or might not have noticed the attitude scales on the topic they wished to study. In some cases, there may be situations where existing scales measure constructs close to each other but do not

measure the same constructs. However, as a result of the research conducted, it has been found that the samples of this situation were quite low.

In the attitude scales developed, the preferred category numbers for rating expressions were examined. It has been found out that the number of the most preferred category number was 5 in accordance with the literature. The next choice is 3. However, it has been concluded that the 3-point rating was often preferred for small age groups. Having examined the terminology used in the attitude scales developed (attitude scale, attitude survey, attitude inventory), it is possible to say that the terminology was generally used correctly. In some studies, it has been seen that attitude scale was used instead of attitude survey. In this context, it is possible to say that the researchers did not have thorough knowledge about what the scale-survey-inventory-test terminology meant and where they were used.

After examining the numbers preferred in the sample sizes in the articles, it has been observed that those who preferred ten times or above the number of items chose the adequate size of the sample, while the majority of the studies examined factor analysis on the sample less than ten times the number of items. Certain studies in the literature have shown that the results of factor analysis in samples less than ten times the number of items has been found to be inaccurate. It has been emphasized that much larger samples should be used (Kline, 2013).

In the attitude scale development studies, it has been concluded that, although the information on the theoretical basis of the structure to be measured was generally presented, the operational definition of the object of attitude in the study was mostly not made, and was missing. In certain parts of the attitude scale development studies, it has been observed that the criteria to be met in the principles of item writing were ignored, factual statements were given, more than one judgment was included in each attitude item, the written item and the attitude object were unrelated, and that the statements that reported frequency were included. It is possible to say that this situation is contrary to the scale development process. Each of the stages and requirements for developing scales is stated in all published sources (Cohen and Swerdlik, 2010; De Vellis, 2003; Erkuş, 2012; Murphy and Davidshofer, 2005). The most important step that should not be skipped is the adequate operational definition of the concept to be measured. In some attitude scales, it is possible to say that the principles of item writing were followed correctly, and that all other stages (explanation of conceptual and operational definition, reliability and validity studies) were suitable. Hence, it can be said that each of these stages is related to each other and that the criteria, which were either overlooked or not included in one unit, can affect the other stages.

Reporting reliability evidence is a must have in a scale development study. Having examined the studies, it is possible to say that reliability was generally included and was done correctly. But on the other hand, a significant number of published studies appeared to show no evidence of validity of the scale. It has been concluded that the most widely used validity determination method was factor

analysis, and even provided to be a basis for this study. Other validity determination methods were found to be the second or third preferred methods when it was necessary to present more than one piece of evidence. It has been found out that, in the factor analysis studies, the KMO and Barlett statistical results were reported in general, while some of these values were never included in the report or were reported to be incomplete. It has been concluded that the criterion used in all of the studies where the criterion validity determination method used was a suitable criterion, and that the psychometric properties of the criterion were included in the report.

In recent studies, it has been seen that the confirmatory factor analysis was performed besides exploratory factor analysis. In addition, it has been observed in the majority of studies (except for three) that the confirmatory factor analysis study and the exploratory factor analysis study were conducted on the same data set. In the literature, in order to determine the measured structure, it is stated that exploratory factor analysis should be done in order to determine the structure and then continue with confirmatory factor analysis on a different sample (Henson and Roberts, 2006; Worthington and Whittaker, 2006).

Attitude scale development studies within the scope of this study have attempted to determine the points that are often inaccurate or incomplete in the literature. It is recommended that scale developers consider this process as an important and rigorous process, and that they meticulously consider the points underlined in the study. Within the scope of this study, studies that develop an attitude scale were examined; similar scale adaptation studies should also be examined. In addition, only the domestic literature has been examined: studies that examine international could also be investigated. The results of the study suggest that there are a lot of inaccurate and incomplete attitude scales in the current literature. In addition, it is worth noting that there at times may be more than one scale developed on the same topic. Both of these issues mean a serious loss of labour and time for researchers. It is believed that there is a need for a test centre at the national level that both supervises and coordinates the scales used in order to solve this problem.

References

- Acar-Güvendir, M. and Özer-Özkan, Y. (2015). The examination of scale development and scale adaptation articles published in Turkish academic journals on education. *Electronic Journal of Social Science*, 14(52), 23-33. doi: 10.17755/esosder.54872
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th Ed.). New York, NY: MacMillan Publishing Co. Inc.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Boztunç-Öztürk, N., Eroğlu, G. and Kelecioğlu, H. (2014). A review of articles concerning scale adaptation in the field of education. *Education and Science*, 40(178), 123-137. doi: 10.15390/EB.2015.4091
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: A&C Black.
- Coaley, K. (2010). *Psychological assessment and psychometrics*. California, CA: Sage Publications.
- Cohen R. J., and Swerdlik M. E. (2010). *Psychological testing and assessment*. Boston, MA: McGraw-Hill Companies.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Rinehart and Winston Inc.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Çüm, S., and Koç, N. (2013). The review of scale development and adaptation studies which have been published in psychology and education journals in Turkey. *Journal of Educational Sciences and Practices*, 12(24), 115-135.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications*. California, CA: SAGE Publication Inc.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Turkish Journal of Psychology*, 13(40), 17-25.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henson, R., and Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. doi: 10.1177/0013164405282485
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988. doi: 10.1177/014920639502100509
- Kaya-Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen-Teker, G. and Demir S. (2017). Investigation of scale development studies conducted in educational sciences published in Turkey by many-faceted rasch model. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(2), 183-199. doi: 10.21031/epod.291367

- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. In R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (pp. 25-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher and C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). New York, NY: Routledge.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. New York: Archives of Psychology.
- Miles, M., and Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Murphy K. R., and Davidshofer C. O. (2005). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey, NJ: Pearson Education International.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Rust J., and Golombok S. (1997). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment*. New York, NY: Routledge.
- Schriesheim, C. A., Powers, K. J., Scandura, T. A., Gardiner, C. C., and Lankau, M. J. (1993). Improving construct measurement in management research: comments and a quantitative approach for assessing the theoretical content adequacy of paper-and-pencil survey-type instruments. *Journal of Management*, 19(2), 385-417. doi: 10.1016/0149-2063(93)90058-U
- Schultz, D. P., and Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* [A history of modern psychology]. (Y. Aslay, Trans.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal kitabın yayım tarihi 2004)
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., and Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tavşancıl, E., Güler, G., and Ayan, C. (2014, June). *Review of attitude scales developed in Turkey between 2002 and 2012 regarding scale developing process*. Paper presented at the Annual Meeting of the 4th Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Tezbaşaran, A. A. (2008.) *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Thurstone, L. L. (1929). Theory of attitude measurement. *Psychological Review*, 36(3), 222-241. doi: 10.1037/h0070922
- Turgut, F., and Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1977). *Ölçmede geçerlik* [Yayımlanmamış ders notları 3].
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: an introduction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, A Pearson Education Company.
- Worthington, R. L., and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127

The Ethical Committee Approval

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.



Türkiye’de 2002-2018 Yılları Arasında Geliştirilen Tutum Ölçeklerinin Ölçek Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	12.12.2019	23.09.2020	24.09.2020

Gül Güler ¹
İstanbul Aydın Üniversitesi

Cansu Ayan ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma kapsamında belirli yıllar içerisinde eğitim alanında kullanılan tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme süreçlerine uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede ölçek geliştirme süreci ile ilgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan sorunlar belirlenmiş olacaktır. Ayrıca bu çalışma bundan sonraki tutum ölçeği geliştirme çalışmaları için de yol gösterici ve bilgi verici olması açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda ULAKBİM’de taranan yerel dergiler ve elektronik ortamda tam metinlerine ulaşılabilen eğitim dergilerinde tarama yapılmış ve 2002-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında yapılmış tutum ölçeği geliştirme çalışmaları, tutum ölçeği geliştirilirken dikkat edilmesi gereken noktalar dikkate alınarak incelenmiştir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen bir kontrol listesi kullanılarak, her bir ölçüt (kriter) için uygun olan ve olmayan çalışmaların frekansları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında, alanyazında sıklıkla yanlış yapılan ya da eksik bırakılan noktalar saptanmıştır. Test ve ölçek geliştiricilere, bu sürecin önemli ve titizlik gerektiren bir süreç olduğunu unutmayıp çalışma kapsamında altı çizilen noktalara duyarlı biçimde yaklaşımları önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Tutum, tutum ölçeği, ölçek geliştirme.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: gulyuce@aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8626-4901>

²Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, E-posta: cayan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0773-5486>

Amaç ve Önem

Alanyazında ölçek geliştiren çalışmalar incelendiğinde hem sayıların her geçen yıl ciddi miktarda arttığı hem de var olan çalışmalarda ciddi teknik sıkıntılar olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan yanlış uygulamalar, kötü örnek oluşturmakta ve bazı sorunların süregelen (kronik) duruma gelerek diğer çalışmalarda da aynı biçimde tekrarlanmasına neden olmaktadır. Bu sorunların ve eksiklerin belirlenmesi daha sonra yapılacak çalışmalara da ışık tutulması anlamında önemli görülmektedir. Bu araştırma, belirli yıllar içerisinde yapılan tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının incelenmesi ve tutum ölçeği geliştirme sürecinin ne ölçüde dikkate alındığının bir bütün olarak sunulması, alanyazında var olan sorunları betimlemesi ve bundan sonraki tutum ölçeği geliştirme çalışmaları için de bilgi verici olması açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda, çalışmada 2002-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında yapılmış olan tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme adımlarına uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, tutum ölçeği geliştiren çalışmalar, tutum ölçeği geliştirilirken dikkat edilmesi gereken noktalar dikkate alınarak incelendiğinden nitel bir araştırmadır. Çalışmada kapsamında doküman analizi yapılmıştır. Önceden belirlenen ölçütlere göre makaleler incelenmiş, her bir ölçüt için frekans değerleri elde edilmiştir. Bu kapsamda ilk adım olarak ulusal bilgi ve belge erişim hizmetleri sunmak amacıyla TÜBİTAK tarafından kurulmuş bir enstitü olan ULAKBİM’de taranan yerel dergiler ve elektronik ortamda tam metinlerine ulaşılabilen eğitim dergilerinde tarama yapılmış ve 112 makaleye ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırmanın verileri üç temel bölümden oluşan bir kodlama listesi kullanılarak elde edilmiştir. Bu üç bölüm; yapılan çalışma ile ilgili ön bilgilerin sorgulandığı başlangıç bölümü, dört ana başlıkla ilgili izlenmesi gereken adımları sorgulayan maddelerden oluşmuş ve yanıtı *evet*, *hayır*, *kısmen*, *bilgi yok* biçiminde derecelendirilmiş ikinci bölüm ve son olarak çalışmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının neler olduğunu sorgulayan son kısımdan oluşmaktadır. Kodlama listesinin ikinci bölümü ayrıntılı olarak incelendiğinde kuramsal ve işevuruk tanımlar, madde yazımı ve deneme uygulaması, güvenilirlik, geçerlik olmak üzere 4 ana başlıktan oluşmaktadır. Her bölümde bu bölüm içinde yapılması gereken noktaları sorgulayan ilgili maddeler yer almaktadır.

Veriler nitel araştırmalarda kullanılan bir analiz türü olan içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin bir türü olan kategorisel analiz yöntemi uygulanmış ve her bir kategoriye ait frekanslar hesaplanmıştır. Son olarak her noktayla ilgili olarak frekans değerleri hesaplanmış ve raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda ele alınan tutum konuları incelenmiş ve genel olarak bir derse yönelik tutum ölçekleri, mesleğe yönelik tutum

ölçekleri, teknolojiye yönelik tutum ölçekleri, bir öğretim yöntem-teknikğine yönelik tutum ölçekleri, eğitimle ilgili diğer öğelere yönelik tutum ölçekleri ve diğer konulara yönelik tutum ölçekleri olmak üzere altı temel başlığa ayrılmıştır.

İncelenen tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında, genel olarak ölçülmesi hedeflenen yapının, kuramsal temellerine dair bilgiler sunulmuş olmasına karşın, çalışmadaki tutum nesnesinin işe vuruk tanımının büyük çoğunlukla yapılmadığı, eksik bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İşe vuruk tanımları yapan çalışmalarda ise bu tanımlamanın genel olarak doğru biçimde yapıldığı belirlenmiştir. Tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının bir bölümünde madde yazımı ilkelerinde uyulması gereken ölçütlerin göz ardı edildiği, olgusal ifadeler yerine verildiği, her bir tutum maddesinde birden çok yargının yer aldığı, tutum objesi ile yazılan maddenin ilişkisiz olduğu ve sıklık bildiren ifadeler yerine verildiği gözlenmiştir. Bu durumun ölçek geliştirme sürecine aykırı olduğunu söylemek olanaklıdır.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda açımlayıcı faktör analizinin yanında doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının da yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında çalışmaların büyük çoğunluğunda (üçü hariç) doğrulayıcı faktör analizi çalışması ile açımlayıcı faktör analizi çalışmasının aynı veri seti üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazında ise, ölçülen yapının belirlenmesi için analizlerde öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapıp yapının belirlenmesi ve sonrasında farklı bir örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile devam edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006).

Tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında bir diğer ele alınması gereken güvenilirlik çalışmalarıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak güvenilirlik çalışmalarına yer verildiği ve doğru bir biçimde yapıldığını söylemek olanaklıdır. Yayımlanmış çalışmaların önemli bir kısmında ölçeğe ilişkin herhangi bir geçerlik kanıtı sunulmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında, alanyazında sıklıkla yanlış yapılan ya da eksik bırakılan noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Test ve ölçek geliştiricilerin, bu sürecin önemli ve titizlik gerektiren bir süreç olduğunu unutmayıp, çalışma kapsamında vurgulanan noktalara duyarlı biçimde yaklaşımları önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında bir tutum ölçeği geliştiren çalışmalar incelenmiştir, benzer biçimde ölçek uyarlama çalışmaları da incelenebilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Değişen Madde Fonksiyonunun Belirlenmesinde “difR” R Paketinin Kullanımı: Ortaöğretime Geçiş Sınavı Fen Alt Testi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.02.2020	23.09.2020	26.09.2020

Betül Alathı ¹ ve Selma Şenel ²
Balıkesir Üniversitesi

Öz

Değişen Madde Fonksiyonunun (DMF) belirlenmesi, bir testin ve testten alınan puanların geçerliğine ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. difR paketi ise farklı DMF belirleme yöntemlerinin uygulanmasına izin vererek araştırmacılara ve uygulayıcılara büyük kolaylık sağlayan R paketidir. Bu araştırmanın temel amacı örnek bir araştırma verisi üzerinden, difR paketinde farklı DMF belirleme yöntemlerine ilişkin; yazılım kurulumu, varsayımların incelenmesi, analiz adımları ve analiz sonuçlarının yorumlanması için izlenen sürecin resmedilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerine uygulanan Ortaöğretime Geçiş Sınavı 2018 uygulamasında yer alan fen maddelerinin, madde sıra etkisi bakımından DMF gösterme durumları incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada sıklıkla kullanılan DMF belirleme yöntemlerinden Klasik Test Kuramına dayalı Mantel-Haenszel, Lojistik Regresyon ve SIBTEST ile Madde Tepki Kuramına dayalı Olabilirlik Oran yöntemlerine ilişkin adımlar ele alınmıştır. DMF analizleri sonucu elde edilen bulgulara göre fen maddelerinin madde sıra etkisi bakımından çoğunlukla DMF göstermediği ya da ihmal edilebilir düzeyde DMF gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: difR, ölçme değişmezliği, değişen madde fonksiyonu, madde sıra etkisi, Ortaöğretime Geçiş Sınavı.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: betulkarakocalatli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2424-5937>

²Dr. Öğr. Üyesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: selmahocuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

Eğitimde ve psikolojide, bireylerin zeka, başarı, ilgi tutum gibi birçok özellik, ilgili özelliğe yönelik geliştirilmiş testler ile gözlenebilir hale gelebilmektedir. Testlerden alınan puanların belirli ölçütlerle karşılaştırılması sonucu ise bireylerin test ile ölçülen özelliğinden yola çıkarak bireylerle ilgili önemli kararlar verilmektedir. Seçme, yerleştirme, sınıflama, not verme, durum belirleme gibi farklı biçimlerde olabilen bu kararlar, birçok durumda bireyin yaşamını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Ölçme araçları ve ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara ilişkin kararların adil ve yerinde olabilmesi için ölçme araçlarının ölçme değişmezliği gösterdiğine ilişkin kanıtlar ortaya konulması önerilmektedir. Ölçme değişmezliği, belirli bir gizil yapıyı ölçmek üzere geliştirilen testlerden ilgili yapıya ilişkin aynı düzeye sahip olan bireylerin, alt ölçekler ve maddeler düzeyinde aynı gözlenen puanlara sahip olma durumları olarak tanımlanmaktadır (American Educational Research Association-AERA, American Psychological Association-APA ve National Council on Measurement in Education-NCME, 1999; Crocker ve Algina, 1986; International Test Commission-ITC, 2005).

Alanyazın incelendiğinde eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme araçlarının ölçme değişmezliğini incelemek üzere test düzeyinde Yapısal Eşitlik Modellemeleri (YEM), madde ve alt testler düzeyinde ise Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) ve Değişen Test Fonksiyonları (DTF) yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir (Cheung ve Rensvold, 2000; Raju, Laffitte ve Byrne, 2002; Stark, Chernyshenko ve Drasgow, 2006; Vandenberg ve Lance, 2000). DMF, farklı alt gruplarda yer alan ancak aynı yetenek düzeyinde olan bireylerin testte yer alan bir maddeye ilişkin başarı veya doğru yanıt olma olasılıklarının farklılaşması olarak tanımlanmaktadır (Camilli ve Shepard, 1994; Zumbo, 1999). DMF, tüm yetenek dağılımı boyunca sabit bir şekilde bir grup lehine avantaj sağlıyorsa tek biçimli DMF olarak tanımlanmaktadır. Belirli bir yetenek düzeyine kadar bir gruba, belirli bir yetenek düzeyinden sonra diğer grup lehine avantaj sağlıyorsa tek biçimli olmayan DMF olarak adlandırılmaktadır (Swaminathan ve Rogers, 1990).

Alanyazında farklı matematiksel süreçleri izleyen, farklı kesme noktaları ve algoritmalar kullanan çok sayıda DMF belirleme tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntemler temel olarak, Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Maddelerin ölçme değişmezliğinin incelenmesinde birden fazla DMF belirleme tekniğinin bir arada kullanılması ve elde edilen sonuçların mutlaka karşılaştırılarak karar verilmesi önerilmektedir. Ancak yöntemlerin her birinin farklı istatistiksel yazılımlarda uygulama olanağı olabildiği görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak DMF'nin incelendiği araştırmalarda, birden fazla istatistik yazılımının bir arada kullanıldığı görülmektedir (Adedoyin, 2010; Akalın, 2014; Çepni, 2011; Gök, Kelecioğlu ve Doğan, 2010; Grover ve Ercikan, 2017; Karakoç-Alatlı ve Çokluk-Bökeoğlu, 2018; Lyons-Thomas, Sandilands ve Ercikan, 2014; Stoneberg, 2004; Walzebug, 2014; Yıldırım, 2015). Örneğin, Koyuncu, Aksu ve Kelecioğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada farklı yazılımları karşılaştırmak üzere altı farklı yazılım kullanılmıştır. Bunlar DIFAS, JMETRIK, EZDIF, SPSS (ZumboSyntax), IRTPRO ve IRTLRFIDIF yazılımları olarak

belirtilmiştir. Araştırmada, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012 uygulaması öğrenci anketi matematik çalışma disiplini maddelerinin matematik performansı bakımından alt ve üst gruplara göre DMF gösterip göstermediği Mantel-Haenszel (MH), Lojistik Regresyon (LR) ve MTK'ye dayalı Olabilirlik Oran (MTK-OO) yöntemleri ile incelenmiştir. DMF çalışmaları için kullanılan yazılımlar ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması araştırma konuları arasında yerini almıştır. Tablo 1'de yaygın kullanılan DMF belirleme yöntemleri, bağlı oldukları kuram, tek biçimli ya da tek biçimli olmayan DMF belirleme olanakları ve yöntemde karşılaştırılabilen grup sayısı ile analize olanak tanıyan yazılımlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Değişen Madde Fonksiyonu Belirleme Yöntemleri

Kuram	DMF Belirleme Yöntemi	Grup Sayısı	Tek biçimli/ Tek biçimli olmayan	Yazılım
KTK	Breslow-Day ki-kare	2	Tek biçimli olmayan	DIFAS,
	Mantel-Haenszel	2	Tek biçimli	DIFAS, JMETRIK, EZDIF, Easy-DIF
	Simultaneous Item Bias Test-SIBTEST	2	Tek biçimli	SIBTEST
	Standardizasyon	2	Tek biçimli	Easy-DIF
	Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri	2	Tek biçimli	MS Excel
	Lojistik regresyon	2	Her ikisi	EZDIF, SPSS (ZumboSyntax)
	Genelleştirilmiş lojistik regresyon	>2	Her ikisi	SAS, STATISTICA
	Genelleştirilmiş Mantel-Haenszel	>2	Tek biçimli	GMHDIF
MTK	Olabilirlik oranı testi	2	Her ikisi	IRTLRDIF, IRTDIF, ConQuest
	Lord'un ki-kare testi	2	Her ikisi	IRTLRDIF, IRTDIF
	Raju'nun alanı	2	Her ikisi	IRTLRDIF, IRTDIF
	Genelleştirilmiş Lord'un ki-kare testi	>2	Her ikisi	IRTLRDIF, IRTDIF

Tablo 1 incelendiğinde, DMF incelemeleri için araştırmacıların birden fazla yazılımda işlem yapması gerekmektedir. Bu noktada, tüm bu yöntemlerin analiz edilebilmesine ve sonuçların karşılaştırmalarına olanak sağlayan bir yazılım olan R açık kaynak kodlu yazılımı dikkat çekmektedir. R yazılımı kullanıcılar tarafından istatistiksel paketler geliştirilmesine ve diğer kullanıcılarla paylaşılmasına olanak sağlaması, programlama dilinin güçlü olması ve ücretsiz olarak ulaşılabilmesi gibi üstünlüklere sahiptir (Beaujean, 2013). Bu nedenlerle R'nin kullanımı da son yıllarda

giderek yaygınlaşmaktadır. R'nin sınırlılığı ise kullanıcı dostu bir ara yüze sahip olmaması ve bu nedenle diğer istatistik programlarına göre öğrenilmesinin daha zaman alıcı olması olarak görülmektedir (Doğan ve Uluman, 2016). Örneğin, ölçek geliştirme ve ölçme değişmezliği incelemeleri psikolojik ölçme aracı geliştirilen tüm alanlarda yapılabilir. Ancak bu analizlerin R'de olduğu gibi betik dili gerektirmesi, ağırlıklı olarak yalnızca ölçme ve istatistik gibi alanlardan araştırmacıların ölçme değişmezliği araştırmaları yapmasına neden olabilmektedir. Farklı alanlardaki araştırmacıların da ölçme değişmezliği çalışmalarında önemli bir yere sahip olan DMF analizlerini kolaylıkla yapılabilmesi önemlidir. R'nin bu dezavantajlarını ortadan kaldırmak adına yazılımın kullanımı sırasında kullanılan paket programlar, kodlar, analiz çıktıları ve yorumlarının açık bir şekilde ele alındığı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Buna ilişkin olarak R yazılımının kullanımına ilişkin Er ve Sönmez (2005) R yazılım kullanımının istatistik eğitiminde önemine vurgu yaparak yazılıma ilişkin genel bilgiler ve temel istatistiklere ilişkin bir çalışma yapmıştır. Horgan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada R yazılım dilinin temel özellikleri ele alınmıştır. Doğan ve Uluman (2016) yaptıkları çalışmada R'yi genel anlamda tanıtmış ve eğitim bilimleri alanında, SSCI dergilerde yayınlanmış çalışmalarda kullanılan paket programların dağılımını incelemiştir.

Magis, Beland, Tuerlinckx ve Boeck (2010) ise ikili puanlanan veriler için DMF belirleme yöntemlerine ilişkin R yazılımındaki parametreleri genel olarak özetlemiştir. Örnek veri seti üzerinden MH yöntemine ilişkin kod ve çıktı dosyasının sunulduğu çalışmada altı DMF tekniği için de analiz sonuçlarının karşılaştırıldığı kod ve analiz çıktısına da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, difR paketinin diğer DMF belirleme yazılımlarına göre üstünlükleri ve büyük veri setinde analiz hızının düşük olması gibi sınırlılıkları tartışılmıştır. Stiglic, Watson ve Cilar (2019) hemşirelik araştırmalarında genellikle ticari istatistik paket programlarının kullanıldığı, ücretsiz, güçlü ve esnek bir alternatif olan R yazılımı ise daha az kullanılmaktadır. Buna göre daha önceden bir çalışma için toplanmış veriler üzerinden puan hesaplama, korelasyon grafiği ve betimsel istatistiklerin elde edilmesi gibi temel analiz adımları ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde R yazılımı farklı analizler üzerinden işlem adımları ve analiz çıktılarının yorumu bakımından çalışma konusu olarak yer almaktadır. Bu araştırma ile R yazılımının kurulumundan, difR paketi ile MH, LR, MTK-OO ve SIBTEST DMF belirleme yöntemlerine ilişkin işlem adımları, kodlarıyla birlikte sırasıyla ele alınmış, analiz çıktıları ise yorumlarıyla birlikte sunulmuştur. DMF inceleme çalışmalarında MTK'ya dayalı yöntemlerin ve bununla birlikte birden çok DMF belirleme tekniğinin bir arada kullanılmasının önerildiği bilinmektedir (Hambleton, 2006). Her bir DMF belirleme yönteminde farklı eşitleme ölçütleri, DMF'li olarak kabul etmek için farklı kesme noktaları ve algoritmaların kullanıldığı ve genel olarak aralarında tam bir uyum olmadığı görülmektedir (Çepni, 2011; Gök, ve diğ., 2010). Bu nedenle bu çalışmada dört farklı DMF tekniği ele alınmıştır. R yazılımında DMF incelemeleri için yol gösteren bu türlü bir çalışmanın yapılmasının araştırmacılar ve uygulayıcılar için oldukça yararlı olacağı değerlendirilmiştir.

Mantel Haenszel Yöntemi

İkili puanlanan maddeler için uygun bir yöntemdir. Odak ve referans grupta yer alan bireylerin testten aldıkları puanlar dikkate alınarak aynı puanı alan bireyler, aynı yetenek düzeyi olarak adlandırılır. Her bir yetenek düzeyi için odds diğer bir deyişle olabirlik oran değerleri hesaplanır. Odds bir olayın gerçekleşme olasılığının gerçekleşmeme olasılığına oranı olarak adlandırılmaktadır. Referans ve odak grup için her bir yetenek düzeyinde doğru ve yanlış yanıtlayan kişi sayısının maddeyi yanıtlayan toplam kişi sayıları dikkate alınarak hesaplanan odds değerleri hesaplanmaktadır (Mertler ve Vannatta, 2005). Elde edilen bu oran 0 ile ∞ arasında değer alır. Camilli ve Shepard'ın (1994) önerisiyle odds değerlerinin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla doğal logaritması, -2.35 katı alınarak Δ_{MH} değeri elde edilmektedir. Elde edilen Δ_{MH} istatistiği DMF derecesini ortaya koyan ve DMF etki büyüklüğü olarak adlandırılan bir değerdir. Maddelere ait Δ_{MH} değerinin negatif olması referans grup için, pozitif olması ise odak grup için bir üstünlük sağladığı anlamını taşımaktadır. Δ_{MH} değerinin aldığı mutlak değere göre DMF dereceleri belirlenebilmektedir (Dorans ve Holland, 1993).

- $|\Delta_{MH}| < 1$ DMF ise yoktur veya göz ardı edilebilecek düzeyde (A düzeyi),
- $1 < |\Delta_{MH}| < 1.5$ ise orta düzeyde (B düzeyi),
- $|\Delta_{MH}| \geq 1.5$ ise yüksek düzeyde DMF göstermektedir (C düzeyi).

Lojistik Regresyon Yöntemi

MH yönteminin pratik olması ve sıklıkla kullanılmasının yanı sıra I. tip hata olasılığı yüksek bir yöntemdir. Bununla birlikte MH'nin yalnızca tek biçimli DMF'yi belirlemek üzere kullanılması bu yöntemin sınırlılıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada hem tek biçimli hem de tek biçimli olmayan DMF'yi belirlemek üzere kullanılan LR yönteminin daha üstün olduğu söylenebilir. Bu yöntemde maddeye verilen yanıt bağımlı değişken; toplam puan, grup değişkeni ise bağımsız değişken olarak tanımlanmaktadır. DMF belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler hiyerarşik olarak modele dahil edilirler. Model 1'de toplam puan, Model 2'de grup değişkeni (odak ve referans), Model 3'te ise toplam puan ve grup değişkeni birlikte modele dahil edilir. Modellerden elde edilen R^2 değerleri karşılaştırılarak DMF'nin varlığına ve düzeyine karar verilir. Jodoin ve Gierl'a (2001) göre modeller arası R^2 farkı ile belirlenen ΔR^2 değerine göre DMF düzeyleri aşağıdaki şekilde önerilmektedir:

- $0 < \Delta R^2 < 0.035$ ise DMF yoktur ya da ihmal edilebilir düzeyde
- $0.0035 \leq \Delta R^2 < 0.07$ ise orta düzeyde,
- $\Delta R^2 \geq 0.07$ ise yüksek düzeyde DMF göstermektedir.

Zumbo ve Thomas'ın (1996) ΔR^2 aralıkları da DMF düzeyini değerlendirmede sıklıkla kullanılmaktadır.

- $\Delta R^2 < 0.13$ ise DMF yoktur veya göz ardı edilebilecek düzeyde,
- $0.13 \leq \Delta R^2 < 0.26$ ise orta düzeyde,
- $\Delta R^2 \geq 0.26$ ise yüksek düzeyde DMF göstermektedir.

Madde Tepki Kuramına Dayalı Olabilirlik-Oran Yöntemi

MTK'ya dayalı Olabilirlik Oran yöntemi odak ve referans grup için tüm maddelere ilişkin madde parametrelerinin eşit olduğu sınırlandırılmış model ile i. maddeye ilişkin madde parametresinin eşit olmadığı ancak i. madde dışındaki diğer maddelere ait madde parametrelerinin eşit olduğu genişletilmiş model olmak üzere iki model kurulmaktadır. İki model için elde edilen olabilirlik değerlerinin logaritmaları alınarak aralarındaki farka dayalı olarak G^2 değeri hesaplanır. G^2 değeri modelin parametre sayısı kadar serbestlik derecesinde χ^2 (ki-kare) dağılımı göstermektedir. G^2 değeri χ^2 tablo değeri ile karşılaştırılır. $G^2 > \chi^2_{(tablo\ değeri)}$ ise ilgili madde DMF göstermektedir. Maddenin DMF gösterdiği belirlendiğinde, sırasıyla diğer madde parametreleri için analize devam edilir (Thissen, 2001). Greer (2004) tarafından G^2 değerinin aldığı değerlere göre DMF düzeyleri aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

- 3.84 < G^2 < 9.4 ise DMF yoktur veya göz ardı edilebilecek düzeyde,
- 9.4 ≤ G^2 < 41.9 ise orta düzeyde,
- G^2 ≥ 41.9 ise yüksek düzeyde DMF göstermektedir.

SIBTEST Yöntemi

Shealy ve Stout (1993) tarafından geliştirilen, parametrik olmayan ve KTK'ya dayalı bir DMF belirleme yöntemidir. Bu yöntem için, gözlenen puana dayanan MH ve benzeri diğer yöntemlere göre referans ve odak gruplarını eşitleyen çok daha doğru bir eşitleme yaptığı belirtilmektedir (Osterlind ve Everson, 2009). SIBTEST yönteminde test, DMF'nin incelendiği madde ile testte yer alan diğer maddeler olmak üzere ikiye ayrılır. En önemli özelliği DMF incelenen madde dışındaki maddelerden alınan gözlenen toplam puanlar üzerinden, regresyona dayalı yaptığı bir düzeltme ile gerçek puan kestirimleri yaparak odak ve referans grup bireylerini bu puanlara göre eşleştirmesidir. Bu düzeltme ile I. tip hatanın kontrol altına alınması ve elde edilen sonuçların da bu hatalardan daha az etkilenmesi amaçlanmaktadır. Buna göre bu yöntemin istatistiksel gücünün yüksek ve küçük örneklemelerin bulunduğu durumlarda da etkili olduğu belirtilmektedir (Bolt, 2000; Gierl, Jodoin ve Ackerman, 2000). Analiz sonucu elde edilen β indeksi etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu indeksin pozitif olması maddenin referans grup lehine, negatif olarak belirlenmesi ise odak grup lehine DMF'nin gözlemlendiği biçiminde yorumlanmaktadır. Bununla birlikte β indeksine göre DMF düzeyi de belirlenebilmektedir (Gotzmann, Wright ve Rodden, 2006; Stout ve Roussos, 1995); Buna göre,

- $|\beta| < 0.059$ ise göz ardı edilebilecek düzeyde,
- $0.059 \leq |\beta| < 0.088$ ise orta düzeyde,
- $|\beta| \geq 0.088$ ise yüksek düzeyde DMF içermektedir.

Değişen Madde Fonksiyonu incelemelerinde maddenin belirli bir değişken bakımından gruplara göre farklı fonksiyon gösterip göstermediğine ilişkin gözlemler yapılmaktadır. Buna göre DMF çalışmaları incelendiğinde cinsiyet (Bakan-Kalaycıoğlu ve Kelecioğlu, 2011; Ünsal-Özberk ve Koç, 2017); kültür ve dil (Asil ve Gelbal, 2012; Karakoç-Alatlı ve Çokluk-Bökeoğlu, 2018); sosyo-ekonomik düzey

(Ünsal-Özberk ve Koç, 2017) yerleşim yeri, okul türü (Osadebe ve Agbure, 2018), engel durumu (Bolt ve Ysseldyke, 2008) gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. DMF çalışmalarında konu olan bir diğer durum da aynı testin madde sıraları farklı olan formlarını alma durumunun yanlılığa neden olup olmamasıdır.

Test güvenliğini arttırmak amacıyla maddelerin çeşitli şekillerde sıralandığı farklı kitapçıklar elde edilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin kopya çekme gibi testten alınan puanların güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilecek durumlara yönelik bir önlem olarak düşünülmektedir. Bir testte yer alan maddelerin sıralanışları bakımından farklılaşan test formlarını yanıtlayan bireylerin, ilgili testten alınan puanları farklılaşabilmekte, test ve madde istatistikleri de bu durumdan etkilenebilmektedir (Balta ve Ömür-Sünbül, 2017; Barciovski ve Olsen, 1975; Çokluk, Gül ve Doğan-Gül, 2016; Doğan-Gül ve Çokluk Bökeoğlu, 2018; Hambleton ve Traub, 1974; Klinker, 1980; Tan, 2009). Bu etkiye madde "sıra etkisi" adı verilmektedir (Kingston ve Dorans, 1984; Yen, 1980). Testin farklı formları geliştirilirken madde sıra etkisinin dikkate alınması testin geçerliliği için de önemli bir husus olarak görülmektedir (Hahne, 2008). Bir testin, maddelerin sıralanışı bakımından farklı formlarını alan gruplara göre ölçme değişmezliği gösterip göstermediğinin diğer bir ifadeyle DMF gösterme durumlarının belirlenmesi, ilgili testten alınan puanlara göre alınan kararların adil ve yerinde olması bakımından oldukça önemli görünmektedir. Avcu, Tunç ve Uluman (2018) lisans düzeyinde kullanılan bir testin kitapçık türüne göre DMF içerip içermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bazı maddelerde DMF bulunmuştur. Bu durum testlerde maddelerin sıralanmasının DMF oluşturabildiğini göstermektedir. Ryan ve Chiu (2001) bir matematik testi için maddelerin rastgele ve kolaydan zora sıralandığı iki formu üniversite birinci sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Buna göre maddelerin sıra etkisine göre DMF durumları karşılaştırılmıştır. İki form için maddelerin DMF gösterme durumları bakımından bir fark olmadığı belirlenmiştir. Balta ve Ömür-Sünbül (2017) maddelerin kolaydan zora ve zordan kolayca doğru sıralanması ile elde edilen iki matematik test formu için maddelerin sıra etkisine göre DMF durumlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. LR ve MH yöntemleri ile yapılan DMF belirleme süreci sonucunda maddelerin sıra etkisine göre DMF gösterdiği belirlenmiştir. Chiu ve Irwin (2011), tarih, coğrafya ve ekonomiye ilişkin 30 maddenin yer aldığı testte maddeleri derste işleniş sıralarına, kronolojik olarak geçmişten günümüze ve günümüzden geçmişe sıraladıkları üç form için maddelerin DMF gösterip göstermediğini MH ve Breslow-Day yöntemleri ile incelemişlerdir. Buna göre formlar arasında DMF gösteren maddelerin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Chiu (2012), bir matematik testinde maddelerin sadece rastgele yerlerini değiştirerek hazırladığı formlarını alan gruplara göre MH ve Breslow-Day yöntemleri ile DMF analizleri yürütmüş ve DMF gösteren maddelerin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Maddelerin farklı sıralandıkları formların kullanıldığı sınavlardan biri de Türkiye'de yapılan ortaöğretime veya yükseköğretime geçiş sınavlarıdır. Bu sınavlar, eğitimde bir üst kademeye geçme, bir işe yerleştirme için seçme amacıyla yapılan, testi alan birey için kritik sınavlardır. Bu sınavlardan alınan puanlara göre bireyler

hakkında oldukça önemli kararlar verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 yılından başlayarak; fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirilmesi amacıyla bir merkezi sınav yapmaktadır. Bu sınavla birlikte çok sayıda öğrencinin nitelikli bir ortaöğretim kurumuna geçiş için karar verilmektedir. Ortaöğretime geçiş sınavında yer alan maddelerin, maddelerin sıralanışı bakımından farklı formlarını alan gruplara göre DMF gösterme durumlarının incelenmesi, ilgili teste göre alınan kararların yerinde olabilmesi açısından gerekli görülmüştür. Buna göre bu araştırmanın temel amacı DMF analizlerinde difR paket programının kullanımına ilişkin izlenen adımları, MH, LR, MTK-OO ve SIBTEST teknikleri kullanılarak elde edilen analiz çıktıları ve yorumu ile bir bütün olarak ele almak bu doğrultuda kullanıcılara yol göstermektir. Bununla birlikte bu temel amaç doğrultusunda Ortaöğretime Geçiş merkezi sınavında yer alan fen maddelerinin de madde sıra etkisine göre DMF durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin elde edilmesi ve analizi başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada var olan bir durumun var olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlandığından tarama modelinde bir çalışmadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 8.sınıf öğrencileri için, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınavı gerçekleştirilmektedir. 2018 yılında gerçekleştirilen sınavda dört tür kitapçık bulunmaktadır. Bu kitapçıklardan rastgele seçilen ikisini alan toplam 2383 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma için seçilen kitapçıklar X ve Y olarak yeniden adlandırılmıştır. Buna göre her iki kitapçığı yanıtlayan öğrencilerin aldıkları kitapçık türü ve cinsiyete göre dağılımları Tablo2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kitapçık Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet			
		Kız	Erkek	Toplam	
Kitapçık Türü	X	n (%)	551 (45.6)	657 (54.4)	1,208 (100.0)
		% Toplam	23.1	27.6	50.7
	Y	n (%)	579 (49.3)	596 (50.7)	1,175 (100.0)
		% Toplam	24.3	25.0	49.3
Toplam		n (%)	1,130 (47.4)	1,253 (52.6)	2,383 (100.0)

Tablo 2 incelendiğinde X kitapçığını alan öğrenci sayısının 1208, Y kitapçığını alan öğrenci sayısının 1175 olduğu görülmektedir. Buna göre X ve Y kitapçığını alan öğrenci yüzdeleri %50.7 ve %49.3'tür. DMF araştırılan gruplardaki örneklem büyüklüğünün birbirine yakın değerler olması DMF analizleri bakımından önemli görülmektedir (Herrera ve Gomez, 2008). Çalışma grubu cinsiyet bakımından incelendiğinde kız öğrencilerin grubun %47.4'ünü (1130 öğrenci), erkek öğrencilerin ise grubun %52.6'sını (1253 öğrenci) oluşturduğu görülmektedir.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırma verileri, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izin süreçleri yürütülerek elde edilmiştir. Merkezi sınav maddeleri incelendiğinde maddelerin dört seçenekli, çoktan seçmeli ve ikili (1-0) puanlanan maddeler olduğu görülmektedir. Doksan maddeden oluşan merkezi sınav sözel ve sayısal olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölüm, 8'inci sınıf Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil, sayısal bölüm ise matematik ve fen bilimleri alt testlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 20 maddeden oluşan fen alt testi ele alınmıştır. Merkezi sınav uygulamasında toplam dört kitapçık türü yer almaktadır. Maddeler her yıl yeniden hazırlanmaktadır ve yayımlanmaktadır. Maddelerin kitapçıklara yerleştirilmesinde kullanılan yöntemler bilinmemekle birlikte madde istatistikleri önceden bilinmediğinden bu indekslere göre sıralanamamaktadır. Maddelerin farklı sıralanışına göre oluşturulan kitapçıklar öğrencilere rastgele dağıtılmaktadır. Bu çalışmada örnek DMF analizi çalışması maddelerin farklı sıralanışına dayalı oluşturulan kitapçık türlerine göre DMF gösterme durumlarının incelenmesi olduğundan Ortaöğretime Geçiş Sınavı kapsamında yer alan iki kitapçık rastgele seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında MTK ve KTK'ya dayalı DMF belirleme teknikleri bir arada kullanıldığından her iki kuramın DMF yöntemlerinde gerektirdikleri varsayımlar incelenmiştir. Normal dağılım, tek boyutlu ve çok boyutlu uç değerlerin ve kayıp verilerin incelenmesi tüm çok değişkenli istatistiklerde yer alan varsayımlardır. Verinin normal dağılımının incelenmesinde X ve Y kitapçığını alan bireylerin testten aldıkları toplam puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. X ve Y kitapçığını alan gruplardan elde edilen puanların sırasıyla çarpıklık katsayıları 0.29 ve 0.23; basıklık katsayıları -0.67, -0.59 olarak hesaplanmıştır. Buna göre hesaplanan çarpıklık, basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması dolayısıyla normalden aşırı sapma göstermeyen bir dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2004).

Tek boyutlu uç değerlerin incelenmesi için her bir madde için z standart puanları hesaplanmıştır. Buna göre testi alan bireylerin z puanları -2.37 ile 2.59 arasında değer almaktadır. Hesaplanan z puanlarının ± 3 aralığında yer alması tek değişkenli uçdeğerin bulunmadığını göstermektedir. Çok boyutlu uç değerlerin incelenmesi için,

her bir denek için testteki maddeler üzerinden Mahalanobis uzaklıkları için $\alpha=.001$ ve K-1 serbestlik derecesi için kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Hesaplanan Mahalanobis uzaklıkları incelendiğinde 37.53 ile 8.62 arasında değer aldıkları görülmektedir. Testte 20 madde olduğundan serbestlik derecesi 19 için kritik ki-kare değeri 43.82 olarak belirlenmiştir. Buna göre kritik ki-kare değerini aşan Mahalanobis uzaklığı olmadığından dağılımda çok değişkenli uçdeğere rastlanmadığı belirtilebilir.

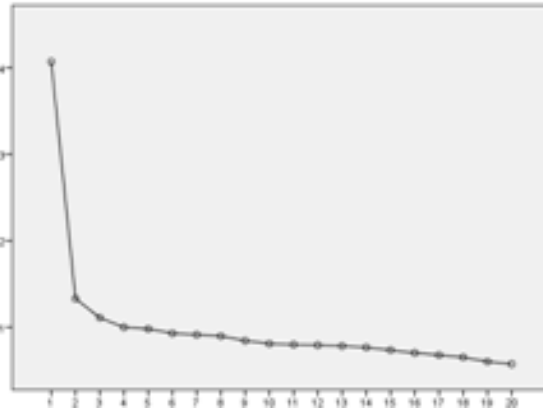
Van Buuren (2012) kayıp veri oranı %30'dan düşük ise atama yapılabileceğini, %30 ve üzerinde ise kayıpları silmek gerektiğini belirtmektedir. Buna göre kayıp veri oranı %30 ve üzerinde olan birey ya da madde olmadığından, analizlerin kayıp verilerden olumsuz yönde etkilenmemesi için boş bırakılan madde yanıtları 0 olarak yeniden kodlanmıştır.

Madde tepki kuramına dayalı DMF yöntemleri bakımından önemli varsayımlardan biri olan tek boyutluluk varsayımı için araştırma verileri üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu varsayım için faktör analizi sonucu elde edilen faktörlere ilişkin özdeğer ve yamaç-birikinti grafiğinin incelenmesi önerilmektedir (Cattell, 1966; Loehlin, 1987). AFA sonuçlarına göre elde edilen faktör özdeğerleri Tablo 3'te, yamaç birikinti grafiği ise Şekil 1'de yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmada İncelenen Teste İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Sayısı	Özdeğerler	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
1	4.069	20.347	20.347
2	1.332	6.659	27.006
3	1.112	5.558	32.564
4	1.001	5.003	37.567



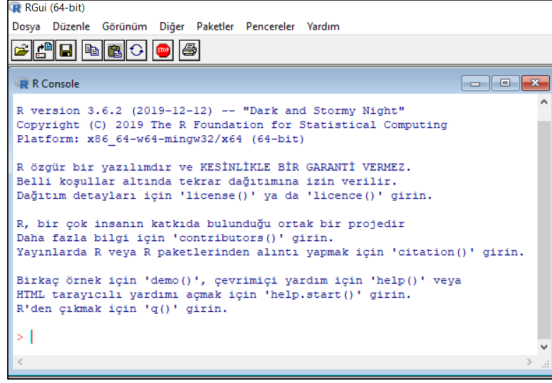
Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği

Tablo 1 incelendiğinde AFA sonuçlarına göre birinci faktöre ait özdeğer ile ikinci faktör özdeğeri arasındaki farkın büyük ve ikinci faktör ile diğer faktörler arasındaki farktan çok daha büyük olduğu gözlenmektedir. Bu durum tek boyutluluk varsayımının karşılandığını göstermektedir (Gierl, 2000; Hambleton ve Swaminathan, 1989). Şekil 1 incelendiğinde ise birinci faktörden sonra ani bir düşüş olduğu, ikinci ve diğer faktörlerden sonra ise eğrinin plato yaptığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle birinci faktörden sonra diğer faktörlerin varyansa katkılarının birbirine yakın ve birinci faktöre göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

MTK'ya ait bir diğer varsayım ise yerel bağımsızlık varsayımdır. Yerel bağımsızlık, her bir maddeye verilen yanıtın, diğer maddelere verilen yanıtlardan bağımsız olarak verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986). Diğer bir ifadeyle bireylerin bir maddeye ait performansının, diğer maddelerde gösterilen performanslardan olumlu veya olumsuz yönde etkilenmemesi durumuna yerel bağımsızlık denir (Hambleton ve Swaminathan, 1989). Bununla birlikte tek boyutluluk varsayımının karşılandığı durumda aynı yetenek düzeyindeki bireyler için maddelere verilen yanıtlar arasındaki kovaryansın sıfır olduğu bilinmektedir. Buna göre tek boyutluluk varsayımı karşılanmış ise yerel bağımsızlık varsayımı da karşılanır yorumu yapılmaktadır (Hambleton ve Swaminathan, 1989; Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Bu durum, araştırma verileri için tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

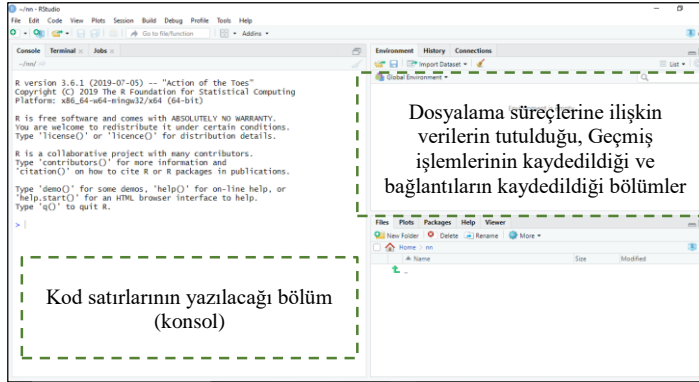
MTK'ya dayalı analizler için veri setinin 1, 2 ve 3 parametrelili lojistik modellerden hangisi ile uyumlu olduğu incelenmelidir. Bu amaçla R yazılımı kullanılarak model veri uyumu analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra R uygulamaları başlayacağından, öncelikle R yazılımının kurulumuna, veri setinin uygun formata getirilmesine ve model veri uyumu için işlem adımlarına sırasıyla değinilmiştir.

1. R ve R Studio kurulumu. R açık kaynak kodlu ve ücretsiz erişilebilir bir yazılım olması dolayısıyla resmi web sitesinden (<https://cran.r-project.org/>) indirilebilir. Yazılım indirildiğinde Şekil 2'deki gibi bir arayüze sahip "R Konsol" kurulmuş olmaktadır.



Şekil 2. R yazılımı arayüzü

Konsol uygulamaları grafiksel olmayan bir arayüze sahip olduğundan R konsol kullanıcı dostu bir çalışma ortamı sunmaz. Bu nedenle grafiksel öğeler içeren, kullanıcı dostu arayüz sunan R Studio entegre programının da ilgili web sitesinden (RStudio, 2020) indirilerek kurulması önerilmektedir. R Studio, R programlama dili için bir entegre geliştirme ortamıdır. R Studio, R yazılımının çeşitli bileşenlerini (konsol, kaynak düzenleme, grafikler, tarihçe, yardım vb.) kesintisiz ve üretken bir platformda birleştirmeyi amaçlayan açık kaynaklı bir projedir (Allaire, 2012). Şekil 3'te R Studio arayüzü görülmektedir. Bundan sonraki işlemlerin tamamı R Studio'da yapılmıştır.



Şekil 3. R Studio arayüzü

R Studio kurulumu tamamlandıktan sonra henüz R, Windows işletim sisteminde gerekli analizler için hazır değildir. R'de çalışmaya devam etmeden önce Windows'ta çalışabilmek için R araçlarının (Rtools) indirilmesi ve kurulması gerekmektedir (Using Rtools4.0 on Windows, 2020).

2. Paket programların indirilmesi. R çok farklı alanlara ilişkin analizler için ortam sağlamaktadır. Bu nedenle belirli bir konu altında toplanabilecek kodları içeren ve sisteme tanıtılması gereken programlama paketleri vardır. Model veri uyumu incelemeleri için "ltm" (Latent Trait Models under Item Response Theory) paket programının kurulması gerekmektedir. Bu amaçla Şekil 4'te gösterilen kod satırlarının yazılacağı konsola `install.packages("ltm")` kodu yazılarak Enter tuşuyla çalıştırılır. Eğer kodu bir yerden, örneğin bu rapordan kopyalayarak R Studio arayüzüne yapıştırırsanız, hata alabilirsiniz. Yapılan kopyalamalarda özellikle tırnak işareti gibi (") karakterlerin yapıştırılan kod üzerinden düzenlenmesi önerilmektedir. Böylece bilgisayara R kütüphanesine "ltm" ile ilgili tüm programlama dili ve kalıpları eklenmektedir. R kütüphanesinde bulunan bir paketi kütüphaneden çağırmak ve çalışmak için ise `library(ltm)` komutu kullanılmaktadır. Buna göre "ltm" paketini çalıştırmak için konsola `library(ltm)` kodu yazılarak ilgili pakete göre yapılacak işlemler için program hazırlanmış bulunmaktadır.

3. Verinin düzenlenmesi. Analizler için R yazılımında verinin belirli bir formatta olması gerekmektedir. MS Excel'de, her bir maddenin adı (X1, X2, X3...X20) ile birlikte madde yanıtları 1-0 olarak kodlanmalıdır. Hazırlanan Excel dosyası Farklı kaydet seçeneği ile CSV (virgülle ayrılmış) kayıt türünde kaydedilmektedir. Şekil 4'te "veri.csv" adı verilen veri dosyasının bir bölümüne yer verilmiştir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11
2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
4	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
7	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
8	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Şekil 4. Analize hazırlanmış verinin(veri.csv) görünümü

4. Çalışma dizininin belirlenmesi. Analiz sonuçlarının kaydedilmesi ve veri setinin bulunduğu konumun belirli olması amacıyla bilgisayarın istenen bir dizininde bir klasör dosyası oluşturularak veri dosyasının içine kaydedilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada bilgisayarın D sürücüsünde DMF adlı bir klasör oluşturularak veri.csv adlı veri dosyası da klasöre kopyalanmıştır. Analizlerin hangi konumda çalıştırılarak kaydedileceğinin R yazılımında da belirlenmesi istenir. Bu amaçla konsol bölümüne `setwd("D:/DMF/")` kodu yazılarak bu işlem gerçekleştirilmiş olmaktadır.

5. Verinin aktarılması. Analizler öncesinde veriler, DMF klasöründe yer alan *veri.csv* adlı 20 maddelik veri dosyasından çekilerek R yazılımında kullanılmak üzere hazır hale getirilir. Bunun için

`m1=read.csv('veri.csv', header=1, sep=";") [,1:20]` kodu yazılarak çalıştırılır.

`header=1` : ilk satırının başlık olduğunu

`sep=";"`: verilerin virgülle ayrıldığını

`[,1:20]`: veri.csv dosyasında yer alan 1. sütundan 20. sütuna kadar olan veriler için *m1* isimli veri matrisinin oluşturulduğu anlamını taşımaktadır. R yazılımında analizler oluşturulan bu veri matrisi üzerinden yürütülmektedir. R Studio'da, sağ penceredeki *Environment* penceresine tıkladığınızda *m1* matrisinin oluşturulduğunu görebilirsiniz. Matristeki verileri de bu pencerenin Data alanındaki *m1*'e tıkladığınızda ya da kod satırına *View (m1)* yazdığınızda *Source* penceresinden görebilirsiniz (Şekil 5).

	X1	X2	X3	X4	X5	X6
1	1	0	1	1	1	1
3	1	0	1	1	0	0
7	1	1	1	1	0	0
8	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	0	1

Şekil 5. Oluşan matrisin görüntülenmesi

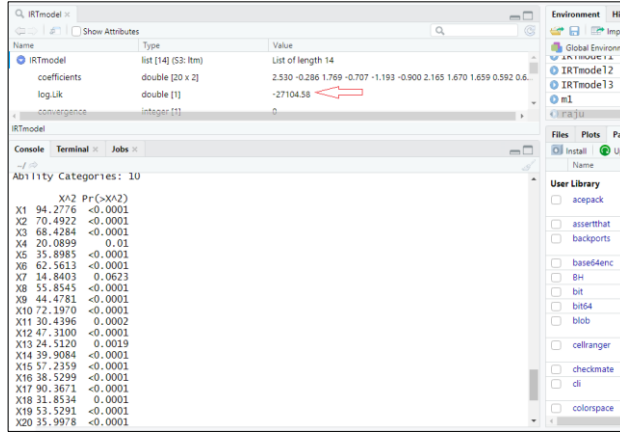
6. Model veri uyumu incelemesi. Gerekli paket programları yüklendikten sonra ve veri matrisi oluşturulduktan sonra DMF analizlerine başlanabilir. Veri setinin 1PL, 2PL ve 3PL modeller için uyumunun incelenmesi için 1PL, 2PL ve 3PL modellere ilişkin aşağıda yer alan kodlar sırasıyla çalıştırılmalıdır:

```
IRTmodel1 = rasch(m1, IRT.param = TRUE)
IRTmodel2 = ltm(m1~ z1, IRT.param = TRUE)
IRTmodel3 = tpm(m1, type = "latent.trait", IRT.param = TRUE)
```

Kodların çalıştırılması ile her bir model için log olabirlik (log-likelihood [LL]) değerleri elde edilmektedir. Bununla birlikte her bir model için madde model uyumlarını incelemek üzere aşağıda yer alan kodlar kullanılmaktadır:

```
item.fit(IRTmodel1)
item.fit(IRTmodel2)
item.fit(IRTmodel3)
```

Şekil 6'da item.fit (IRTmodel2) kodunun çalıştırılması ile elde edilen madde model uyum değerleri ve ilgili modele ilişkin değerler yer almaktadır.



Şekil 6. 2PL model için LL değeri ve model madde uyum sonuçları

Her bir model verisine tıklayarak modelin sonuçları görülebilmektedir (Şekil 6). Her bir model için elde edilen LL değerleri ve uyumlu madde sayıları ise Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

LL Değerleri ve Modelle Uyumlu Madde Sayıları

	1PL	2PL	3PL
LL	27675.35	27104.58	26866.11
Modelle Uyum Gösteren Madde Sayısı	19	19	15

Model veri uyumunun değerlendirilmesinde modellere ait LL değerleri arasındaki fark dikkate alınır. Buna göre,

$$LL_{2PL} - LL_{3PL} = 27104.58 - 26866.11 = 238.47$$

$$LL_{1PL} - LL_{2PL} = -27675.35 - 27104.58 = 570.77$$

LL değerleri ki-kare dağılımı göstermektedir. Model veri uyumu için testteki madde sayısına göre kritik ki-kare değeri belirlenmelidir. Buna göre testte 20 madde yer aldığına göre kritik ki-kare değeri $\chi^2_{(20, .05)} = 31.41$ 'dir. Kritik ki-kare değeri ile model uyumlarına ait LL değerleri arasındaki farklar karşılaştırılır. Buna göre 238.47 ve 570.77 fark değerleri kritik ki-kare değerinden (31.41) büyük olduğuna göre testin 3 PL modelle uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak model ile uyumlu madde sayıları incelendiğinde 2PL modelle uyumlu madde sayısı daha fazla olduğundan testin 2PL

modelle uyumlu olduğu kararı verilmiştir. Şekil 8'de de görüldüğü üzere 2PL modele ilişkin model uyum istatistiklerine göre 7 no'lu maddenin model ile uyumlu olmaması nedeniyle madde analiz dışı bırakılmıştır. Buna göre veri seti KTK ve MTK varsayımları bakımından incelenmiş ve varsayımların karşılandığı belirlenmiştir.

Değişen madde fonksiyonunun belirlenmesi. Bu aşamadan sonra testte yer alan maddelerin DMF gösterme durumlarını incelemek üzere izlenen DMF analiz adımları sunulmuştur. Veri setinden bir maddenin çıkarılmasıyla kalan 19 madde için kitapçık türüne göre DMF analizleri yürütülmelidir. Bu noktada, ilgili maddeye ilişkin verilerin yer aldığı sütun veri.csv dosyasından çıkarılmalıdır. Ayrıca kitapçık X'i alanların 1, kitapçık Y'yi alanların 0 olarak kodlandığı grup değişkenine (G) ilişkin verilerinde eklenmesiyle veri.csv dosyası güncellenmiştir (Şekil 7).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	G
2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1
3	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
7	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1

Şekil 7. Grup değişkeni eklenmiş verinin (veri.csv) görünümü.

Şekil 7'de yer alan veri dosyasının R yazılımında kullanılabilir olabilmesi için daha önce de belirtildiği gibi veriler R yazılımına aktarılmalıdır. Bu amaçla aşağıda verilen kod kullanılmıştır. Kodda madde sayısının 19'a düştüğüne dikkat edilmelidir. Böylece DMF analizleri için *m2* adlı matris dosyası oluşturulmaktadır.

```
m2=read.csv('veri.csv', header=1, sep=";") [1:19]
```

Bir sonraki adımda veri dosyasındaki grup değişkeninin veri dosyasının hangi sütununda yer aldığı belirtilmelidir. Kod ile veri.csv dosyasının G başlıklı sütununun "g" matrisi olarak R yazılımında kullanılabilir olması sağlanmaktadır.

```
g=read.table('veri.csv', header=1, sep=";") [,c('G')]
```

Verilerin R'a aktarılması ile veri seti DMF analizler için hazır duruma gelmiştir. Analizlerin hangi konumda çalıştırılarak kaydedileceğinin R yazılımında da belirlenmesi istenir. Bu amaçla konsol bölümüne `setwd("D:/DMF/")` kodu yazılarak bu işlem gerçekleştirilmiş olmaktadır. DMF analizleri için 2.adımda bazı paket programların indirilmesi gerekmektedir. *diffR* paketi DMF analizleri için gerekli olan temel paket programdır. Bununla birlikte *ltm* paketi MTK'ya dayalı analizler için *lme4* paketi, karma (doğrusal, genelleştirilmiş doğrusal ve doğrusal olmayan) modellerin analizi ve uyumu için *mirt* (Multidimensional Item Response Theory)

paketi ise yine çok boyutlu MTK analizleri için yüklenmektedir. Buna göre ilgili paketlerin yüklenmesine ilişkin kodlar aşağıdaki gibidir:

```
install.packages("difR")
install.packages("lrm")
install.packages("lme4")
install.packages("mirt")
```

Belirtilen kodlar ile paketler yüklendikten sonra üzerinde çalışabilmek için ilgili paket programlara ilişkin kütüphanelerin çalıştırılması gerekmektedir. Bu amaçla aşağıdaki kodlar kullanılmalıdır:

```
library(difR)
library(lrm)
library(lme4)
library(mirt)
```

DMF analizleri için gerekli paketler indirildikten sonra ilgili DMF belirleme yöntemine ilişkin kodlar ile analizler gerçekleştirilebilmektedir. Bu çalışmada LR, MH, MTK-OO ve SIBTEST teknikleri ile DMF analizleri yürütülmüştür. difR'da analiz edilebilen tüm yöntemler için aynı parametreler kullanılabilirdiği gibi (*data*, *group*, *focal.name*, *anchor*, *output* vb.) farklı parametreler de söz konusu olabilmektedir (Magis, Beland ve Raiche, 2018). Buna göre her bir DMF yöntemine ilişkin analiz için kullanılan kodlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Farklı Yöntemlere Göre DMF Analizleri İçin Yazılması Gereken Kod Satırları

DMF Yöntemi	Kod Satırı
MH	difMH(m2, group=g, focal.name = 1, MHstat = "MHChisq", correct = TRUE, exact = FALSE, alpha = 0.05, save.output = 1, output = c("difMH", "default"))
LR	difLogistic(m2, group=g, focal.name=1, match = "score", type = "both", criterion = "LRT", alpha = 0.05, save.output = 1, output = c("difLojistik", "default"))
OO	difLRT(m2, group = g, focal.name = 1, save.output = 1, output = c("difOO", "default"))
SIBTEST	sibTest(m2,g)
Farklı Teknikleri Karşılaştırma	dichoDif(m2,group=g,focal.name=1, method=c("LRT","MH","Logistic","SIB"), save.output=1, output= c("karsilastirma", "default"))

Tablo 5'te yer alan kod satırları için genel olarak aşağıdaki açıklamalar yapılabilir (Magis, Beland ve Raiche, 2018):

- Her bir yöntem için öncelikle maddelerin yer aldığı veri matrisinin adı *m2*, daha sonra grup değişkeni için oluşturulan veri matrisi *group = g* kodunun tüm yöntemlerde yer aldığı görülmektedir.

- Grup değişkeninde hangi grubun odak grup olduğu ise *focal.name* = 1 kodu ile belirtilmektedir. Buna göre veri setinde “1” ile kodlanan grubun odak grup olduğu belirtilmiş olmaktadır.
- *MHstat* DMF analizi için kullanılacak istatistiği belirtir. Olası değerler *MHChisq* (*Mantel-Hanzel*) (*varsayılan*) ve *logOR* (*Olabilirlik Oran*)’dır.
- *Correct=TRUE* Süreklilik düzeltmesi kullanılmalı mı? (*varsayılan*: EVET)
- *exact=FALSE* Kesin bir test hesaplanmalı mı? (*varsayılan*: HAYIR).
- *match=score* ölçüt türünü belirtir. Test puanı ise *score* olur. Farklı sürekli bir değişken de olabilir. Burada test puanı alınmıştır.
- *type = both*, kodu için varsayılan *both* değeridir, “udif” tek biçimli ve “nudif” tek biçimli olmayan DMF gösteren maddelerin belirlenebilmesi için kullanılmaktadır.
- *criterion = LRT* kodu hangi DMF istatistiğinin kullanılacağını belirtir. Varsayılan *LRT* iken diğer bir seçenek ise *Wald* istatistiğidir.
- Analiz sonuçlarının kaydedilmesi komutu ise *save.output = 1* kodu ile sağlanmaktadır. Bu koddan sonra hangi isimle kaydedilmek isteniyorsa belirtilmelidir. Örneğin MH yöntemi için yazılan “output = c(“difMH”, “default”)” kodu ile analiz sonuçlarının “difMH” adıyla kaydedilmesi sağlanmaktadır.
- Bununla birlikte anlamlılık düzeyinin *alpha = 0.05* koduyla belirtildiği görülmektedir.
- Madde Tepki Kuramı’na dayalı modellerde ise veri setinin uyumlu olduğu modelin belirtilmesi gerekmektedir. Bunun için ise *model = “2PL”* kodu kullanılmıştır.
- SIBTEST yönteminde veri matrisi ve grup bilgisini girilmesi yeterlidir.
- Farklı tekniklerin karşılaştırılması için *dichoDif* ana kodu içerisinde farklı olarak hangi yöntemler için analizlerin karşılaştırılacağını belirtmesi gerekmektedir.
- Tablo 5’te verilen her bir kod satırı çalıştırılarak her bir yöntem için DMF sonuçları incelenebilir. Kod satırları çalıştırılmasıyla analiz tamamlanmıştır. Analiz sonuçları *output* parametresinde belirtilen dosya adında, daha önce belirtilen konuma (D:/DMF) kaydedilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmada kullanılan her bir DMF belirleme tekniği için elde edilen analiz çıktılarına doğrudan yer verilmiştir. Analiz çıktıları ile birlikte elde edilen bulguların yorumları da bu başlık altında ele alınmıştır.

Mantel-Haenszel Yöntemine göre DMF Analizi Sonuçları

MH yöntemi DMF analiz sonuçları Şekil 8’de sunulmuştur. Çıktı dosyasında parametrelerle ilgili açıklamalardan sonra MH ki-kare istatistikleri (*Stat.*) ve anlamlılık düzeyleri (*p-value*) sunulmuştur.


```

Detection of Differential Item Functioning using Mantel-Haenszel
method with continuity correction and without item purification
Results based on asymptotic inference
Matching variable: test score
No set of anchor items was provided
No p-value adjustment for multiple comparisons
Mantel-Haenszel chi-square statistic:
Stat.  P-value
X1  1.8502 0.1738
X2  0.3022 0.5825
X3  0.3439 0.5576
X4  0.1887 0.6640
X5  0.0078 0.9298
X6  0.3789 0.5382
X8  2.9642 0.0851
X9  0.6518 0.4195
X10 0.0697 0.7918
X11 0.4706 0.4927
X12 0.5205 0.4706
X13 0.3896 0.5325
X14 1.4024 0.2363
X15 0.0001 0.9910
X16 2.4831 0.1151
X17 0.4593 0.4980
X18 0.9772 0.3229
X19 2.1644 0.1412
X20 0.8190 0.3655
Signif.codes: 0 '****' 0.001 '***' 0.01 '**' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Detection threshold: 3.8415 (significance level: 0.05)
Items detected as DIF items: No DIF item detected

```

Şekil 8. MH yöntemi DMF analizi çıktısı

Şekil 8'e göre maddelere ait ki kare testi sonuçları hiçbir düzeyde anlamlı değildir ($p > .05$). Başka bir ifadeyle hiçbir madde DMF göstermemektedir. Bunun bir sonucu olarak da son satırda hiçbir maddede DMF görülmediği notu düşülmüştür. MH yöntemi DMF analizi sonuçlarının DMF büyüklükleriyle ilgili değerler de yine Şekil 9'da yer almaktadır. Şekil 9'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde MH odds oranı kestirimi α_{MH} sütununda, etki büyüklüğü ise Δ_{MH} (Δ_{MH}) sütununda verilmektedir (Magis ve diğ., 2010). Elde edilen Δ_{MH} istatistiği DMF derecesini ortaya koyan ve DMF etki büyüklüğü olarak adlandırılan bir değerdir. Maddelere ait Δ_{MH} değerinin negatif olması referans grup için, pozitif olması ise odak grup için bir avantaj sağladığı anlamını taşımaktadır. Örnek araştırmada odak grup X kitapçığını alanlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte örneğin madde1 için Δ_{MH} değerinin pozitif olması odak grup için avantaj sağladığı biçiminde yorumlanabilecektir.

Alanyazında DMF düzeylerinin farklı sınıflandırılmalarının olduğu görülmektedir. DMF düzeyi kategorilerinin ETS Delta Ölçeği'ne göre yapıldığı belirtilmektedir. ETS Delta Ölçeği ETS'nin (Educational Test Service) belirlediği kategori aralıklarıdır. Şekil 9'da MH yöntemi DMF analizi çıktısının devamı sunulmuştur.

```

Effect size (ETS Delta scale):
Effect size code:
'A': negligible effect
'B': moderate effect
'C': large effect
alphaMH deltaMH
X1 0.8328 0.4301 A
X2 1.0646 -0.1471 A
X3 0.9285 0.1743 A
X4 0.9566 0.1043 A
X5 1.0145 -0.0338 A
X6 1.0712 -0.1617 A
X8 0.8376 0.4165 A
X9 0.9246 0.1842 A
X10 1.0343 -0.0792 A
X11 0.9301 0.1703 A
X12 1.0774 -0.1753 A
X13 1.0756 -0.1713 A
X14 1.1326 -0.2926 A
X15 1.0038 -0.0089 A
X16 0.8538 0.3715 A
X17 0.9235 0.1870 A
X18 1.1087 -0.2425 A
X19 1.1566 -0.3418 A
X20 1.0963 -0.2161 A
Effect size codes: 0 'A' 1.0 'B' 1.5 'C'
(for absolute values of 'deltaMH')
output was captured and saved into
file'C:/Users/TOSHIBA/Desktop/dif/difMH.txt'

```

Şekil 9.MH yöntemi DMF analizi çıktısının devamı

Şekil 9 incelendiğinde bu kategorilerin aralıklarının *Effect size codes: 0 'A' 1.0 'B' 1.5 'C'* olarak sunulduğu görülmektedir. Sonuç olarak MH yöntemine göre tüm maddelerde, DMF yoktur veya ihmal edilebilir düzeydedir (A düzeyi). Analiz sonuçları, grupların her birinin lehine çalışan ve DMF düzeyi temelinde sınıflandırılarak ve madde numaraları tablolaştırılarak sunulabilir. Bu örnekte hiçbir madde DMF göstermediğinden böyle bir tablo sunmak olanaklı değildir. Daha ayrıntılı değerler sunmak istenen bir araştırmada, her bir madde için odds oranları, Δ MH değerleri, DMF düzeyleri de sunulabilir.

Lojistik Regresyon Yöntemine Göre DMF Analizi Sonuçları

LR yöntemi DMF analizi sonuçları Şekil 10'da sunulmuştur. Şekilde analiz parametre değerleri ile ilgili açıklamalardan sonra LR istatistiği (*Stat.*) ve anlamlılık düzeyleri (*p-value*) sunulmaktadır.

```

Detection of both types of Differential Item Functioning using Logistic
regression method, without item purification and with LRT DIF statistic
Matching variable: test score No set of anchor items was provided
No p-value adjustment for multiple comparisons

```

Logistic regression DIF statistic:

```

Stat. P-value
x1 4.7268 0.0941
x2 0.3594 0.8355

```

```
x3 1.2163 0.5444
x4 0.4189 0.8110
x5 0.3132 0.8550
x6 1.7369 0.4196
x8 3.9082 0.1417
x9 1.2134 0.5451
x10 3.9959 0.1356
x11 0.7182 0.6983
x12 1.0512 0.5912
x13 2.6384 0.2673
x14 1.8607 0.3944
x15 0.0703 0.9654
x16 5.9490 0.0511
x17 2.1570 0.3401
x18 0.8669 0.6483
x19 1.3796 0.5017
x20 1.1785 0.5548
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Detection threshold: 5.9915 (significance level: 0.05)
Items detected as DIF items: No DIF item detected
Effect size (Nagelkerke's R^2):
Effect size code:
'A': negligibleeffect
'B': moderateeffect
'C': largeeffect

R^2    ZT JG
x1 0.0015 A A
x2 0.0001 A A
x3 0.0004 A A
x4 0.0002 A A
x5 0.0001 A A
x6 0.0006 A A
x8 0.0011 A A
x9 0.0004 A A
x10 0.0010 A A
x11 0.0002 A A
x12 0.0003 A A
x13 0.0011 A A
x14 0.0006 A A
x15 0.0000 A A
x16 0.0018 A A
x17 0.0007 A A
x18 0.0004 A A
x19 0.0005 A A
x20 0.0004 A A
Effect size codes:
Zumbo& Thomas (ZT): 0 'A' 0.13 'B' 0.26 'C' 1
Jodoin&Gierl (JG): 0 'A' 0.035 'B' 0.07 'C' 1
Output was captured and saved into file
'C:/Users/TOSHIBA/Desktop/dif/difLojistik.txt'
```

Şekil 10. LR yöntemi DMF analizi çıktısı

Şekil 10'a göre hiçbir maddenin DMF sonuçları anlamlı değildir ($p > .05$). Tüm maddelerde A düzeyinde DMF olduğu da gözlenmektedir. Bu durum, LR yöntemine göre ilgili maddelerde DMF olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Çıktı dosyasında yer alan *Items detected as DIF items: No DIF item detected* ifadesi de benzer şekilde sonucu göstermektedir.

MTK'ya Dayalı Olabilirlik Oran Yöntemine Göre DMF Analizi Sonuçları

Olabilirlik oran yöntemine göre DMF analizi sonuçları Şekil 11'de sunulmuştur. Şekil 11'de yer alan analiz çıktısında Olabilirlik oran istatistiğine (Likelihood Ratio Statistic) ilişkin istatistik değeri *Stat.* sütununda ve anlamlılık düzeyleri ise *p-value* sütununda sunulmaktadır. Şekle göre anlamlılık düzeyi .05'ten küçük olan değerler* ile belirtilmiştir. Buna göre X8, X14, X16 no'lu maddelerin DMF gösterdiği belirlenmiştir. *Stat.* alanındaki değerleri G^2 istatistiğini göstermektedir. DMF gösterdiği belirlenen X8, X14, X16 no'lu maddelere ilişkin G^2 değerleri ise sırasıyla 4.4213, 4.6874, 4.0893 olarak hesaplanmıştır. Buna göre olabilirlik oran istatistik değerlerinin $3.84 < G^2 < 9.4$ aralığında yer alması ihmal edilebilir düzeyde (A) DMF düzeyini gösterdiğinden (Greer, 2004), maddelerin ihmal edilebilir düzeyde DMF gösterdiği söylenebilir.

```
Detection of Differential Item Functioning using Likelihood Ratio Test
without item purification
No p-value adjustment for multiple comparisons
Likelihood Ratio statistic:
  Stat.  P-value
X1      2.4357  0.1186
X2      1.8972  0.1684
X3      2.0866  0.1486
X4      1.6094  0.2046
X5     -1.9752  1.0000
X6      1.3328  0.2483
X8      4.4213  0.0355 *
X9      2.2249  0.1358
X10     2.4047  0.1210
X11     2.1571  0.1419
X12     2.6610  0.1028
X13     3.0526  0.0806 .
X14     4.6874  0.0304 *
X15     1.2803  0.2578
X16     4.0893  0.0432 *
X17     3.4311  0.0640 .
X18     3.5037  0.0612 .
X19     3.6689  0.0554 .
X20     3.7334  0.0533 .

Signif. codes: 0 '****' 0.001 '***' 0.01 '**' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Detection threshold: 3.8415 (significance level: 0.05)
Items detected as DIF items:
X8
X14
X16
Output was captured and saved into file
'C:/Users/TOSHIBA/Desktop/dif/LRTresults.txt'
```

Şekil 11. MTK-OO yöntemine göre DMF analizi çıktısı

SIBTEST Yöntemine Göre DMF Analizi Sonuçları

SIBTEST yöntemine göre DMF analizi sonuçları Şekil 12'de sunulmuştur. Şekil 12'de yer alan SIBTEST analiz sonuçları incelendiğinde $\$Beta$, $\$SE$, $\$X2$, $\$df$, $\$p.value$ değerleri ile sırasıyla beta, standart hata (standart error-SE), χ^2 (ki-kare),

serbestlik derecesi (degree of freedom-df) ve p değerleri yer almaktadır. İlgili değerlere ilişkin bulgular ise diğer analiz çıktılarında olduğu gibi alt alta değil yan yana verilmiştir.

```

$Beta
[1] -0.031927247 0.015259146 -0.012306920 -0.005238659 0.004646948
0.012348480 -0.027621048 -0.010609764
[9] 0.008510391 -0.016582750 0.012830228 0.008189025 0.024915081
0.010507575 -0.024794240 -0.008188328
[17] 0.017391579 0.031743745 0.022377613

$SE
[1] 0.01824609 0.01814779 0.01695322 0.01906388 0.01723816 0.01756688
0.01872007 0.01945864 0.01782877 0.01845683
[11] 0.01885550 0.01630781 0.01806284 0.01888870 0.01870575 0.01682498
0.01757585 0.01879592 0.01901237

$x2
[1] 3.06184729 0.70698978 0.52698038 0.07551234 0.07266977 0.49412613
2.17703444 0.29729421 0.22785373 0.80723319
[11] 0.46301228 0.25215823 1.90262284 0.30945748 1.75691827 0.23685427
0.97914159 2.85225947 1.38533521

$df
[1] 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

$p.value
[1] 0.08015050 0.40044495 0.46787914 0.78347368 0.78748854 0.48209249
0.14008416 0.58558370 0.63311984 0.36893952
[11] 0.49621953 0.61555949 0.16778503 0.57801329 0.18500937 0.62648742
0.32241083 0.09124562 0.23919445

$type
[1] "udif

```

Şekil 12. SIBTEST yöntemine göre DMF analizi çıktısı

Şekil 12'ye göre her bir satırın başında yer alan numaralar ilgili satırda yer alan ilk değer hangi maddeye ait olduğunu belirtmektedir. Buna göre [1] no'lu maddenin β değeri *0.031927247* olarak belirlenmiştir. Bu değer yanındaki değer ikinci maddeye aittir, bu şekilde birinci satırda sırasıyla maddelere ilişkin değerler yer almaktadır. Yine Beta değerleri için ikinci satırda yer alan [9] bu satırdaki ilk değer 9. maddeye ait olduğunu belirtmektedir. Buna göre 9. madde için beta değeri de *0.008510391*'dir. SIBTEST sonuçlarında yer alan p değerlerinin tamamının .05'ten büyük olması nedeniyle maddelerin hiçbirinde DMF olmadığı yorumu yapılabilir. Eğer DMF belirlenen madde bulunsaydı *beta* değerleri incelenerek DMF düzeyi hakkında alanyazında belirtilen kritik aralıklara göre (Gotzmann ve diğ., 2006; Stout ve Roussos, 1995) karar verilebilecekti. Tüm bu yöntemlerden elde edilen sonuçların sunumunda, her bir yöntemin istatistiksel sonuçlarının verildiği tablolar oluşturulabilir. Ancak DMF analizi araştırmalarında bulgularda her bir yöntemde DMF gösteren maddelerin ve DMF düzeylerinin sunumunun yanında, DMF'nin hangi grup lehine olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojinin gelişmesi ile çok sayıda istatistiksel analiz kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu durum bilimsel araştırma sürecini hızlandırmakta ve analiz sonuçlarında araştırmacıdan kaynaklı hataları azaltmaktadır. Ancak bu hız ve güvenilirlik katkısının gerçekleşmesi, ilgili yazılımın araştırmacılar tarafından etkin biçimde kullanılabilmesiyle olanaklıdır. Alanyazında DMF analizi yapılan çok sayıda araştırma (Asil ve Gelbal, 2012; Bakan-Kalaycıoğlu ve Kelecioğlu, 2011; Bolt ve Ysseldyke, 2008; Karakoç-Alatlı ve Çokluk-Bökeoğlu, 2018; Osadebe ve Agbure, 2018; Ünsal-Özberk ve Koç, 2017) olmasına karşın, bu analizlerin işlem basamaklarını bilimsel çerçevede anlatan bir kaynak olmadığı gözlenmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde DMF analizlerini yürütebilmek adına tek bir çalışmada birçok istatistiksel programın kullanımı gerekmektedir. Bu nedenle DMF analizlerini tek bir istatistiksel programla yürütebilme kolaylığı sağlayan R paketleri ile DMF analizlerine ilişkin işlem adımlarının, analiz çıktılarının, çıktılarda yer alan bulgular ve yorumlarının bir arada yer aldığı bir çalışma ile DMF analizlerinin yürütüleceği araştırmalara yöntem bilimsel olarak katkı sağlanacağı öngörülmektedir. Araştırmanın, yanlılığa ilişkin incelemelerin yapıldığı araştırmalara destek sunması beklenmektedir. Bu da farklı gruplardan bireylerin karşılaştırılabildiği ölçmelerde, karşılaştırmanın daha anlamlı olmasına ve yerinde kararlar alınmasına hizmet edecektir.

Alanyazın incelendiğinde R yazılımının kullanımına ilişkin (Horgan, 2012; Doğan ve Uluman, 2016) veya bazı istatistiksel analizlerin R yazılımı ile yürütülebilmesi için temel analiz adımları ve analiz çıktılarının ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Luo, Arizmendi ve Gates 2019; Stiglic ve diğ., 2019). Bununla birlikte R yazılımında DMF belirlemeye ilişkin yapılan bir çalışmada MH yöntemi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde R yazılımı farklı analizler üzerinden işlem adımları ve analiz çıktılarının yorumu bakımından çalışma konusu olarak yer almaktadır. Ancak DMF çalışmalarında birçok DMF belirleme tekniğinin bir arada kullanılmasının önerildiği, bununla birlikte birçok DMF çalışmasında birden fazla istatistik programının kullanıldığı düşünüldüğünde R yazılımında DMF belirleme tekniklerinin bir arada ele alındığı bu çalışma oldukça önemlidir. Bu araştırma ile MH, LR, MTK-OO ve SIBTEST DMF belirleme tekniklerine ilişkin işlem adımları, kodlarıyla birlikte sırasıyla ele alınmış, analiz çıktıları ise yorumlarıyla birlikte sunulmuştur. Bu haliyle alanda ve Türkiye'de yapılan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada örnek olarak belirlenen veride ele alınan amaç ve sonucu da tartışmaya değer bir konudur. Ortaöğretime geçiş merkezi sınavı fen maddelerinin kitapçık türüne göre genel olarak DMF göstermediği ya da ihmal edilebilir düzeyde DMF gösterdiği gözlenmiştir. Araştırma bu yönüyle Ryan ve Chiu'nun (2001) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak madde sıra etkisine bağlı olarak farklı formları alan gruplara göre DMF gösteren maddelerin belirlendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Avcu ve diğ., 2018; Balta ve Ömür-Sünbül, 2017; Chiu ve Irwin, 2011; Chiu, 2012).

Bu araştırmada R yazılımı ile MH, LR, MTK-OO ve SIBTEST teknikleri ele alınmıştır. Diğer DMF belirleme teknikleri ile de benzer çalışmalar yürütülebilir. Yalnızca DMF belirleme teknikleri için değil diğer istatistiksel teknikler için de benzer araştırmalar yürütülebilir. R yazılımı ile birçok istatistiksel analiz tek bir yazılım ile yürütülebilmektedir. Bu noktada araştırmacıların farkındalığını arttırmak adına eğitimler düzenlenebilir. Bu araştırmada Ortaöğretime Geçiş Sınavı fen alt testi için madde sıra etkisi bakımından kitapçık türlerine göre maddelerin DMF gösterme durumları incelenmiştir. Farklı sınavların farklı testlerine ilişkin benzer çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırmada madde sıra etkisi bakımından DMF gösteren madde belirlenmemiştir. Ancak ilgili değişken bakımından DMF gösteren maddelerin belirlendiği çalışmalar mevcuttur. Madde sıra etkisi bakımından DMF gösterdiği belirlenen maddeler için yanlılık çalışmaları yürütülerek bu durumun nedenleri ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Adedoyin, O. (2010). An investigation of the effects of teachers' classroom questions on the achievements of students in mathematics: Case study of Botswana community junior secondary schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 313-329. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/67192996/investigation-effects-teachers-classroom-questions-achievements-students-mathematics-case-study-botswana-community-junior-secondary-schools>
- Akalın, Ş. (2014). *Kamu personeli seçme sınavı genel yetenek testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir. (Tez No. 381796).
- Allaire, J. J. (2011, August). *RStudio: Integrated development environment for R*. Paper presented at the R User Conference, useR! University of Warwick, Coventry, UK. Retrieved from https://www.r-project.org/conferences/useR-2011/abstract_booklet.pdf
- Asil, M. ve Gelbal, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 236-249 <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1501/462> adresinden erişilmiştir.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education [AERA/APA/NCME]. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Avcu, A., Tunç, E. B., and Uluman, M. (2018). How the order of the items in a booklet affects item functioning: Empirical findings from course level data. *European Journal of Education Studies*, 4(3), 227-239. doi:10.5281/zenodo.1199695

- Bakan-Kalaycıoğlu, D., and Kelecioğlu, H. (2011). Item bias analysis of the university entrance examination. *Education and Science*, 36(161), 3-13. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/143>
- Balta, E., and Ömür-Sünbül, S. (2017). An investigation of ordering test items differently depending on their difficulty level by differential item functioning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72(2017), 23-42. doi: 10.14689/ejer.2017.72.2.
- Barcikovski, R. S., and Olsen, H. (1975). Test item arrangement and adaptation level. *The Journal of Psychology*, 90(1), 87-93. doi: 10.1080/00223980.1975.9923929.
- Beaujean, A. A. (2013). Factor analysis using R. *Practical Assessment: Research & Evaluation*, 18(4), 1-11. <https://doi.org/10.7275/z8wr-4j42>.
- Bolt, D. (2000). A SIBTEST approach to testing DIF hypothesis using experimentally designed test items. *Journal of Educational Measurement*, 37(4), 307-327. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1435243?seq=1>
- Bolt, S. E., and Ysseldyke, J. (2008). Accommodating students with disabilities in large-scale testing: A comparison of differential item functioning (DIF) identified across disability types. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 121-138. doi:10.1177/0734282907307703
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Camilli, G., and Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cattell, R. B. (1966). The data box: Its ordering of total resources in terms of possible relational systems. In R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 67-128). Chicago, IL: Rand-McNally
- Cheung, G. W., and Rensvold, R. B. (2000). Assessing extreme and acquiescence response sets in cross-cultural research using structural equations modeling. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(2), 188-213. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0022022100031002003>
- Chiu, P. (2012, April). The effect of item position on state mathematics assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Kansas. Retrieved from https://aai.ku.edu/sites/cete.ku.edu/files/docs/Presentations/2012_04_ChIU_Math_Item_Ordering_AERA_2012.pdf
- Chiu, P. C., and Irwin, P. M. (2011, April). *Chronological item ordering: Does it make a difference on a state history and government assessment?* Paper presented at the Annual Meeting & Training Sessions of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, Louisiana, USA. Retrieved from

<https://docplayer.net/131592073-Chronological-item-ordering-does-it-make-a-difference-on-a-state-history-and-government-assessment-pui-chiu-and-patrick-m.html>

- Crocker, L. M., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston.
- Çepni, Z. (2011). *Değişen madde fonksiyonlarının SIBTEST, Mantel-Haenzsel, lojistik regresyon ve madde tepki kuramı yöntemleriyle incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 308512).
- Çokluk, Ö., Gül, E., and Doğan-Gül, Ç. (2016). Examining differential item functions of different item ordered test forms according to item difficulty levels. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 319-330. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0329>
- DeMars, C. E. (2010). Type I error inflation for detecting DIF in the presence of impact. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 961-972. doi: 10.1177/0013164410366691
- Doğan, C. D. ve Uluman, M. (2016). İstatistiksel veri analizinde R yazılımı ve kullanımı, *İlköğretim Online*, 15(2), 615-634, 2016. doi: 10.17051/io.2016.24991.
- Doğan Gül, Ç. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2018). Madde güçlüklerine göre farklı sıralanan testlerde düşük ve yüksek kaygılı öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3) , 252-265. doi: 10.17679/inuefd.341477.
- Dorans, N. J., and Holland, P. W. (1993). DIF detection and description: Mantel-Haenzsel and standardization. In P. W. Holland and H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 35–66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Er, F. ve Sönmez, H. (2005). Temel istatistik eğitiminde R for Windows paket programı kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 18(2), 71-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321059> adresinden erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill Higher Education.
- Gierl, M. J., Jodoin, M. G., and Ackerman, T. A. (2000, April). *Performance of Mantel-Haenzsel, Simultaneous Item Bias Test and Logistic Regression when the proportion of DIF items is large*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Gierl, M. J. (2000). Construct equivalence on translated achievement tests. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 280-296. doi:10.2307/1585851
- Gotzmann, A., Wright, K., and Rodden, L. (2006, April). *A comparison of power rates for items favoring the reference and focal group for the Mantel-Haenszel and SIBTEST procedures*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) in San Francisco, California.
- Gök, B., Kelecioğlu, H. ve Doğan, N. (2010). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel-Haenszel ve Lojistik Regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 3-16. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/19/28> adresinden erişilmiştir.
- Greer, T. G. (2004). *Detection of differential item functioning (dif) on the satv: A comparison of four methods: Mantel-Haenszel, Logistic Regression, simultaneous item bias and likelihood ratio test* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from www.proquest.com (Tez No. 3122349).
- Grover, R. K., and Ercikan, K. (2017). For which boys and which girls are reading assessment items biased against? Detection of differential item functioning in heterogeneous gender populations. *Applied Measurement in Education*, 30(3), 178-195. doi: 10.1080/08957347.2017.1316276.
- Hahne J. (2008). Analyzing position effects within reasoning items using the LLTM for structurally incomplete data. *Psychology Science Quarterly*, 50(3), 379-390. Retrieved from http://journaldatabase.info/articles/analyzing_position_effects_within.html
- Hambleton, R. K., and Traub, R. E. (1974). *The effects of item order on test performance and stress*. *Journal of Experimental Education*, 43(1), 40-46. doi:10.1080/00220973.1974.10806302
- Hambleton, R. K., and Swaminathan, H. (1989). *Item response theory: Principles and applications*. USA: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H. and Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hambleton, R. K. (2006). Good practices for identifying differential item functioning. *Medical Care*, 44(11), 182- 188. doi:10.1097/01.mlr.0000245443.86671.c4
- Herrera, A.-N., and Gómez, J. (2008). Influence of equal or unequal comparison group sample sizes on the detection of differential item functioning using the Mantel-Haenszel and Logistic Regression techniques. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 42(6), 739-755. doi: 10.1007/s11135-006-9065-z
- Horgan, J. M. (2012). Programming in R. *WIREs Comp Stat*, 4(1), 75-84. doi: 10.1002/wics.183

- International Test Commission (2005). *International test commission guidelines for test adaptation*. London: Author. Retrieved from https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation.pdf
- Jodoin, M. G., and Gierl, M.J. (2001). Evaluating type I error and power rates using an effect size measure with logistic regression procedure or DIF detection. *Applied Measurement in Education*, 14(4), 329-349. doi:10.1207/S15324818AME1404_2
- Johnstone, C. J., Thompson, S. J., Moen, R. E., Bolt, S., and Kato, K. (2005). Analyzing results of large-scale assessments to ensure universal design (Technical Report 41). Retrieved from <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Technical41.htm>
- Karakoç-Alatlı, B. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2018). Investigation of measurement invariance of literacy tests in the Programme for International Student Assessment (PISA-2012). *Elementary Education Online*, 17(2), 1096-1115. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419357
- Kingston, N. M., and Dorans, N. J. (1984). Item location effects and their implications for IRT equating and adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 147–154. doi: 10.1177/014662168400800202
- Kleinke, D. J. (1980). Item order, response location, and examinee sex and handedness on performance on multiple-choice tests. *Journal of Educational Research*, 73(4), 225–229. doi:10.1080/00220671.1980.10885240
- Koyuncu, İ., Aksu, G. ve Kelecioğlu, H. (2018). Mantel-Haenszel, Lojistik Regresyon ve Olabilirlik Oranı değişen madde fonksiyonu inceleme yöntemlerinin farklı yazılımlar kullanılarak karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 17(2), 902-925. doi 10.17051/ilkonline.2018.419339
- Luo, L., Arizmendi, C., and Gates K. M. (2019). Exploratory Factor Analysis (EFA) programs in R. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 26(5), 819-826. doi: 10.1080/10705511.2019.1615835
- Loehlin, J. C. (1987). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Lyons-Thomas, J., Sandilands, D. D., and Ercikan, K. (2014). Gender differential item functioning in mathematics in four international jurisdictions. *Education and Science*, 39(172), 20-32. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2873/625>
- Magis, D., Beland, S., and Raiche, G. (2018). *Collection of methods to detect dichotomous Differential Item Functioning (DIF)*. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/difR/difR.pdf>
- Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F., and De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42(3), 847-862. doi:10.3758/BRM.42.3.847
- Mertler, C. A. and Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Los Angeles, LA: Pyrczak.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. Ankara. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf adresinden erişilmiştir.
- Osadebe, P. U., and Agbure, B. (2018). Assessment of differential item functioning in social studies multiple choice questions in basic education certificate examination. *European Journal of Education Studies*, 4(9), 236-257. doi: 10.5281/zenodo.1301272
- Osterlind, S. J., and Everson, H., T. (2009). *Differential item functioning*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Raju, N. S., Laffitte, L. J., and Byrne, B. M. (2002). Measurement equivalence: A comparison of methods based on confirmatory factor analysis and item response theory. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 527-529. doi:10.1037//0021-9010.87.3.517
- RStudio (2020). *Take control of your R code*. Retrieved from <https://rstudio.com/products/rstudio/>
- Ryan, K. E., and Chiu, S. (2001). An examination of item context effects, DIF, and gender DIF. *Applied Measurement in Education*, 14(1), 73-90. doi:10.1207/S15324818AME1401_06
- Shealy, R., and Stout, W. F. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/ DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159-194. doi:0033-3123/93/0600-91330500.75/0

- Stark, S., Chernyshenko, O. S., and Drasgow, F. (2006). Detecting differential item functioning with confirmatory factor analysis and item response theory: Toward a unified strategy. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1292-1306. doi:10.1037/0021-9010.91.6.1292
- Stiglic, G., Watson, R., and Cilar, L. (2019). R you ready? Using the R program for statistical analysis and graphics. *Research in Nursing and Health*, 42(6), 494-499. doi:10.1002/nur.21990
- Stoneberg, B. D. (2004). A study of gender-based and ethnic-based Differential Item Functioning (DIF) in the Spring 2003 Idaho Standards Achievement tests applying the Simultaneous Bias Test (SIBTEST) and the Mantel-Haenszel chi-square Test. (Yayın No. Mart, 2004). Retrieved from <http://learndesign.com/files/eric.ed.gov/fulltext/ED489949.pdf>
- Stout, W., and Roussos, L. (1995). *SIBTEST user manual*. Urbana: University of Illinois.
- Swaminathan, H., and Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00754.x>
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tan, Ş. (2009). Soru sırasının madde güçlüğü ve ayrıcalık gücüne etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 486-493. http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyaları/NWSA-1091-3-2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Thissen, D. (2001) OOADIF v.2.0b: Software for the computation of the statistics involved in item response theory likelihood-ratio tests for differential item functioning. Retrieved from <http://www.unc.edu/~dthissen/dl.html>
- Using Rtools4.0 on Windows (2020). Retrieved from <https://cran.rstudio.com/bin/windows/Rtools/>
- Ünsal-Özberk, E. B. ve Koç, N. (2017). WÇZÖ-IV maddelerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından işlev farklılığının belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 112-127. doi:10.21031/epod.287577
- Van Buuren, S. (2012). *Flexible imputation of missing data*. Boca Raton, FL: Chapman and Hall/CRC.
- Vandenberg, R. J., and Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the MI literature: suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-69. doi:10.1177/109442810031002

- Walzebug, A. (2014). Is there a language-based social disadvantage in solving mathematical items? *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 159-169. doi:10.1016/j.lcsi.2014.03.002
- Yen, W. M. (1980). The extent, causes and importance of context effects on item parameters for two latent trait models. *Journal of Educational Measurement*, 17(4), 297-311. doi:10.1111/j.1745- 3984.1980.tb00833.x
- Yıldırım, H. (2015). *2012 yılı seviye belirleme sınavı matematik alt testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir. (Tez No. 388230).
- Zumbo, B. D., and Thomas, D. R. (1996). *A measure of DIF effect size using logistic regression procedures*. Paper presented at National Board of Medical Examiners, Philadelphia, PA. Retrieved from <http://www.educ.ubc.ca/faculty/zumbo/cv.htm>.
- Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores*. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Using R to Detect Differential Item Functioning: Science sub-test of Secondary School Entrance Examination

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.04.2020	09.23.2020	09.26.2020

Betül Alathlı ¹ and Selma Şenel ²
Balıkesir University

Abstract

Differential Item Functioning (DIF) analyses provide critical information about validity of a test. R; an open source software, that comprises all of the DIF detection methods, has an important role in DIF research. Therefore, conducting a guiding study for measurement invariance or DIF analyses by following scientific methods and procedures will be very useful for researchers and practitioners. In this research, it is aimed to illustrate the procedures followed in different DIF detection methods in R, beginning from the installation of the R software to the interpretation of the analysis results, using a sample test (science sub-test of Secondary School Entrance Examination) and data. Four DIF detection methods, which are commonly used in DIF analyses, Mantel-Haenszel, Logistic Regression, SIBTEST and Likelihood Ratio methods are handled in this study. According to the analysis results, no items indicate DIF or indicate negligible DIF.

Keywords: difR, measurement invariance, differential item functioning, item position effect, secondary school entrance examination.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding author: Assist. Prof., Necatibey Education Faculty, Department of Educational Sciences, e-mail: betulkarakocalatli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2424-5937>

²Assist. Prof., Necatibey Education Faculty, Department of Educational Sciences, e-mail: selmahocuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

Purpose and Significance

Measurement invariance is a critical indicator for fair decisions obtained from measurement tools. It is defined; individuals who have the same test score from the tests developed to measure a certain latent construct, have the same observed scores at the sub-tests and test items. It is statistically analyzed by Differential Item Functioning (DIF). DIF is defined as the differentiation of the probabilities of achievement of individuals in different subgroups but with the same skill level for an item in the test.

In the literature, numerous DIF detection methods are used, which follow different mathematical processes and use different breakpoints and algorithms. It is recommended that more than one DIF detection method should be used together and they must be compared for investigation of the measurement invariance. However, each DIF method can be applied to different statistical software. As a result of the necessity of using various DIF detection methods, literature reports use of more than one statistical software in one research (Adedoyin, 2010; Akalın, 2014; Çepni, 2011; Gök, Kelecioğlu and Doğan, 2010; Grover and Ercikan, 2017; Karakoç-Alatlı and Çokluk-Bökeoğlu, 2018; Lyons-Thomas, Sandilands and Ercikan, 2014; Stoneberg, 2004; Walzebug, 2014; Yıldırım, 2015).

The software commonly used in DIF analysis are as follows: DIFAS, JMETRIK, EZDIF, Zumbo SPSS Syntax, IRTPRO and IRTLDRIF. R; an open source software, that brings analyses together of all DIF detection methods, has an important role in DIF researches. It is a software that is able to be developed by its users, that is why it is called as *open source*. R provides to make analysis in different fields, and it is widely used due to its free use. Therefore, conducting a guiding study for measurement invariance or DIF analyses by following the scientific procedures, will be very useful for researchers and practitioners. In this research, it is aimed to illustrate the procedure followed in different DIF detection methods in R, beginning from the installation of the R software to the interpretation of the analysis results, through a sample test and data. Four DIF methods, which are commonly used in DIF analyses, Mantel-Haenszel (MH), Logistic Regression (LR) and SIBTEST (Simultaneous Item Bias Test) methods based on Classical Test Theory and Likelihood Ratio (IRT-LR) method based on Item Response Theory are handled in this study.

DIF is examined in the literature for many variables (gender, culture, school type, socio-economic level). *Item position effect* is one of these variables (Avcu, Tunç and Uluman, 2018; Balta and Ömür-Sünbül, 2017; Chiu, 2012; Chiu and Irwin, 2011; Ryan and Chiu, 2001). In order to increase reliability and prevent cheating, especially in achievement tests, different forms (booklet types) are prepared with different item order. In this study, DIF of science items in the Central Exam for Secondary Education Institutions (MEB, 2018) was investigated according to the booklet type. The steps of DIF analysis on R, presentation and interpretation of the analyses results according to different DIF methods are given.

Method

The research is designed as a descriptive survey model (Fraenkel and Wallen, 2006). The research group consists of 2383 8th grade students who took Central Exam for Secondary Education Institutions in 2017-2018 academic year. DIF detection was tested considering two randomly selected booklets (X and Y). The number of students receiving the X booklet is 1208 (50.7%), and the number of students receiving the Y booklet is 1175 (49.3%).

Research data was obtained by permission for research from the General Directorate of Assessment and Examination Services of the Ministry of Education. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision. The 20 science items are handled within the scope of the research. Test items are multiple choice and binary (1-0) scored items.

Initially, data were examined for DIF analysis methods. The normal distribution, extreme and missing values were examined for the suitability of the data for DIF analysis in SPSS. The IRT assumptions; model fit of data, unidimensionality and local independence, was also examined. The data fitted 2-parameter logistic model (2PL). An item (item 7) that was not fit with 2PL was removed from the data set. The analyzes were carried out with 19 science items in X and Y booklets. At this stage, the installation of the R, the conversion of the data set to the appropriate format and the steps for analysis model fit are mentioned respectively.

Step 1 is the installation of R and R Studio. Because R is a freely accessible software, it can be downloaded from the official website (<https://cran.r-project.org/>). Since the downloaded *R Console* has a non-graphical interface; the *R studio* (RStudio, 2020) that offers a user-friendly interface is recommended to be installed. Finally, to continue working on R on Windows, R tools (Using Rtools40 on Windows, 2020) must be installed to run on Windows.

Step 2 is downloading package programs. R provides an environment for analysis for many scopes. Therefore; R has programming packages that contain codes for a certain subject. For example, "*ltm*" (Latent Trait Models under Item Response Theory) package for model data fit reviews or "*difR*" for DIF analyzes are two of them. For package installation, *install.packages("ltm")* code is used. The following *library(ltm)* command is used to call and work on "ltm" package.

Step 3 is editing data, to be used in R. Item responses must be coded as 1-0 with the name of each item (X1, X2... X20) in MS Excel. And the Excel file should be saved as in type *CSV (comma separated)*.

Step 4 is determining the working directory where the analysis files will be saved. In this study, a folder named *DIF* was created in the *D* drive of the computer. The data file named *veri.csv* has also been copied to the folder. Finally, the working directory has been determined with the command *setwd("D: / DIF /")*.

Step 5 is reading from the data file named *veri.csv* that consisted of 20-items. For this, `m1 = read.csv('veri.csv', header = 1, sep = ";") [1: 20]` code should run. `header = 1`, the first line is the header; `sep = ";"` means that the data is comma separated; `[1: 20]` means that the data matrix "m1" has been created for data from column 1 to column 20 in data file. Analysis in the R program is carried out through this data matrix.

Step 6 is analyzing model data fit for Item Response Theory (IRT). Discrete codes should be run for each IRT model. For 1PL model `IRTmodel1 = rasch(m1, IRT.param = TRUE)`, for 2PL model `IRTmodel1 = rasch(m1, IRT.param = TRUE)` and for 3PL model `IRTmodel3 = tpm(m1, type = "latent.trait", IRT.param = TRUE)` codes should be run. Log-likelihood values are obtained for each code execution. However, to examine model fit for each model `item.fit (IRTmodel1); item.fit (IRTmodel2); item.fit (IRTmodel3)` codes should run. The difference between the log likelihood values of the models is taken into consideration in the evaluation of model data fit. As a result of analyses data was fitting with the 2PL model. Item 7 was excluded from the analysis because it was not fit with the 2PL model.

After this stage, DIF analyses should be conducted for the items. The *veri.csv* file is updated by removing item-7 and adding the group variable (G) in which the booklet type is encoded (1-0). The updated data is pulled to R as stated in step 5. Additionally, group variable data in the last column of the *veri.csv* file is taken with `g = read.table('data.csv', header = 1, sep = ";") [, c('G')]` code.

For DIF analysis, "ltm", "lme4", "mirt" packages (as stated in step 2) must be downloaded together with the "difR" package. The analysis can be carried out with the codes related to the DIF method (see Table 6). The analysis is completed by running the code lines in Table 6. The results of the analysis will be saved in the file name specified in the output parameter to the previously specified location (D: / DIF).

Results

In MH method analysis output, Chi square statistics (Stat.) and significance levels (*p-value*) are presented. Accordingly, the results of the chi-square test, none of the items indicate DIF ($p > .05$). The MH odds ratio estimation is given in the *alphaMH* column and the effect size is given in the *deltaMH* (ΔMH) column in the output. The negative ΔMH value of the items means that item provide an advantage for the reference group and positive value means vice versa. There are different classifications of DIF levels. ETS Delta scale is the category ranges determined by Educational Test Service. The ranges of these categories are included in the analysis output as *effect size codes: 0 'A' 1.0 'B' 1.5 'C'*. As a result, according to the MH method, no items identified DIF.

In LR method outputs; statistics (Stat.) and significance levels (*p-value*) are presented. The statistics were not significant for any item ($p > .05$). That means there was no DIF in test items. The expression *Items detected as DIF items: No DIF item detected* in the output file likewise supported the results.

In IRT-LR method outputs, the Likelihood Ratio Statistic is in *Stat.* column and significance levels are presented in the column *p-value*. The items X8, X14, X16 have a significance level below .05. It means these items show DIF. The *Stat.* values show G^2 statistics. G^2 values of items showing DIF were estimated as 4.4213, 4.6874, 4.0893, respectively. Items show negligible DIF according to the G^2 intervals of Greer (2004).

In SIBTEST method output, β , SE , X^2 , df , p means are beta, standard error (standard error-SE), X^2 (Chi-square), degree of freedom and significance level(p). Since all of the p values are greater than .05, that means none of the items indicate DIF. If an item may indicate DIF, "beta" values must be examined. DIF level could be decided according to the critical values specified in the literature (Gotzmann, Wright and Rodden, 2006; Stout and Roussos, 1995).

Discussion and Conclusions

It is anticipated that this study contributes to the researches that study on DIF. Although there are studies about the use of R software (Horgan, 2012; Stiglic, Watson and Cilar, 2019; Luo, Arizmendi and Gates, 2019) or research on detecting DIF in R (Magis, Béland, Tuerlinckx and Boeck, 2010), there is not any study that reports the steps for DIF methods of IRT and CTT.

In the literature, the effect of item order appears to be source for DIF (Avcu et. al., 2018; Balta and Ömür-Sünbül, 2017; Chiu, 2012; Chiu and Irwin, 2011; Ryan and Chiu, 2001). However, there is no research that examines DIF for item orders on large scale tests held in Turkey. According to the results of the analysis, items did not indicate DIF according to the two different booklets used in the "Central Exam for Secondary Education Institutions". In other words, none of the items show DIF among the groups according to the varied order of the items. Accordingly, similar studies can be carried out for other large-scale tests. Similar studies can be conducted with different DIF detection methods.


The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çözümleme

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	22.01.2020	26.09.2020	26.09.2020

İshak Kozikoğlu ¹
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Yusuf Tosun ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırma, Van ve Şanlıurfa illerinde görev yapan 38 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin İYEP’i Türkçe ve matematik becerilerinde yeterli düzeye ulaşamamış öğrencilerin başarılarının artırılması açısından yararlı bir uygulama olarak gördükleri fakat öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının hazırlanan program tasarısındaki kazanımlar, öğretim materyalleri, uygulama kılavuzları ve yönergelerdeki eksikliklerden dolayı öğrencilerin programdan yeterli düzeyde yararlanamadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun İYEP sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; öğrencilerin devamsızlık yapmaları, öğrencilere okul derslerinin dışında ek sorumluluklar yüklenmesi, modüllerdeki öğrenci düzeylerindeki farklılıklar, bazı öğrencilerin yaşadıkları güdülenme eksikliği ve velilerin ilgisizliği olarak belirlenmiştir. Bu durumda, İYEP kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’nca öğretmenlere materyal desteği sağlanabilir ve devamsızlık sorununu çözmek amacıyla veliler ile işbirliğini artıracak etkinlikler planlanabilir.

Anahtar sözcükler: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP), sınıf öğretmenleri, destek programları, destek eğitimi, ilkokul eğitimi.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: ishakkozikoğlu@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

²Öğretmen, Şanlıurfa/Türkiye, E-posta: pdr.2017@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6142-2600>

Modern dñyanın önemli kavramlarından olan eğitim, bireylerin ve toplumların huzuru ve ekonomik refahının yanı sıra sosyal açıdan da gelişmelerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Eğitim süreci, insan yaşamını önemli derecede etkileyen ve şekillendiren bir etkidir. Aynı zamanda bir toplumun ve ÷lkenin gelişmişlik düzeyine ilişkin çıkarımlar, o toplum ve ÷lkenin eğitimli insan sayısının toplam nüfusa oranından yola çıkılarak yapılabilmektedir. Dolayısıyla eğitim, toplumların yapılanması ve geleceği için taşıdığı önem dikkate alınarak toplum tarafından önemsenmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin her kademesinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri kendi içinde önemli olmakla birlikte temel becerilerin öğretilmesi ve eğitim sürecinin temeli, başlangıcı olması nedeniyle ilkokul kademesinde gerçekleştirilen eğitim, ayrı bir önem taşımaktadır. Dünyada ve Türkiye’de ilkokula başlayan öğrencilere öncelikle okuma-yazma becerisi kazandırılmaktadır. Okuma-yazma, örgün eğitim sürecinin en temel becerilerdir (Moast, 1999, akt. Örs, 2019). Dolayısıyla bir ÷lkenin eğitim sisteminin başarılı sonuçlar vermesi ve nitelikli bireyler yetiştirmesi için eğitim sürecinin önemli bir kademesi olan ilkokul, hayati öneme sahiptir.

Eğitim sisteminde bireysel farklılıklar, aile ve çevrenin etkileri ve bireyin sahip olduğu genetik yapı vb. etkenlerden ötürü okula başlayan bazı çocuklar, ilkokul kademesinde kazandırılmaya çalışılan okuma-yazma becerisini kazanamamaktadır. Moast’a (1999) göre okuma-yazma becerisini kazanamayan bir çocuk, diğer kazanımları ve bilgileri kolayca elde edememekte ve hayatının tüm alanlarında eksiklikler yaşamaktadır (akt., Örs, 2019). Pek çok öğretmen, okuma-yazma becerisini elde edemeyen çocukların okuma sorunlarının genetik etkenler, fizyolojik ve nörolojik bozukluklar, zamanında olgunlaşmama, duysal problemler gibi psikolojik sorunlardan kaynaklandığını düşünmektedir. Bazı öğretmenler ise problemin çocuğun olumsuz tutum ve güdülenmedeki eksiklikten kaynaklandığına inanmaktadır (Westwood, 2001). Kutluca-Canbulat’ın (2013) çalışmasında öğrenci özellikleri, öğretim uygulamaları ile kullanılan yöntemler, öğretmen özellikleri ve ders materyallerinin anlamlı okumayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tural ve Oral (2015) ile Arı ve Özcan’ın (2014) çalışmasında, ilk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının, fiziksel ve bilişsel olgunlaşmanın okuma-yazma başarısını etkilediği belirlenmiştir. Yazanoğlu (2011) ile Sarıpınar ve Erden’in (2010) çalışmasında, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe ilk okuma yazma başarılarının da arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Işık, Akosmanoğlu ve Bilir’in (2015) çalışmasında, sosyo-kültürel etkenlerin (ailenin eğitim düzeyi, aylık geliri, okul öncesi eğitim vb.) öğrencilerin okuma başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özata ve Haznedar’ın (2018) çalışmasında ise akıcı sözcük okuma, sözcük dağarcığı ve anne-baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama becerisinde en önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da (Lau ve Chan, 2003; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma ile güdülenme arasındaki ilişkiye değinilmektedir. Bazen aileler, okul yöneticileri ve öğretmenler okuma-yazma öğretiminde aceleci davranabilmektedirler. Böyle olunca da çocukların sahip oldukları hazır bulunmuşluk

düzeylerindeki farklılıklardan dolayı öğrenciler arasında farklar oluşmakta ve bu farklar ileriki süreçleri de etkilemektedir (Baştuğ ve Demirtaş, 2017). Bu durumda, okuma-yazma becerisi üzerinde öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, aile, çevre, sosyo-ekonomik özellikler, duyuşsal özellikler gibi birçok etkenin etkili olduğu görülmektedir.

Eğitim sürecinin birinci kademesinde okuma-yazma becerileri ile birlikte öğrencinin sonraki kademelerdeki başarısını etkileyen bir diğer önemli etken, öğrencinin matematik ile ilgili okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve bunu etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda, “İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı; Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018, s.9). Bu öğrenme alanları içerisinde yer alan kazanımlar ile birlikte öğrencilerin temel matematik becerilerini edinmeleri hedeflenmektedir. Savaş, Taş ve Duru'nun (2010) çalışmasında; matematik başarısı ile aile gelir düzeyi, matematiğe yönelik tutum, ders çalışma süresi arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yücel ve Koç'un (2011) çalışmasında, matematik başarısı ile matematiğe yönelik tutum arasında anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Göktaş ve Gürbütürk'ün (2012) çalışmasında ise öğrencilerin matematik başarısı ile okuduğunu anlama becerileri arasında yükseğe yakın bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve matematik başarısının okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okuma-yazma becerisinde olduğu gibi matematik becerileri/başarısı üzerinde de çeşitli etkenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Eğitimin nihai amacı, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Nitelikli insan ise üretebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, özgün fikirler ortaya koyabilen, bireysel özelliklerinin farkında olan, problem çözebilen ve değerlendirme becerilerine sahip birey olarak tanımlanmaktadır (Akyıldız, 1991; Büyükdüvenci, 1991; Yeşilkayalı, 1997). Belirtilen niteliklerin bireyde meydana gelmesinde ve gelişiminde matematik eğitimi önemli bir işleve sahiptir (Tural, 2005). Bireyin gelişimi birbirini etkileyen süreçlerden ve alanlardan oluşmaktadır. Bu gelişim süreçlerinden biri olan bilişsel becerilerin kazandırılması ilköğretim kademesinde önemsenmektedir. Kazandırılmaya çalışılan beceriler arasında önemli bir yeri kapsayan işlem becerileri ve problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi matematik dersinin konusudur (Baykul, 2003). Dolayısıyla ilkokul kademesinde matematik eğitimi önem taşımaktadır. Ancak ulusal ve uluslararası raporlar Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarısının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2019a; Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2018). Yaşanmakta olan bu probleme dayanarak MEB, bir erken müdahale aracı olarak İlkokullarda Yetiştirme Programı'nı (İYEP) uygulamaya koymuştur.

Türkçedeki dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve Matematik dersindeki doğal sayılar ve sayılarla dört işlem gibi temel becerilerin sonraki eğitim süreçlerindeki önemi düşünüldüğünde (Doğan, 2002; Epçaçan, 2018),

bu becerilere yönelik eksikliklerin giderilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik olarak Türkiye’de 2018-2019 öğretim yılında İYEP, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflar için uygulamaya konulmuştur. İYEP, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkokul üçüncü sınıflar için Türkiye genelinde tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. İYEP, Türkçe ve matematik derslerine yönelik belirlenen kazanımlara ulaşmayı, psiko-sosyal açıdan çocuğu desteklemeyi, uyum problemlerini önlemeyi amaçlamakla birlikte problem çözebilen, yenilikçi, kendine güvenen ve sorumluluk üstlenen bireylerin yetişmesini amaçlanmaktadır (MEB, 2019c). Akranlarına göre Türkçe dersinde okuma-yazma gibi temel becerilerde ve matematik dersinde doğal sayılar, dört işlem gibi öğrenme alanlarında eksiklik yaşayan çocukların bu becerilerini geliştirmeye yardımcı olma yönüyle İYEP, bir erken müdahale yaklaşımı işlevi göstermektedir. İYEP program içeriğinde ise programın tanımını aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

İYEP ilkokulların 3. sınıflarına devam eden, önceki eğitim-öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ile matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinmeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psiko-sosyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programıdır. (MEB, 2019a)

İYEP; Türkçe, Matematik ve psikososyal destek olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Programda Türkçe dersinden dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarından 16 kazanım, matematik dersinde doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem öğrenme alanlarından 22 kazanım olmak üzere toplam 38 kazanım bulunmaktadır. Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde; ilk modülün Türkçe dinleme/izleme kazanımlarından oluştuğu, ikinci modülde ilk okuma yazma becerisine yönelik kazanımların olduğu, üçüncü modülde ise okuma-anlama kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Türkçede en fazla kazanım ikinci modülde yer alan ilk okuma yazma becerilerine ayrılmıştır; Matematikte ise modüller ilerledikçe kazanım sayısı azalmaktadır. Matematik dersinin birinci modülünde doğal sayılar ve toplama işleminden 10 kazanım, ikinci modülünde doğal sayılar ve toplama-çıkarma işlemlerinden yedi kazanım, üçüncü modülde ise çarpma-bölme işlemlerinden beş kazanım bulunmaktadır. Programda Türkçe kazanımları için 96 saat, matematik kazanımları için 64 saat ayrılmıştır. Programda Türkçe ve Matematik derslerinden aşamalılık ilkesi dikkate alınarak düzeylere göre oluşturulan üçer modül olmak üzere altı modül bulunmaktadır. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre Türkçe ve Matematik derslerinden birini veya her ikisini alabilmektedir.

Program hafta sonlarında veya hafta içi ders saatleri dışında uygulanabilmekle birlikte hafta içi günde 2 ders saati, hafta sonu günde 6 ders saati olmak üzere haftada 10 ders saatini geçemez. Bir İYEP öğrenci grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması esastır, bu sayı en fazla 10

öğrenciye kadar çıkabilir” (Gençoğlu, 2019, s. 868; MEB, 2019a, 2019b, 2019c, s. 3).

İYEP kapsamında “Türkçe Etkinlik Kitabı”, “Türkçe Kılavuz Kitap”, “Matematik Etkinlik Kitabı”, “e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi”, “Uygulama Kılavuzu” ve “Psikososyal Destek Rehberi” geliştirilmiştir. Türkçe ve matematik etkinlik kitaplarında modüllere göre kazanımlar doğrultusunda örnekler, alıştırmalar ve etkinlikler yer almaktadır. “Türkçe Etkinlik Kılavuz Kitabı” öğrenciler için etkinlik kitabının kullanımına yönelik yönergeleri içermektedir. “e-Okul İYEP Modülü Kullanım Rehberi”, öğrencilerin programa yönelik işlemlerinin nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgi vermektedir. “İYEP Uygulama Kılavuzu”, programın nasıl uygulanacağına ilişkin detaylı ve kapsamlı bilgiler sunmaktadır. “Psikososyal Destek Rehberi” ise öğrencilerin yaşadıkları psikososyal nitelikteki sorunları tanıma ve bu doğrultuda uygulanacak çalışmalara ilişkin bilgi vermektedir (Gençoğlu, 2019; MEB, 2019b).

İYEP, Türkçe ve matematik becerileri ile birlikte çocuklara psiko-sosyal destek sağlayan ulusal bir programdır. Çocukların yaşadıkları eksiklikler belirlenerek İYEP kapsamında hazırlanan özel programlarla destekleyici bir eğitim anlayışı amaçlanmaktadır. Bu şekilde öğrenciler arasında meydana gelen düzey farklarını ve bu farkın çocukların hem akademik hem de sosyal yaşamlarında neden olduğu olumsuz etkileri ortadan kaldırmak istenmektedir (MEB, 2019c). Okuma-yazma, temel matematik becerileri kazanmada yaşanan aksaklıklar, çocuğun eğitim süreçlerine karşı güdülenme düzeyini de olumsuz etkilemekte ve çocuğun eğitimden sıkılması ve böylece eğitim hayatını sonlandırması ülkenin eğitim düzeyini de olumsuz etkilemektedir. Nitekim OECD (2017) raporuna göre Türkiye’de 25-64 yaş aralığındaki nüfusun % 43’ü ilkökul mezunudur ve bu oran tüm OECD ülkeleri arasında Endonezya ile birlikte paylaşılan birinci sıradır. Çocukların okuma ve yazma becerisindeki eksiklikleri uzun vadede toplumun eğitim düzeyini olumsuz etkilemektedir (Doğan, 2002; Epçaçan, 2018), bu durum matematik becerileri için de geçerlidir (Karaçay, 1985). Bu doğrultuda öğrencilerin okuma-yazma ve matematik alanındaki eksikliklerini belirleyip erken müdahale olanağı sağlaması açısından İYEP önem taşımaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de ülke genelinde uygulanan bu programın işlevselliği, uygulamadaki durumu, yaşanan sorunlar vb. ölçütler çerçevesinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri alınarak program hakkında eğitim paydaşlarına veri toplama ve program tasarlayıcılarına dönüt sağlama gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, İYEP’e ilişkin öğretmen görüşlerini saptamaktır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin;

1. İYEP’e ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İYEP’in etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İYEP uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4. İYEP uygulama sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

Yapılan alanyazın taraması sonucunda, İYEP ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmaya (Anılan ve Özgan, 2020; Dilekçi, 2019; Gürlar, 2020; Kırnık, Susam ve Özbek, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019; Ulusoy, Topcubaşı, Erkuş, Gökçedağ ve Coşkun, 2018) ulaşılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de 2018-2019 öğretim yılında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflar için uygulamaya konulan ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilkokul üçüncü sınıflar için Türkiye genelinde tüm okullarda uygulanmaya başlanan İYEP’in etkililiğini ve süreçte yaşanan sorunları belirlemeye yönelik kapsamlı çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Hem uygulamaya yeni konulan bu programın etkililiği hakkında paydaşlara dönüt sunma hem de uygulanma sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin alanyazına sağlanacak katkı açısından bu çalışma önemli görülmektedir. Eğitim sürecinin temel yapı taşları olan okuma-yazma ve matematik becerilerinin öğretimine yönelik elde ettiği bulgular ve oluşturduğu farkındalık açısından da bu çalışma önem taşımaktadır. Ayrıca İYEP’e ilişkin bu çalışmadan elde edilen verilerin ve programın daha etkili, işlevsel hale getirilmesi için ortaya konulan önerilerin, programa ilişkin eğitim paydaşlarına ve program geliştirme uzmanlarına veri ve dönüt sağlama açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmalarında, bir veya birden fazla olay, kişi veya durum kapsamlı olarak araştırılmakta ve üzerinde çalışılan durum üzerinde etkili olabilecek etkenler incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma, İYEP’in etkililiği, yararları, yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini kapsamlı olarak irdelemesi yönüyle durum çalışması olarak düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa ve Van illerinde ilkokullarda İYEP’i uygulayan 38 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışmada belirli özelliklere sahip olay, kişi veya durumların gözlem birimi olarak alındığı örnekleme yöntemidir. Dolayısıyla belirlenen ölçütü karşılayan kişi veya birimler çalışma grubuna dahil edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada ilkokullarda yetiştirme programının gerçekçi bir analizinin yapılabilmesi amacıyla İYEP’i en az iki dönem uygulamış olma ölçütü olarak saptanmıştır. Belirlenen ölçütü sağlayan sınıf öğretmenleri çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	16
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	27
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	3
	16 yıl ve üzeri	4
	Toplam	38

Tablo 1 verilerine göre, öğretmenlerin 22'si kadın, 16'sı erkektir. Öğretmenlerin 27'si 1-5 yıl arasında, dördü 6-10 yıl arasında, üçü 11-15 yıl arasında ve dördü 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yedi soru bulunmaktadır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öğretmenlerin ilkokullarda yetiştirme programının çeşitli yönlerine (programın öğeleri, öğretmenlerin bilgilendirilmesi, öğrenci seçme süreci, programın öğrenciler açısından etkililiği, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri) ilişkin görüş belirtebilecekleri açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorulara ilişkin üç uzmandan (Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri alanlarından) görüş istenmiştir. Uzman görüşü sonucunda, uzmanların dönütleri ve önerileri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, İYEP hakkında öğretmenlerin görüş sahibi olamayabilecekleri sorular görüşme formundan çıkarılmış, bazı sorularda ise ifade biçimi ve anlaşılabilirlik bakımından istenilen düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, 2019-2020 öğretim yılının birinci dönemi sonunda Şanlıurfa ve Van ilinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden toplanmıştır. 26 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmış fakat 12 öğretmenin istekleri doğrultusunda veya öğretmenlerle yüz yüze görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, bu öğretmenlerden görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşler yazılı olarak alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde nitel veriler için temalar oluşturulur, veriler belirlenen temalara göre düzenlenir ve daha sonra betimlemeler yapılarak veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, görüşme sorularından yararlanılarak temalar belirlenmiş ve veriler uygun temalar altında düzenlenerek betimlenmiştir. Temalar

belirlenirken görüşme formundaki sorularla uyumlu olacak şekilde önceden oluşturulmuş ölçütler (İYEP'e ilişkin görüşler, öğrenciler açısından yararları, uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar ve öneriler) dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerini açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyabilmek için araştırma verileri doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda, dış güvenilirlik için araştırma soruları, araştırmanın yöntemi ile ilgili süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. İç güvenilirlik için ise araştırma verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda iki farklı kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi % 94 olarak elde edilmiştir. Bu durumda yapılan kodlamaların güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Benzer şekilde, belirlenen kodların uygun temalarla ilişkilendirilmesi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve aradaki uyuma (uyum oranı: % 98) bakılarak karar verilmiştir. Ayrıca çalışmada iç ve dış geçerlik için ise verilerin tutarlı olması sağlanmış ve veriler doğrudan alıntılar kullanılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, "İYEP'e ilişkin görüşler" (programın içeriği, bilgilendirme, öğrenci seçme süreci, doldurulan form ve dosyalar), "İYEP'in öğrenciler açısından yararları", "İYEP'in uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar" ve "İYEP'e ilişkin öneriler" olmak üzere dört tema olarak incelenmiştir.

İYEP'e İlişkin Görüşler

Bu tema altında öğretmen görüşleri "programın içeriği", "bilgilendirme", "öğrenci seçme süreci", "doldurulan form ve dosyalar" olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır. Programın içeriği alt temasına ilişkin öğretmenlere "İYEP'te yer alan kazanımlar, öğretim materyalleri, uygulama kılavuzları ve yönergeler hakkında neler düşünüyorsunuz? Varsa programın eksik yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (n = 18) programdaki kazanımları, öğretim materyallerini, uygulama kılavuzlarını ve yönergeleri yeterli görürken yarısına yakını (n = 20) da programı yeterli görmemektedir. Bu duruma ilişkin Ö5 kodlu öğretmen "İYEP kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde paylaşılmasının ve modüllere ayrılmasının öğrenciler açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu sayede her öğrenci seviyesine uygun ders alabiliyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

Uygulama kılavuzları ve yönergelerin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin uygulayacağı açıklıkta değil. Türkçe'de yer alan metinler karmaşık, anlaması güç. Yönergeler ne yapılması gerektiğini göstermede yetersiz. İYEP'e kalan her modülden öğrenciye yönelik sadece

bir kitap belirlenmiş. Farklı modülden kalmalarına rağmen aynı kitaptan ders yapılıyor. (Ö8)

İlkokulda çeşitli nedenlerle istenilen eğitim düzeyine ulaşamamış öğrencilere yönelik İYEP vb. kursların, çalışmaların yapılması olumlu bir durumdur. Ancak İYEP’i uygulama aşamasında pratik bir uygulama alanı oluşturulamamaktadır. Çünkü çok sayıda modül olması ve düzeyi birbirine çok yakın olan öğrencilerin bile farklı modüllerde görünmesi, uygulama yönergelerinin eksik olması programın eksik yönleri olarak karşımıza çıkmaktadır. (Ö34)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler, İYEP’in çeşitli nedenlerden dolayı Türkçe ve Matematik becerilerinde yeterli düzeye ulaşamamış öğrencilerin başarılarının artırılması açısından yararlı bir uygulama olarak görmelerine rağmen öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (n = 20) hazırlanan program tasarısındaki kazanımlar, öğretim materyalleri, uygulama kılavuzları ve yönergelerdeki eksikliklerden dolayı programdan yeterli düzeyde yararlanılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin özellikle düzeyi birbirine çok yakın olan öğrencilerin bile farklı modüllerde görünmesine, İYEP’in nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin usul ve esasları içeren kılavuzların ve yönergelerin yeterince açık, anlaşılır olmadığına dikkat çektikleri görülmektedir.

Ayrıca bazı öğretmenler (n = 12) kazanımları düzey olarak basit görürken bazı öğretmenler (n = 11) de farklı modüllerin tek kitapta olmasını program açısından eksiklik olarak belirtmiştir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlar şu şekildedir: “İYEP kapsamında geliştirilen materyaller, kılavuzlar, yönergeler öğrenciler ve öğretmenler için yeterli düzeydedir. Fakat kazanımların basit düzeyde kaldığını, modüllerdeki kazanımların biraz daha arttırılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö26), “İYEP kapsamında geliştirilen kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünmekteyim. Dağıtılan kitapların da aynı şekilde seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum. Bence her modülün ayrı bir kitabı olması gerekir. Modüllerin tek kitapta olması kapsam geçerliliğini düşürmektedir.” (Ö7), “Çocukların eksikliklerini görmeleri, tanımaları ve tamamlamaları açısından güzel bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Ancak konular en basit haliyle ele alınmış.” (Ö1). Öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere öğretmenlerin, İYEP kapsamında geliştirilen kazanımların basit düzeyde hazırlandığı, öğrenci düzeylerine uygun olarak hazırlanmadığı ve farklı modüller için tek bir kitap olmasının uygun olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bilgilendirme alt temasına ilişkin öğretmenlere “Öğretmenlerin İYEP ve uygulanması hakkında yeterli düzeyde bilgilendirildiğini düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n = 29) yapılan bilgilendirilmelerin yeterli olduğu yönünde görüş sunmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: “İYEP hakkında gerekli bilginin yeterli düzeyde verildiğini düşünüyorum. Bununla ilgili sürekli toplantılar yapılmakta ve öğretmenlere bilgi verilmektedir.” (Ö11), “Yeteri kadar bilgilendirildik. Çünkü

okulda bununla ilgili toplantı yapıyoruz ve komisyon oluşturulmuş. Sürekli idare tarafından bilgi veriliyor.” (Ö15), “Öğretmenlerin İYEP hakkında yeterli düzeyde bilgilendirildiğini düşünüyorum. Bakanlık ve Milli Eğitim Müdürlükleri bu konuyla ilgili gerekli dokümanları hazırlayıp öğretmenleri bilgilendirmektedir.” (Ö26). Öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenlerin, yetkililer tarafından yapılan seminer ve toplantılarla, hazırlanan dokümanlar aracılığıyla İYEP hakkında yeterli düzeyde bilgilendirmelerin yapıldığını düşündükleri görülmektedir. Fakat yukarıda belirttiğimiz ifadelerin aksine bazı öğretmenlerin (n = 9) de program hakkında yapılan bilgilendirilmelerin yetersiz olduğu yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur.

İlçemizde İYEP hakkında ilk bilgilendirme yapıldığında ilçenin bütün 3. ve 4. sınıf öğretmenleri aynı alanda toplanıp bir seminer verilmişti. Bu seminerden çoğu öğretmen aklında soru işaretiyle çıktı ve program süresince “Neyi, nasıl yapmalıyız?” soruları yanıt bulamadı. Programın yeni olmasından dolayı olsa gerek program sürecinin işleyişine dair çoğu hocamız tam anlamıyla bilgilendirilmemişti. (Ö7)

Ayrıca bu duruma ilişkin Ö21 kodlu öğretmen “Yeteri kadar bilgilendirildiğimizi düşünmüyorum. Programın uygulanışı hakkında çok fazla fikir bulunuyor. Yoruma açık bir program olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken Ö17 kodlu öğretmen “Maalesef yeterli bilgiyi alamıyoruz. Çünkü İYEP ile ilgili sorularımızı soracak yeterli donanıma sahip bir yetkiliyle henüz karşılaşamadık.” demiştir. Ön plana çıkan öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere bazı öğretmenlerin (n = 9), bilgilendirmeleri yapan yetkililerin programa tam anlamıyla hakim olamamaları, yapılan toplantı ve seminerlerin etkili olmaması, bilgilendirilmelerin açık ve anlaşılır olamayışı gibi nedenlerden dolayı İYEP hakkında yapılan bilgilendirmelerin yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir.

İYEP öğrenci seçme süreci alt temasına ilişkin öğretmenlere “İYEP öğrenci seçme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz? İYEP öğrenci belirleme sürecine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu (n = 28), öğrenci seçme/belirleme sürecini yeterli bulmadığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar şu şekildedir: “Öğrencileri belirlerken değerlendirme ölçütleri yetersiz. Örneğin heceleyerek yavaş okuyan öğrenciler ile hızlı ve akıcı okuyan öğrenci aynı seviyede gibi değerlendiriliyor.”(Ö8), “İYEP’e öğrenci seçme sürecini sağlıklı bulmuyorum. Normal şartlarda bilen, yapabilen öğrenciler İYEP’e seçilirken heyecan, telaş yaparak başarısız olabiliyor. Tek bir ölçme aracıyla değil bir süreç içerisinde yayılarak öğrencilerin belirlenmesi daha sağlıklı olabilir.” (Ö26). Görüldüğü üzere öğretmenler, İYEP’e öğrenci seçme sürecinde değerlendirme ölçütlerinin yetersiz olduğunu, tek bir ölçme aracıyla yapılan değerlendirmenin gerçekçi sonuçlar vermediğini ve dolayısıyla değerlendirmenin çeşitlendirilerek sürece yayılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca bazı öğretmenler (n = 10) İYEP’e öğrenci seçme sürecini yeterli bulurken bazı öğretmenler (n = 14) ölçme aracındaki soruların öğrenciler tarafından

anlaşılmadığını ve öğrenci düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum hakkında bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Uygulanan sınavdaki sorular (Türkçe ve Matematik soruları) kolay ama maalesef öğrencilerimiz soruları tam olarak anlayamadıkları için çözemiyorlar. Sorunun kendisinden ne istediğini bilemediği için de çözemiyorlar.” (Ö17), “Öğrenci seçme için gönderilen ortak sınavlar açık ve net değildi. Öğrencilerim soruları anlayamadıkları için yapamadılar. Soruların daha açık ve anlaşılır bir düzeyde hazırlanması faydalı olabilir.” (Ö22). Öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere bazı öğretmenlerin (n = 14), İYEP’e öğrenci belirleme sürecini uygun bulduklarını ancak ölçme aracındaki bazı ifadelerin açık ve anlaşılır olmaması, soru metinlerinin karmaşık olması, öğrencilerin soruları anlamakta zorlanmaları ve öğrenci düzeylerini gerçekçi bir şekilde belirleyememesi gibi nedenlerden dolayı İYEP’e öğrenci seçme sürecinin yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir.

İYEP kapsamında doldurulan form ve dosyalar alt temasına ilişkin öğretmenlere “İYEP kapsamında doldurulan dosya ve formları yararlı buluyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu (n = 29), program kapsamında doldurulan form ve dosyaları yararlı bulduklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlar şu şekildedir: “Faydalı buluyorum. Kurs sonunda öğrencideki ilerleme hakkında bir görüş oluşturmaktadır.”(Ö35), “Formlar bence faydalı. Çünkü programın amacına ulaşımın anlaşılması için bazı form ve dosyaların doldurulması lazım. Bir de öğretmenin öz değerlendirme yapmasını da sağlıyor.” (Ö22), “Sistemin doğru ve planlı bir şekilde ilerlemesi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö29). Öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenlerin çoğunun, programın düzenli ve planlı ilerleyebilmesi, ders ve kazanımların takip edilebilmesi, kat edilen mesafe ve hedeflere ulaşma düzeyi hakkında sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi ve eksikliklerin saptanması açısından doldurulan form ve dosyaları yararlı buldukları görülmektedir.

Ayrıca bazı öğretmenler (n = 4) program kapsamında doldurulan form ve dosyaları yararlı bulmazken beş öğretmen ise öğretmenlere gereksiz iş yükü olduğunu vurgulamıştır. Bu durum hakkında öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: “İYEP kapsamında doldurulan form ve dosyalar öğretmen açısından büyük bir külfet oluşturmuştur. Özellikle program sonunda yapılan anket gerek soruların gereksizliği gerek uzunluğu bakımından öğretmenleri büyük ölçüde yormuştur.” (Ö7), “Devamsızlık ve değerlendirme dosyaları hariç diğer formları çok faydalı bulmuyorum. Öğrenciler için yapılan bir uygulamada öğretmenlere gereksiz iş yükü yüklediğini düşünüyorum.” (Ö26), “Birçoğu lüzumsuz ve hatta dikkate bile alınmayan dosyalar. Bilgi verdiğimiz dosyalarda bile gerekli duyarlılık gösterilmiyor.” (Ö31). Öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere bazı öğretmenlerin (n = 5), İYEP kapsamında doldurulan form ve dosyaları işlevsel görmedikleri ve öğretmenlere gereksiz iş yükü olduğunu düşündükleri görülmektedir.

İYEP’in Öğrenci Açısından Yararları

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “İYEP’in öğrenciler açısından yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce öğrenciler açısından yararları nelerdir?” sorusu

yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse tamamı (n = 36) İYEP'i öğrenci açısından yararlı bulduklarını belirtmiştir. Bu durum hakkındaki öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur.

Faydalı olduğunu düşünüyorum. Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler sınıfta kendilerini dışlanmış hissediyor. İYEP sayesinde öğrenmeleri arttığı için derslere katılımları da artıyor. Öğrenciler bunu gördüklerinde onları dışlamak yerine daha çok kabullenmeye başlıyor. Verilen kursta tüm öğrencilerin seviyesi aynı olduğu için kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar. (Ö4)

Ayrıca bu duruma ilişkin Ö7 kodlu öğretmen "İYEP öğrenciler için daha özel bir eğitim aldıkları, eksikliklerinin giderildiği bir program olduğu için birçok öğrenci üzerinde etkili olmuştur. Öğrenciler okuduğunu anlama, okuma-yazma ve temel matematiksel işlemler konularındaki açığı bu programla büyük ölçüde kapatmıştır." şeklinde görüş belirtirken Ö11 kodlu öğretmen ise "Kazanımları kazanmada geri kalmış öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı seviyeye gelmesi açısından faydalı olduğuna inanıyorum. Ayrıca dört işlem ve okuduğunu anlamada sorunu olan öğrencilerin ilkökul sürecinde bunları çözerek ortaokula geçmelerine fırsat tanıdığını düşünmekteyim." demiştir. Öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere çoğu öğretmenin (n = 36), İYEP'i öğrencilerin eksiklerini tamamlama, var olan bilgilerini pekiştirme, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlama, öğrencilerin başarı duygusunu tatmasını ve kendine güvenmesini sağlama, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri artırma ve okuduğunu anlama ile matematiksel becerilerinin gelişmesini destekleme bakımından öğrenciler için yararlı buldukları görülmektedir.

Ayrıca bazı öğretmenler (n = 17) İYEP'in öğrencilerin ders başarıları ile ders çalışma isteğini ve öğrencilerdeki öz-yeterlik düzeyini de olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler bir şeyler öğrenebildiklerini gördükçe istekleri artıyor ama her öğrenci için bunu söyleyemeyiz. Sınıfta geride kalan öğrenci, arkadaşlarının arasında özgüven eksikliği yaşıyor ama öğrenci İYEP ile bir şey yapmaya başladığını gördükçe normal derslerde de derse karşı daha olumlu bakmaya başlıyor. (Ö4)

İYEP'te öğrencilerle daha çok birebir ders işlendiği ve seviyelerine uygun ilerleme sağlandığı için öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemiştir. Sınıf içindeki kazanımların kendi seviyesinin üzerinde olması öğrenci motivasyonunu ve özgüvenini ister istemez düşürdüğünden, öğrencinin İYEP'te kendisiyle aynı modüldeki arkadaşlarıyla eğitim alırken daha ilgili ve derste daha aktif olduğunu gözlemledim. (Ö7)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere bazı öğretmenlerin (n = 17) İYEP'in oluşturduğu ortam ve edindirdiği kazanımlar sayesinde öğrencilerin ders başarıları ve ders çalışma isteklerinde artışın olduğunu ve bu sayede öğrencilerin öz-

yeterlik algılarında olumlu yönde bir değişim olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler bu durumun nedenini İYEP kurslarında öğrencilere düzeylerine uygun bir eğitim verilmesi ve kendileriyle aynı düzeydeki öğrencilerle birlikte öğrenme fırsatını yakalamaları olarak açıklamışlardır.

İYEP Sürecinde Yaşanılan Sorunlar

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “İYEP uygulaması süresince karşılaştığınız sorunlar/güçlükler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler açısından süreçte yaşanan sorunlar farklılık göstermekle birlikte ortak sorun olarak gördükleri durumlar da bulunmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin İYEP sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; öğrencilerin devamsızlık yapmaları (n = 32), öğrencilere okul derslerinin dışında ek sorumluluklar yüklenmesi (n = 30), modüllerdeki öğrenci düzeylerindeki farklılıklar (n = 28), bazı öğrencilerin yaşadıkları güdülenme eksikliği (n = 26) ve velilerin ilgisizliği (n = 26) şeklindedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar şu şekildedir: “İYEP’in uygulanmasında devamsızlık karşılaştığım başlıca sorundur. İYEP sınıflarındaki öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olması uygulamayı zorlaştırıyor. İYEP uygulamasına kalan öğrencilerin motivasyonlarını da yüksek tutmak belirli zamandan sonra zor olabiliyor.” (Ö26), “İlkokullarda yetiştirme programını uygulamasında devam problemiyle çok fazla karşılaşmaktayız. Özellikle hafta sonu yapılan kurslarda öğrencilerin devamsızlık yapma oranı artıyor.” (Ö35), “İmkânlar nedeniyle okul çıkışında yaptığımız için okul derslerinden sonra yapılan 2 saat ders yorgunluğa sebep oluyor, algılarında düşüşler yaşanıyor. Taşınmalı öğrenciler programdan yararlanamıyor ya da zorluklar çekmek durumunda kalıyorlar. Veli isteğine bırakılması ihtiyacı olan öğrencinin faydalanmamasına neden oluyor.” (Ö4), “Karşılaştığım sorunlardan belki de en önemlisi velilerin bilgisiz ve ilgisiz olması. Bu yüzden bazı veliler öğrencinin kursa devam etmesine yardımcı olmuyorlar.” (Ö17). Öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler öğrencilerin İYEP’te devamsızlık yapmalarından ve velilerin ilgisiz olmalarından fazlaca sorun yaşadıklarını, kursların hafta içi derslerden sonra yapılmasının öğrencilerde yorgunluğa neden olduğunu, modüllerdeki öğrencilerin düzeylerindeki farklılıkların ve belli bir zamandan sonra öğrencilerin yaşadıkları güdülenme düşüşlerinden dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca görüşme yapılan bazı öğretmenler (n = 10) materyal eksikliği ve bazı modüllerde öğrenci sayılarının fazla olmasına vurgu yapmışlardır. Bu durum hakkında öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: “Bazı modüllerde sınıflar kalabalık oluyor. Kalabalık ortamda tüm çocuklarla ilgilenmek için vakit sıkıntısı yaşanabiliyor.” (Ö32), “Modüllerin çakışması İYEP’i hazırlarken sorun oluşturdu. Verilen materyallerin yetersizliği de verimi azaltmıştır.” (Ö7). İYEP’in uygulanması süresince öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belli alanlar üzerinde yoğunlaşması bu sorunların yaygın bir şekilde yaşandığını ortaya koymaktadır.

İYEP'e İlişkin Öneriler

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “İYEP’in daha etkili ve verimli uygulanması için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler programın daha verimli olması için programın planlama ve uygulama süreçlerine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ön plana çıkan önerileri ve değişmesini bekledikleri durumlar sırasıyla; materyallerin çeşitlendirilmesi (n = 26), uygulama süresinin geniş tutulması (n = 18), öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi (n = 17), sadece Türkçe becerisi ve Matematik öğrenme alanı değil farklı beceri alanlarına yönelik kazanımların olması (n = 16) şeklindedir. Bu doğrultuda öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlar şöyledir: “Öğretmenlere materyal desteğinde bulunarak materyallerin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Öğrenci üzerine konuşulduğu kadar bir de öğretici açısından ele almak gerekirse ücret konusunda öğretmeni motive etmediğini düşünüyorum.” (Ö32), “İYEP’in daha etkili ve verimli uygulanması için materyallerin düzenlenmesi ve artırılması, öğretmene ekstra hizmet puanının verilmesi ve ek dersinin artırılmasının motivasyonu artıracaklarını ve istekli katılımın sağlanmasını kazandıracaklarını düşünmekteyim.” (Ö7), “İYEP’in daha etkili olması için öğrencilerin farklı alanlarda beceri kazanımları sağlanabilir, verimli uygulanması için normal öğretim ortamlarından farklı bir yerde eğitim-öğretim yapılabilir. Öğrenme süresi geniş tutularak farklı öğretim teknikleri uygulanabilir.” (Ö26).

Bunların yanı sıra bazı öğretmenler velilerin bilgilendirilmesi (n = 10), ara değerlendirmelerin merkezi sistemle yapılması ve sadece sonuç değil sürecin değerlendirilmesi (n = 9), paydaşlarla görüşmelerin artırılması (n = 7), kılavuz kitaplarının sade ve uygulanabilir olması (n = 5) yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu durumlara ilişkin bazı öğretmen önerileri şu şekildedir: “Öğretmenlerin kullanacakları kılavuz kitapları daha sade ve uygulanabilir olmalıdır.” (Ö34), “Veli bilgilendirilmeli ve İYEP’i okullarda öğretmenlerin daha başarılı olmaları için neyi, nasıl yapmalarını anlatmaları için uzmanlar gönderilmelidir.” (Ö17), “Daha etkili ve verimli olabilmesi için daha çok materyal ve bilgi paylaşımı yapılabilir. Öğrencilere sadece İYEP’ten önce ve sonra değil modüllerin ortasında da bir ara sınav uygulanabilir.” (Ö19), “Daha etkili ve verimli olabilmesi için bilgi paylaşımı, kılavuz ve yönergelerin net, açık ve etkili olması gerekiyor. Ara sınav olmalı ve öğrencilere uygulanan bu programdaki sınavlar da açık ve anlaşılır olmalıdır.” (Ö22). Bu durumda, öğretmenlerin İYEP’in daha etkili ve verimli olması için başta programın planlayıcıları ve tasarımcıları olmak üzere öğretmenlere, idarecilere ve velilere önemli sorumluluklar düştüğünü ve eğitim paydaşlarının tümünün bu konuda daha özverili olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İYEP’e ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmenlerin İYEP’i Türkçe ve matematik becerilerinde yeterli düzeye ulaşamamış öğrencilerin başarılarının artırılması açısından yararlı bir uygulama olarak görmelerine rağmen yaklaşık olarak yarısının hazırlanan program tasarısındaki kazanımlar, öğretim materyalleri, uygulama kılavuzları ve yönergelerdeki

eksikliklerden dolayı programdan yeterli düzeyde yararlanılmadığını belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının İYEP kapsamında geliştirilen kazanımların basit düzeyde hazırlandığı, özellikle düzeyi birbirine çok yakın olan öğrencilerin bile farklı modüllerde görüldüğü, kılavuzların ve yönergelerin yeterince açık, anlaşılır olmadığı ve farklı modüllerin tek kitapta olmasının yanlış olduğu yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına koşut olarak, Kırnık ve diğ. (2019) çalışmasında öğretmenler programı yararlı bir uygulama olarak görmesine rağmen İYEP kazanımlarının öğrenci düzeyinin altında olması, kazanımlarla etkinliklerin uyumlu olmaması açısından İYEP’i yetersiz bulmuşlardır. Benzer şekilde Anılan ve Özgan’ın (2020) çalışmasında öğretmenler, İYEP materyallerini uygun bulmalarına rağmen düzeylerin çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan Toptaş ve Karaca’nın (2019) çalışmasında öğretmenler, İYEP matematik kazanımlarının ve etkinlik kitabının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim programı tasarımı, programda yer alacak öğelerin belirlenmesini ve bu doğrultuda öğretimi düzenlemeyi amaçlamaktadır. Eğitim programında yer alan öğelerin öğrenci düzeyine uygun olması gerekmektedir (Demirel, 2011). Eğitim programı esnek bir yapıya sahip olduğu için yaşanan değişimlerden etkilendiği ve sürekli geliştirilip düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Aykaç, 2014; Demirel; 2011). Bu yüzden öğrencilerin İYEP’ten tam anlamıyla yararlanabilmeleri ve programın kazanımlarına öğrencilerin ulaşabilmeleri için İYEP içeriğinde yer alan öğelerin (kazanımlar, öğretim materyalleri, uygulama kılavuzları ve yönergeler) özellikle öğrenci düzeyine uygunluk bakımından gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İYEP hakkında yapılan öğretmen bilgilendirilmelerinin yeterli olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin İYEP hakkında öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla gerçekleştirilen seminer, toplantı vb. etkinliklerin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Yeni uygulanan programların istenilen başarıya ulaşabilmeleri için öğretmenlerin programın yapısı, işlevleri, amaçları ve uygulanması hakkında bilgilendirilmelerine gereksinim duyulmaktadır (Aykaç, 2007). Bu yüzden eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin uygulanacak olan program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları programın başarısı açısından önemlidir. Öte yandan bazı öğretmenlerin, bilgilendirmeleri yapan yetkililerin programa tam anlamıyla hakim olamamaları, yapılan toplantı ve seminerlerin etkili olmaması, bilgilendirilmelerin açık ve anlaşılır olamayışı gibi nedenlerden dolayı İYEP hakkında yapılan bilgilendirmelerin yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Anılan ve Özgan (2020) ile Toptaş ve Karaca’nın (2019) çalışmalarında öğretmenler, İYEP hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini, öğretmenlere daha fazla bilgilendirme yapılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Nitekim alanyazında hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin içerik, bağlam, eğitimcilerin bilgi ve becerisi gibi etkenlere bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2008). Bu durumda, bazı okullarda öğretmenlerin bilgilendirilmesi sürecinde eksikliklerin olduğu ve bu

durumun eğitimlerin içeriği, bağlamı, okul yönetimi veya bu konudaki yetkili kişilerin bilgi ve becerisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğu, İYEP öğrenci seçme/belirleme sürecini yeterli bulmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin İYEP'e öğrenci seçme sürecinde değerlendirme ölçütlerinin yetersiz olduğunu, tek bir ölçme aracıyla yapılan değerlendirmenin gerçekçi sonuçlar vermediğini belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler İYEP'e öğrenci seçme sürecini yeterli bulurken bazı öğretmenler ölçme aracındaki soruların öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve öğrenci düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak Toptaş ve Karaca'nın (2019) çalışmasında öğretmenler, İYEP kapsamında matematik dersine ilişkin hazırlanan soruların İYEP'in kazanımlarıyla örtüşüğünü belirtmişlerdir. Öte yandan bu araştırma sonuçlarına koşut olarak Ulusoy ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin İYEP öğrenci belirleme sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenler kalabalık sınıflarda uygulamada sorun yaşadıklarını, öğrencilerin düzey farklarından dolayı sorunlar yaşadıklarını, sınavda gereksiz soruların olduğunu ve bazı soruların amaca uygun olmadığını belirtmişlerdir. Çalışma sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla İYEP öğrenci seçme/belirleme sürecinde yapılan değerlendirmelerin ölçme aracındaki eksiklikler ve değerlendirme ölçütlerindeki yetersizlikler nedeniyle öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü söylenebilir. Bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerin yapılan ölçme/değerlendirmelerde bilgi ve becerilerini gösterebilmeleri için çoklu değerlendirmelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu çerçevede çoktan seçmeli, eşleştirme, kapalı uçlu sınavların yanı sıra kontrol listesi, gözlem, öz-değerlendirme, gelişim dosyası gibi sürece dönük değerlendirmeyi olanaklı kılan araçların da kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010). Bu durumda, İYEP kapsamında farklı modüllere uygun şekilde öğrenci belirleme sürecine ilişkin ölçme ve değerlendirmede soruların öğrenci düzeyine uygun şekilde açık, anlaşılır olmasına dikkat edilmesi gerektiği ve alternatif ölçme-değerlendirmelerin (öğrenci gelişim dosyaları, performans ödevleri, günlük tutma vb.) yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğu, program kapsamında doldurulan form ve dosyaları yararlı bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin programın düzenli ve planlı ilerleyebilmesi, ders ve kazanımların takip edilebilmesi, kat edilen mesafe ve hedeflere ulaşma düzeyi hakkında sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi ve eksikliklerin saptanması açısından doldurulan form ve dosyaların yararlı olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Resmi işlemlere ait belgelerin saklanması, ihtiyaç duyulduğunda erişiminin kolay olması, kurum hafızasının yok olmasının önüne geçmesi ve bilgi birikiminin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlere ait dosya ve formların tutulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin programın amaçlarına ulaşma düzeyinin takip edilmesi, ölçme ve değerlendirme için veri sağlanması, öğrencinin sonraki yıllardaki öğretmenlerine bilgi sağlanması ve programa düzen getirmesi nedeniyle İYEP kapsamında öğretmenler tarafından tutulan dosya ve formların yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin İYEP'i öğrencilerin eksikliklerini tamamlama, var olan bilgilerini pekiştirme, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlama, öğrencilerin başarı duygusunu tatmasını ve kendine güvenmesini sağlama, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri artırma ve okuduğunu anlama ile matematiksel becerilerinin gelişmesini destekleme bakımından öğrenciler için yararlı buldukları saptanmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin İYEP'in öğrencilerin ders başarısı ile ders çalışma isteğini ve öğrencilerdeki öz-yeterlik düzeyini de olumlu etkilediği yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu veriler alanyazındaki çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırma sonuçlarına koşut olarak Dilekçi'nin (2019) çalışmasında, öğretmenlerin İYEP'in olumlu yönlerini; öğrencilerin güdülenmesini ve ders başarısını artırma, öğrencilerin eksikliklerini tamamlayarak öğrenci gelişimini sağlama, öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı sağlama, öğrencilerin öz güvenlerini artırma olarak belirttikleri belirlenmiştir. Kırmık ve diğ. (2019) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre İYEP, Türkçe ve Matematik kazanımlarına olumlu katkı sunmaktadır. Benzer şekilde Toptaş ve Karaca'nın (2019) çalışmasında öğretmenler, İYEP sayesinde öğrencilerin başarıyı tadarak özgüvenlerinin arttığını, öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderildiğini, öğrencilere psiko-sosyal anlamda destek sağladığını ve bu yönüyle İYEP'in gerekli olduğunu, devam ettirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim Gürler'in (2020) çalışmasında, öğretmenlerin yarısından fazlası bu programa Türkçe ve Matematik derslerinin yanı sıra Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin de katılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Anılan ve Özgan (2020), çalışmalarında öğretmenlerin İYEP'i öğrenciye birebir ilgi sağlaması ve öğrencilerin eksiklerini tamamlaması yönüyle olumlu bulduklarını ve öğretmen görüşlerine göre İYEP sayesinde öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiğini, öz güvenlerinin, derse yönelik güdülenmelerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Bu durumda, İYEP'in öğrenciler açısından olumlu yansımalarının olduğu ve öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda katkı sağladığı söylenebilir.

MEB tarafından yayımlanan yönergede İYEP'in hedefleri; ilkokul öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin program kapsamında belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamaya yönelik eğitim durumları düzenlemek, öğrencilerin psikososyal gelişimini desteklemek, ileriki eğitim süreçlerinde oluşabilecek uyum problemlerini önlemek, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sunmak, öğrencilerin belirlenen öğrenme düzeyine ulaşmalarını sağlamak, problem çözebilen, yeniliğe açık, kendine güvenen ve sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmek şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2019c). Ayrıca İYEP, ilkokul öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını erken yaşta başlayarak belirleyip öğrencilere öğrenme desteği sağlama ve bu sayede geride kalma risklerini azaltma bakımından önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu-TEDMEM, 2019). Bir uygulama, programın amaçlarına ulaşıldığı oranda başarılı kabul edilmektedir. Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan 2018 değerlendirme raporunda İYEP programına katılan öğrencilerin matematik dersinde % 87.59'unun, Türkçe dersinde % 79.41'inin başarılı olduğu ve öğrenme eksiklerinin önemli ölçüde giderildiği

belirlenmiştir (TEDMEM, 2019). Dolayısıyla İYEP'in öğrencilerin akademik, duyuşsal ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşleri dikkate alındığında, programın belirlenen amaçlara büyük ölçüde hizmet ettiği ve öğrenci başarısı üzerinde uzun sürede olumlu bir etki yaratacağı değerlendirilmesinde bulunulabilir.

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun İYEP sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla öğrencilerin devamsızlık yapmaları, öğrencilere okul derslerinin dışında ek sorumluluklar yüklenmesi, modüllerdeki öğrenci düzeylerindeki farklılıklar, bazı öğrencilerin yaşadıkları güdülenme eksikliği ve velilerin ilgisizliği olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına koşut olarak Dilekçi'nin (2019) çalışmasında, öğretmenler İYEP'in eksik yönlerini program süresinin yetersiz olması, program yorucu olduğu için öğrencilerde yorgunluğa sebep olması, öğrenci seçiminde sorunlar yaşanması şeklinde belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kırnık ve diğ. (2019) çalışmasında öğretmenler, İYEP'in eksik yönlerini öğrencilerin derse katılım düzeylerinin düşük olması, İYEP'e yönelik öğretmen eğitimlerinin olmaması, İYEP'e katılımın veli isteğine bırakılması, İYEP'e yönelik denetimin olmaması olarak ifade etmişlerdir. İlkokullarda var olan ders çizelgelerine göre haftada 30 saat ders yapılmaktadır. Bu ders yükünün üstüne kurslara katılım gösteren öğrencilerde yorgunluk ve güdülenme düşüklüğünün yaşanması olağandır. Bu yüzden bireylerin kendilerine zihinsel ve fiziksel yorgunluk yaşatan duruma ilişkin olumsuz tutum geliştirmeleri olasıdır (Telli, Ünsar ve Oğuzhan, 2012). Dolayısıyla İYEP'in okul derslerine ek olarak başka sorumluluklar yüklemesi, öğrencilerin güdülenmelerinde düşüşe sebep olup devamsızlık yapmalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin program kapsamında materyal eksikliğini sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına koşut olarak Dilekçi'nin (2019) ve Kırnık ve diğ. (2019) çalışmalarında öğretmenler, İYEP ile ilgili hazırlanan materyallerin kısıtlı olmasına ve materyal eksikliğine vurgu yapmışlardır. Benzer bir konu alanı olan Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) hakkında yapılan bir çalışmada (Göksu ve Gülcü, 2016) da öğretmenlerin kurslarda kaynak kitap ve materyal konusunda sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. MEB bu sorunları Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) ile çözüme kavuşturmaya çalışsa da her okulun bu uygulamalar için gerekli altyapıya sahip olmamasından dolayı soruna kalıcı bir çözüm olamamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlere göre süreçte yaşanan sorunlar farklılık gösterse de öğretmen, öğrenci, program ve fiziki olanaklardan kaynaklı bazı ortak sorunların ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca bazı modüllerde öğrenci sayılarının fazla olması durumunun da öğretmenler tarafından sorun olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına koşut olarak Kırnık ve diğ. (2019) çalışmasında öğretmenler, İYEP kapsamında sorumlu olunan öğrenci sayısının fazla olmasından yakınmışlardır. Fakat İYEP uygulama yönergesinde "Bir İYEP grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması gerektiği, bu sayının en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabileceği" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2019c, s. 5). Dolayısıyla bazı modüllerde öğrenci sayılarının fazla olması durumunun öğretmenler tarafından belirtilmesi, İYEP'in uygulanma ilkeleriyle çelişmesi bakımından düşündürücüdür.

Araştırmada, öğretmenlerden İYEP'in daha etkili ve verimli uygulanması için öneriler sunması istenmiş ve öğretmenlerin materyallerin çeşitlendirilmesi, uygulama süresinin geniş tutulması, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi, sadece Türkçe becerisi ve Matematik öğrenme alanı değil farklı beceri alanlarına yönelik kazanımların olması gibi çeşitli önerilerde buldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öğretmenlerin önerilerinden hareketle hem İYEP'in daha etkili ve verimli uygulanmasına yönelik uygulayıcılara hem de bu konuda yeni yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- MEB tarafından öğretmenlere materyal desteği sağlanabilir.
- Devamsızlık sorununu çözmek amacıyla veliler ile işbirliğini artıracak etkinlikler planlanabilir.
- İYEP'i uygulayan öğretmenlerin aldıkları ücretlerde iyileştirme yapılması ve kurs sürecinin öğretmenlerin hizmet puanlarına eklenmesi öğretmenlerin güdülenmelerini artırabilir.
- İYEP hafta sonu uygulanacak şekilde düzenlenip öğretmenlere farklı yöntem ve teknikler uygulamalarında rehberlik yapılabilir.
- İYEP'in öğrenciler açısından etkililiğini belirlemek amacıyla izlemeye/biçimlendirmeye yönelik ölçme değerlendirme yapılabilir.
- Bu çalışma Şanlıurfa ile Van ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve veri toplama aracı olarak görüşme formuyla sınırlıdır. Daha geniş örneklem gruplarıyla, okul yöneticileriyle ve anket, ölçek, gözlem gibi farklı ölçme araçları kullanılarak daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Akyıldız, H. (1991). *Etkili öğretim açısından öğretmen niteliğinin önemi: Eğitimde arayışlar 1. sempozyumu eğitimde nitelik geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Anılan, H. ve Özgan, K. (2020). Teachers opinions about support program in primary schools (SPPS). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 56-84. doi: 10.17569/tojq.621543
- Arı, A. ve Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/269017> adresinden erişilmiştir.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82315> adresinden erişilmiştir.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5 sınıflar için*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Nitelikli eğitim sorunu: Eğitimde arayışlar 1. sempozyumu eğitimde nitelik geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Büyükoztürk, ř., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929064> adresinden erişilmiştir.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153194> adresinden erişilmiştir.
- Epeçaan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. doi: 10.7827/TurkishStudies.14123
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/931124> adresinden erişilmiştir.
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23129/247058> adresinden erişilmiştir.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüztürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *International Curriculum and Instruction Studies Journal*, 2(4), 52-66. <https://pdfs.semanticscholar.org/79c2/1f634f1c039e547fbfc18bb57924aed45b88.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gürler, S. A. (2020). Fen bilimleri dersinin ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 266-294.
- Işık, A. D., Akosmanoğlu, E. ve Bilir, A. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen sosyo-kültürel faktörler. *Elementary Education Online*, 14(4), 1327-1340.

- Kabakçı-Yurdakul, I. (2008). *Öğretmenlikte mesleki gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karaçay, T. (1985). *Orta öğretim kurumlarında matematik öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929007> adresinden erişilmiştir.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-191. doi: 10.13114/MJH/201322478
- Lau, K., and Chan, D.W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. doi: 10.1111/1467-9817.00195
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29072, 26.07.2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.19942&MevzuatIlski=0&sourceXmlSearch=Okul%20%C3%96ncesi> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGU_LAMA_KILAVUZU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019c). *Millî eğitim bakanlığı ilkokullarda yetiştirme programı yönergesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNE_RGESY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Education at a glance 2017. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA 2015 results in focus*. Paris: OECD Publishing.

- Örs, E. (2019). Bir ilkokul öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerin durum çalışması. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 68-88. doi: 10.26650/hayef.2019.18008
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/692194> adresinden erişilmiştir.
- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırma ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26104/275037> adresinden erişilmiştir.
- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320100000m000110.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92276> adresinden erişilmiştir.
- TEDMEM. (2019). *2018 Eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 5)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Telli, E. , Ünsar, A. ve Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: Konuyla ilgili bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5393/73150> adresinden erişilmiştir.
- Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929038> adresinden erişilmiştir.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tural, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 96-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786723> adresinden erişilmiştir.

- Ulusoy, K., Topçubaşı, T., Erkuş, B., Gökçedağ, O. ve Çoşkun, E. (2018, Nisan). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programına katılacak öğrencilerin belirlenmesi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. 2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Sueno Hotels Beach Side, Antalya.
- Westwood, P. (2001). *Reading and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment*. Camberwell: Acer Press.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi: Şırnak ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yeşilkayalı, E. (1997, Ocak). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3),793-815. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5672/makaleler/31/3/arastirmax-ilkogretim-5.sinif-ogrencilerinin-okudugunu-anlama-okuma-motivasyonu-okuma-aliskanliklari-arasindaki-iliski.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1655/1491> adresinden erişilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Teachers' Opinions Concerning Training Curriculum in Primary Schools: A Qualitative Analysis

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.22.2020	09.26.2020	09.26.2020

İshak Kozikoğlu ¹

Van Yüzüncü Yıl University

Yusuf Tosun ²

Ministry of National Education

Abstract

This study aims to determine teachers' opinions concerning the training curriculum in primary schools (IYEP). This study, which was designed as a case study, was conducted with 38 classroom teachers working in Van and Şanlıurfa provinces. The data were collected with a semi-structured interview form analyzed by using descriptive analysis technique. As a result of the study, it was determined that approximately half of the teachers did not benefit from the curriculum adequately due to the deficiencies in curriculum design in terms of objectives, teaching materials, application guidelines, although the teachers considered the curriculum as a useful practice for the students who could not reach the sufficient level in Turkish and mathematics skills. In addition, the problems faced by most of the teachers in IYEP process are as follows; The absenteeism of the students, additional responsibilities to students outside of school classes, differences in the student levels in the modules, the lack of motivation of some students and the lack of interest of parents. In this case, material support can be provided to teachers by Ministry of National Education (MEB) within the scope of IYEP and activities that will increase cooperation with parents can be planned in order to solve the absenteeism problem.

Keywords: Training curriculum in primary schools (IYEP), classroom teachers, support programs, support education, primary education.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

²Teacher, Şanlıurfa/Turkey, E-mail: pdr.2017@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6142-2600>

Purpose and Significance

Education, which is one of the important concepts of the modern world, is an important parameter that is effective in social development as well as the peace and economic well-being of individuals and societies. The education process is a factor that significantly affects and shapes human life. At the same time, inferences about development level of a society and country can be made based on the ratio of that society and the number of educated people of the country to the total population. Therefore, education is considered important by the society because of the importance it carries for the construction and future of the societies and the reasons stated above.

Considering the importance of basic skills such as reading, writing, etc. in subsequent training processes, the need arises for deficiencies in these skills. In 2018-2019 academic year, Training Curriculum in Primary schools (İlkokullarda Yetiştirme Programı, İYEP) was put into practice as a pilot for third and fourth grades in primary school. Once the pilot was completed in 2019-2020 academic year, İYEP started to be implemented in all schools for the third grade primary school students across Turkey. While İYEP aims to reach the determined goals for Turkish and mathematics lessons to support the child in terms of psycho-social aspects, and to prevent adaptation problems, it also aims to raise healthy individuals who are open to communication and learning, who are self-confident and responsible (MEB, 2019c). Based on this starting point, the purpose of this study is to determine the teachers' opinions concerning İYEP. For this purpose, the following questions were addressed in this study:

1. What are the opinions of teachers about İYEP?
2. What are the opinions of teachers about the effectiveness of İYEP?
3. What are the problems faced by teachers in the İYEP implementation process?
4. What are the teachers' suggestions concerning the İYEP implementation process?

As a result of the literature review, some studies (Anılan and Özgan, 2020; Dilekçi, 2019; Gürler, 2020; Kırmık, Susam and Özbek, 2019; Toptaş and Karaca, 201; Ulusoy, Topcubaşı, Erkuş, Gökçedağ and Coşkun, 2018) related to İYEP was reached. In this study, it is aimed to determine the opinions of the classroom teachers about determining the students who will participate in İYEP. Thus it is seen that there is a need for studies to determine the effectiveness of İYEP curriculum in Turkey and the problems experienced during the process. This study is considered to be important both in terms of providing feedback to the stakeholders about the effectiveness of this newly implemented program and the contribution to the literature regarding the problems encountered during the implementation process. This study is also important in terms of the findings it has obtained and the awareness it has created for teaching literacy and math skills, which are the basic skills of the educational process. In

addition, the data obtained from this study concerning IYEP and the suggestions to make the program more effective and functional are considered important in terms of providing data to the training stakeholders about the program and providing feedback to the curriculum developers.

Method

This study was designed as a case study. In case studies, one or more situations (events, individuals or groups) are investigated in depth and focus on the factors affecting the situation investigated or affected by the situation (Yıldırım and Şimşek, 2011). This study can be described as a case study in terms of investigating the effectiveness, benefits, problems encountered and suggestions for IYEP. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

The study group of the study consists of 38 teachers who apply IYEP in Şanlıurfa and Van provinces. While determining the study group, the criterion sampling method, as one of the purposeful sampling methods, was used.

A semi-structured interview form developed by the researchers was used as data collection tool. While preparing the interview form, open-ended and easy-to-understand questions were provided in which teachers can express their opinions regarding the various aspects of the curriculum (elements of the program, informing teachers, student selection process, program effectiveness for students, problems encountered and suggestions). The data obtained from the study were collected from teachers who volunteered to participate in the study in Şanlıurfa and Van at the end of the first semester of the 2019-2020 academic year. Most of the teachers were interviewed face-to-face, but at the request of some teachers or when it was not possible to meet face-to-face with teachers, opinions of these teachers concerning the questions in the interview form were received in written form. Interviews with teachers took approximately 30 minutes.

Descriptive analysis technique was used for data analysis. In this study, based on the interview questions prepared according to the conceptual framework, a thematic framework was created for data analysis. Then, the data obtained according to the thematic framework were arranged accordingly. In addition, the findings were supported with direct quotations in order to reflect the teachers' views clearly and completely.

Results

As a result of the study, it was determined that approximately half of the teachers did not benefit from the curriculum adequately due to the deficiencies in curriculum design in terms of objectives, teaching materials, application guidelines, although the teachers considered the curriculum as a useful practice for the students who could not reach the sufficient level in Turkish and mathematics skills. In addition, the problems faced by most of the teachers in IYEP process are as follows; The absenteeism of the

students, additional responsibilities to students outside of school classes, differences in the student levels in the modules, the lack of motivation of some students and the lack of interest of parents.

Discussion and Conclusions

In this study, which aims to determine the opinions of teachers about IYEP, various results were reached regarding the content and implementation process of the IYEP, the effectiveness of the IYEP, the problems faced by the teachers during the implementation process and the suggestions. The results obtained from this study were discussed in line with the content and objectives of the IYEP program. In addition, the results obtained were supported by theoretical literature on the subject.

As a result of the study, it was concluded that teachers found IYEP useful for students in terms of completing the students' deficiencies, reinforcing their existing knowledge, developing students' sense of responsibility, improving students' sense of accomplishment and self-confidence, increasing positive relationships among students, and supporting their mathematical skills. In addition, it was concluded that some teachers stated that IYEP positively affected students' course performance and desire to study and their self-efficacy. The objectives of the IYEP in the directive published by Ministry of National Education (MoNE) are; to plan activities and learning experiences that will enable students to reach the achievements determined within the scope of IYEP in Turkish and Mathematics lessons, to provide support for students psychosocially within the scope of IYEP, to prevent possible adaptation problems in later education levels, to support academic and social development, to increase school attendance, to increase the expected learning of the students included in the program (MEB, 2019c). In addition, IYEP is considered as an important practice in determining the learning needs of primary school students at an early age and providing learning support to the students and thus reducing the risks of lagging behind (TEDMEM, 2019). An application is considered successful as long as the objectives of the program are achieved. In the 2018 evaluation report prepared by the Turkish Education Association, it was determined that 87.59 % of the students participating in the IYEP program were successful and 79.41 % were successful in the Turkish lesson and their learning deficiencies were substantially eliminated (TEDMEM, 2019). Therefore, when teachers' opinions about the effects of IYEP on students' academic, affective and social skills are taken into consideration, it can be evaluated that the program greatly serves the specified goals and will have a positive impact on student achievement in the long term. Therefore, based on the results obtained from this study and the suggestions of the teachers, the following suggestions are presented both to the practitioners for the more effective and efficient implementation of the IYEP and for the new studies on this subject.

- Material support can be provided to teachers by MoNE.
- Activities to increase cooperation with parents can be planned to solve the absenteeism problem.

- IYEP can be arranged to be applied at the weekend and teachers can be guided in the application of different methods and techniques.
- In order to determine the effectiveness of IYEP for students, formative assessment and evaluation can be made.
- This study is limited to classroom teachers working in Şanlıurfa and Van and interview form as a data collection tool. More comprehensive studies can be carried out with larger sample groups, school administrators and using different measurement tools such as questionnaire, scale, and observation.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences

Year: 2020, Volume: 53, Issue: 3, 931-951

DOI: 10.30964/aujebfd.760362, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718



SES Related Differential Factors in Turkey's PISA 2015 Science Literacy Data

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.29.2020	09.23.2020	09.30.2020

Hüseyin H. Yıldırım ¹
Bolu Abant İzzet Baysal University

Eren Ceylan ²
Ankara University

Abstract

The purpose of this study is to investigate item characteristics that may differentially affect PISA 2015 science performance of students in lower, middle, or upper SES groups in Turkey. The Profile Analysis was used in the study. Results revealed response format and knowledge aspect of PISA 2015 science items as the two main characteristics which might lead differential performance among students from different SES background. Constructed response item format and procedural knowledge aspect have been detected as the weaknesses of low SES students, and multiple choice item format and content knowledge aspect have been detected as the weaknesses of high SES students in Turkey.

Keywords: PISA, science literacy, SES; profile analysis; DIF.

The Ethical Committee Approval: Since, an international database, which is open to all researchers is used, an approved ethical committee decision for research is not required to be submitted for this study.

¹Assoc. Prof., Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, E-mail: hhy.yildirim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9924-8281>

²*Corresponding Author:* Assoc. Prof., Faculty of Educational Sciences, Department of Elementary Education, E-mail: ernceylan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8244-8260>

One of the crucial indicators of educational fairness is the extent to which educational systems equip students irrespective of their socio-economic status (SES). However, results from the Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 once again reveal the long-term-known fact that most of the educational systems in the world are not even close to this SES-free educational performance ideal. Among the OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) countries, 13 percent of students' PISA 2015 science performance variation is related by their SES score. Besides, almost 63 percent of between-school variation in science performance is explained by students' and schools' socio-economic statuses (OECD, 2016b).

In terms of educational fairness, Turkey's situation is, on average, better than the OECD countries. The percentage values given above are 9% and 49% for Turkey, respectively (OECD, 2016b). However, when it comes to the percentage of students from disadvantaged socio-economic backgrounds, among 69 PISA 2015 participant countries, only two, Indonesia and Viet Nam, are in a poorer condition than Turkey. Fifty nine percent of students in Turkey are in the bottom decile of the international SES distribution. To give more of a sense of this percentage value, it may be worth adding the information that it is 74% in Indonesia, 76% in Viet Nam, 12% on average in OECD countries, and only 1% in Iceland. Correspondingly, the percentage of students in Turkey who are in the top decile with respect to the international SES index is only 4, whereas the percentages are 1%, 2%, 27%, and 57% in Indonesia, Viet Nam, OECD countries, and Iceland, respectively. Furthermore, a crucial finding is that, in Turkey, there are more than 100 points difference between the top decile and the bottom decile student groups' PISA 2015 mean science scores (OECD, 2016b).

The achievement gap between groups of students from different social-backgrounds, as the one indicated above between low and high SES groups of students in Turkey, are by no mean unexpected when the findings from several studies are considered. For example, Darling-Hammond (2014) underlies the large disparity in math, reading, science, and problem solving scores of low-income and high-income children in the United States. Lenkeit and Caro (2014), in their study investigating data from 4 cycles of PISA from 2000 to 2009, show that performance comparisons among educational systems without considering their socioeconomic differences are very much unfair.

This highly significant relationship between socioeconomic status and test performance of students also makes it crucial to understand in what ways students' socioeconomic status is related to their performance as measured in certain assessment programmes, such as in PISA. These sort of associations may generally be grouped into two types. Evidently, one of the types is the explicit effect in which being in a higher level of socioeconomic status effects test performance due to students' higher level at the psychological construct being measured by the tests. Simply that is, students from higher socioeconomic backgrounds are more likely to have higher

educational and social opportunities, and having higher opportunities may lead to a better learning, and thus a better test performance.

The second type of effects, in line with the differential item functioning (DIF) literature (e.g., Camilli and Shepard, 1994), can be called as differential or implicit effect, to indicate the factors related to students' test performance and yet not captured by the test's measurement model (Verhelst, 2012). Here is a hypothetical example. PISA has changed its assessment mode in 2015 from paper to computer based and delivered the tests on computers. What if socio-economically advantaged students are more accustomed to computers than their disadvantaged peers, and consequently manage to handle computerized tasks more effectively in responding to science literacy test items? In such a case, disadvantaged students would perform poorer than their advantaged peers in science literacy items not because their science literacy level is lower, but because their computer skills level is. However, as the test is intended to measure science literacy, any score difference between groups in such a case would be devoted to a genuine difference between science literacy levels of students unless possible differential factors related to the achievement are investigated.

In test theory, such potential implicit factors that are related to students' test performance and yet not accounted by the tests' measurement model are named as differential factors (Camilli and Shepard, 1994). Studies focused on such implicit effects which might contribute a better understanding of the disparities between SES groups, have been underestimated when the SES literature is reviewed. Our aim in this present study is to investigate possible SES related differential factors in Turkey's PISA 2015 science data. To this purpose, we employ a recently developed innovative technique Profile Analysis (PA) (Verhelst, 2012).

PA is not an exploratory method. Thus, it requires hypotheses on item characteristics which might be related to the differential functioning of item bundles among groups of students as defined in the analyses. The hypotheses in this current study are grounded on the PISA 2015 Science Framework which provides definite item specifications. In this context, the possible SES related differential factors in this research are tested on the following item specifications: response format (constructed response, complex multiple choice, multiple choice); competency aspect (explaining phenomena, interpreting data); knowledge aspect (content, procedure); cognitive demand (low, middle) and content (living systems, earth and space, physical systems) (OECD, 2016b).

In sum, the purpose of this study can be rephrased as investigating whether PISA 2015 science items' response format, competency level, knowledge aspect, cognitive demand, and content are related to any differential performances among students from different SES backgrounds in Turkey.

Method

In this section, the population and the sample of the study, PISA 2015 test design and science assessment framework, and the analyses used in this study are described.

Since, an international database, which is open to all researchers is used, an approved ethical committee decision for research is not required to be submitted for this study.

Universe-Sample

The major domain assessed in PISA 2015 is scientific literacy. Seventy-two countries and economies participated in the study. The population of PISA-participating students is defined by technical standards given in the OECD (2017) document.

In each country, a two-staged sampling design in which first the schools and then the students are selected is used in PISA 2015. In Turkey, 5895 15-year-old students from 187 schools participated in the study. These students were selected to represent 925,366 15-year-old students who were enrolled at grade 7 or above at the time of the study. Ninety three percent of the students selected for the study in Turkey were at 9th or 10th grade levels. Due to some reasons (e.g., functional disability) 36 students were excluded by PISA from the analysis. In addition, in this current study, 18 students having an extreme response format (i.e., all items correct or incorrect) were excluded as the PA cannot be carried on for these types of students. Thus, for the current study 5841 students' responses to PISA 2015 science items were used.

PISA 2015 Test Design and Science Assessment Framework

PISA 2015 science test forms consisted of 184 computer-based test items in total, which were grouped in 12 clusters. Two of these clusters as determined through a multistep rotated test design process were directed to each student (OECD, 2017). In this way, test forms received by each student included 25 to 35 science items. The 184 PISA science items were developed with respect to PISA's science assessment framework.

PISA 2015 science assessment framework designates the test items with respect to the construct PISA aims to measure, and also the assessment characteristics items possess. Table 1 shows the item categories in this context. Further explanation on these categories follows the table.

The major construct involved in PISA 2015 is scientific literacy. In the most general sense, although science and technology differ with respect to purposes, processes, and products, scientific literacy in PISA comprises the knowledge of both science and science-based technology. The components of the scientific literacy are defined by four interrelated aspects: context, knowledge, competency, and attitudes (OECD, 2016b). Two predominant aspects of knowledge and competency are involved in this current study.

The competency aspect of PISA's scientific literacy deals with abilities students should possess in order to understand and engage in critical discussions about issues that involve science and technology. In this context, scientific literacy in PISA 2015 is outlined by the three competencies: explain phenomena scientifically; evaluate and design scientific enquiry; and interpret data and evidence scientifically.

Table 1

Categorizations of PISA 2015 Science Items With Respect to PISA 2015 Assessment Framework

Scientific Literacy Item Categories				
Organization of the Domain		Assessment of the Domain		
Competency Aspect	Knowledge Aspect	Response Format	Cognitive Demand	Content
Explain (89)	Content (98)	Multiple Choice (54)	Low (56)	Physical Systems (61)
Evaluate (39)	Procedure (60)	Complex Multiple Choice (66)	Middle (113)	Living Systems (74)
Interpret (56)	Epistemic (26)	Constructed Response (64)	High (15)	Earth and Space Systems (49)

Note. The number of items in each category is given in parenthesis. In the highlighted categories, PA was not conducted due to the insufficient number of items

The first competency, explain phenomena scientifically, deals with students' ability to offer and evaluate explanations for natural and technological phenomena, and recognize their implications for society. The second competency, evaluate and design scientific inquiry, is about identifying and evaluating the quality of scientific investigations and propose scientific ways to answer the questions. The last competency, interpret data and evidence scientifically, defined in the assessment framework refers to the ability to evaluate whether the conclusions are appropriate from a scientific perspective.

The competencies defined above all require knowledge. Thus, knowledge is defined as the second aspect in the organization of the PISA's scientific literacy domain. This aspect involves three distinctive but relevant elements: content knowledge, procedural knowledge, and epistemic knowledge. Knowledge of facts, concepts, ideas and theories about science is referred to as content knowledge. This sort of knowledge is relatively more engaged to explain phenomena scientifically competency than the other two competencies. Procedural knowledge deals with the procedures used in science to establish scientific knowledge. Indeed, procedural knowledge refers to understanding how scientific knowledge is established what has been called as: the nature of science (Lederman, 2006).

Repeating measurements to minimize error and reduce uncertainty, the control of variables, and standard procedures for representing and communicating data is referred to as procedural knowledge. Finally, epistemic knowledge involves understanding of the rationale for the common practices of scientific inquiry and some fundamental scientific terms such as theories, hypotheses, and models. Both

procedural and epistemic knowledge are more at work in PISA items on scientific enquiry.

The second dimension of PISA 2015's science domain organization is about the assessment of the scientific literacy. This facet is mainly about the item characteristics, and determines their three characteristics: response format, cognitive demand, and content (i.e., main area of knowledge of science).

Items used in PISA 2015 science tests are one of the three classes of response format: simple multiple choice, complex multiple choice, and constructed response. The first and the last classes are probably familiar to the reader. If additional information for the format complex multiple choice is required these type of items basically require selection of more than one response among the list of options.

The cognitive demand for an item is introduced as a new key feature in PISA 2015 study. In PISA 2015 assessment framework, it was strongly emphasized that items' difficulty is not only related to the cognitive demand of the question. For example, an item that only requires a cognitive demand of recalling would have a high difficulty (i.e., only a small group of students might give the correct answer) since it involves a specific knowledge that is not well known. In PISA 2015, an adapted version of Webb's Depth of Knowledge (Webb, 1997) which offer a taxonomy taken into account of the verbal cues used in the questions (e.g. analyse, arrange, compare) and required depth of knowledge was used. Based on this taxonomy, three cognitive demand classes defined are the low, the middle, and the high demanding items. Items to carry out a one-step procedure are labeled as low demanding items. Items that require using and applying conceptual knowledge are of medium level. The most demanding items at a high level in PISA require analyzing complex information or data.

Finally, the content categorization groups the PISA items involves three main areas such as physical systems (e.g., structure of matter, motion and forces), living systems (e.g., cells, ecosystems), and earth and space systems (e.g., structures of the Earth systems, Earth in space).

Socio Economical Status in PISA 2015

In PISA, students' socio-economic status is defined within the framework of the education system's fairness. In this context, in a fairer education system, students' achievement should be more likely to result from their abilities and effort than their socio-economic status (OECD, 2016b).

PISA estimates students' socio-economic status by the index of economic, social and cultural status (ESCS). This index is derived from the variables related to students' parents' education level and their occupations, the number of educational resources (e.g., a desk to study, a quiet place to study, a computer usable for school work, books, educational software, a dictionary), and the number of certain home possessions (e.g., a room of student's own, a link to the internet, televisions, cars,

rooms with a bath, musical instruments) in the home of students (OECD, 2016b). PISA derives ESCS index from these variables via Principal Component Analysis. ESCS scores are then standardized to have a mean of 0 and standard deviation of 1 for the OECD countries (OECD, 2017).

In this current study, the groups for the Profile Analyses are determined with respect to students' ESCS scores. Students in the lower quartile in Turkey with respect to their ESCS score are specified as the low SES group. Similarly, students in the upper quartile are grouped as the high SES group, and the rest of the students are labeled as the middle SES group. The number of students analyzed in each group has been 1492, 1411 and 2938 respectively.

Profile Analysis

Profile analysis is a technique based on comparing test takers' observed and expected performances on a group of items of a test (Verhelst, 2012). In the analysis, expected performances are calculated conditionally given the individuals' total test scores and the parameters of test items. The item parameters should be estimated via an Item Response Theory (IRT) based measurement model, such as the Rasch Model or the 2-parameter IRT model (van der Linden and Hambleton, 1997).

The basic statistics in profile analysis is the difference between an individual's observed and expected performances on a subgroup of test items. This difference value is named as a deviation profile. A positive deviation value indicates that the student performs better than expected on the subgroup of test items as specified in the profile analysis. Similarly, a negative value points to a performance lower than expected based on the measurement model. The basis for this rationale is that the expected performance of individuals depends only on the item parameters given the individual's total test score, as proved by Georg Rasch (1960), a distinguished Danish psychometrician. Thus, a significant deviation profile indicates that the measurement model misses some factors in the test data which affect students' performance at the subgroup of test items sharing a common property. The profile analyses in this study were conducted through ProfolieG software developed by Norman Verhelst (2012). The software also checks the statistical significance of the deviation values through a Chi_square based built-in algorithm.

We carried out the PA in this current study with respect to the following fundamentals which also outlines a profile analysis procedure.

1. Prior to the profile analysis, item parameters should be calibrated via a measurement model which well fits the test data. In this current study, item parameters were estimated using Turkey's PISA 2015 test data only. For the item calibration in this study, One-parameter Logistic Model (OPLM) and the corresponding software was used (Verhelst and Glas, 1995).
2. Grouping the test items in profile analysis is not an arbitrary process. Items should be clustered with respect to some valid hypotheses. In this current

study, PISA 2015 science assessment framework was used as a basis to classify the 15 item categories as given in Table 1. Twelve of the categories were investigated in the profile analyses.

3. Profile analysis basically produces results at an individual level. In this current study, for each of the 12 item clusters, individuals were identified to have one of the four possible deviation types: positive-significant, positive-non-significant, negative-significant, negative non-significant (As explained before, a positive profile indicates higher observed performance than the expected, and significance depends on a built-in PA statistical test).

On the other hand, PA results for the individuals of common property can also be aggregated to get group level results. In this study, results were aggregated at the low, middle, and high SES groups. To this purpose, for each of the item categories, the number of students of the positive deviation type observed in each group was determined. In addition, the number of positive-deviation-type students the measurement model allows (named in the analyses as: expected) were detected. It is important to note that if a student is not of a positive deviation type in an item category, she is of positive deviation type in the rest of the items. Thus, each item category was investigated with its complementary category (e.g., open response type items versus not open response type items).

At the group level, a Chi-square test with 1 degrees of freedom was used to statistically test whether certain types of students dominated the group. In other words, for each of the low, the middle and the high SES group of students, a chi-square test of goodness-of-fit was performed to determine whether the observed number of individuals was in line with the expected number of individuals. These analyses were conducted separately for each of the 12 item categories.

Table 2 presents an example for such an aggregated result at the group level for the PISA 2015 science items of constructed response type. Please note that when a subgroup of the test items are marked as of a specific type (here, constructed response type items indicated as CR+), the rest of the test items automatically determines another subgroup of items of not this type (indicated as (CR-)).

Table 2

Observed Versus Expected Number of Students Doing Better Than Estimated in Open Response Type PISA 2015 Science Test Items

SES Groups	Observed/Expected	CR+	CR-	Total
Low	Observed	657	835	1492
	Expected	696.01	795.99	1492
Middle	Observed	1349	1589	2938
	Expected	1383.33	1554.67	2938
High	Observed	681	730	1411
	Expected	676.8	734.19	1411

Note. CR+: Items of constructed response type; CR-: Items of not constructed response type

The numbers in Table 2 for the low SES group point to the following: The measurement model allows 696.01 individuals to have a positive deviation profile (i.e., performing relatively better) in the subgroup of constructed response type items. However, with respect to the observed performances, there are 657 such students. Thus, in the low SES group, the number of students who are estimated to perform relatively better in the CR+ type items falls below the expectation by 39 students.

This difference value can also be set as a percentage of the total group, -2.61% ($(657-696.01)/1492$). This percentage value is called the excess percentage (EP) for the corresponding group of items. Please note that EP for the CR- type items is +2.61% as CR+ and CR- type items are complementary by design. A chi-square test for the difference between the observed and the expected number of individuals in a group can also be conducted. For example, this value for the low SES group in Table 2 is, $\chi^2(1, 1492) = 4.09, p < .05$. In this current study, EP values are used to investigate the results of PA analyses in the 3 SES groups for the 12 item categories.

Results

PISA calibrates the test items using the combined data from all participant countries. The programs named 'mdltm' and 'ConQuest' are used in the calibration processes (von Davier, 2005; Wu, Adams and Wilson, 1997). Within the scope of this current study, 184 PISA 2015 science items were recalibrated using Turkey's test data only. This Turkey specific test calibration was conducted by the software OPLM available to the authors (Verhelst and Glas, 1995).

To test that the OPLM software produces valid item parameter estimates as compared to the PISA analyses, calibrations with OPLM were also conducted using the combined test data from all PISA 2015 participant countries. The Pearson correlation coefficient between the OPLM-estimated and PISA-published item difficulty parameters for the 184 science items showed that OPLM also generates valid estimates for the PISA 2015 science test data ($r = .97, p < .01$).

The profile analysis was conducted for 12 item categories in three SES groups of students in Turkey. The ESCS scores in each of the three SES groups have been summarized in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics for ESCS Scores of Individuals in the Three SES Groups

SES Groups	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Low	1492	-5.13	-2.31	-2.87	0.41
Middle	2938	-2.31	-0.61	-1.49	0.49
High	1411	-0.61	3.12	0.14	0.54

As explained in the preceding section, PA analyses produce a huge amount of output for individuals' conditional and observed performances on a group of test

items. Excess percentage (EP) is an appropriate statistics to summarize all these findings at a group level in a compact way. Table 4 provides the EP values to sum up the findings of this current study. Please note that details for the calculation of the EP value -2.61% for the constructed response item category in the low SES group has been given in the upper row of Table 2. The rest of the EP values in Table 4 have been calculated in the same way.

Table 4

Excess Percentages (EP Values) as a Summary of the Profile Analyses in 3 SES Groups for the 12 Item Categories

Categorization	Categories	EP values for this category of items (+ Type)		
		SES GROUPS		
		Low	Middle	High
Response	Constructed Response	-2.61%	-1.17%	0.30%
Format	Complex Multiple Choice	3.95%	0.01%	-0.79%
	Simple Multiple Choice	-0.90%	1.17%	-2.33%
Competency	Explain	0.91%	-0.89%	-0.91%
Aspect	Interpret	-0.23%	1.32%	-0.25%
Knowledge	Content	1.86%	0.50%	-1.49%
Aspect	Procedural	-2.48%	0.76%	0.94%
Cognitive	Low	0.66%	-0.16%	-0.22%
Demand	Middle	0.11%	0.22%	-1.08%
Content	Living Systems	0.21%	-0.18%	0.59%
	Earth & Space	0.78%	-0.33%	1.75%
	Physical Systems	0.39%	0.80%	-1.40%

Note. EP values in bold points to a statistically significant difference at .05 level between the observed and the expected number of individuals for the corresponding PA in the group.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Results from this current study show that students' performance in a number of subcategories of PISA 2015 science test items is related to their SES status. Among these categories, response format of the test items is the category with the biggest EP value, which also reaches a statistically significant level. However, statistical significance is only one side of the story (Yıldırım and Yıldırım, 2011). The design of the current study required dividing the students into three SES groups which not only decreased the sample size but also the power of the statistical tests. In addition, due to the incomplete test design used in PISA tests, a student replies only a small portion (about 15%) of the available test items (OECD, 2017). Thus, in analyses like PA which requires separating test items as well into subgroups, due to the loss of power, statistical significance would be relatively more difficult to reach despite the considerable effect sizes.

Consequently, evaluating the results in Table 4 with respect to their effect size would be more suitable within the context PA as conducted in this study. EP values

in Table 4 can also be regarded as effect sizes in an absolute sense. If these 36 EP values are ordered with respect to their value, the four EP values above 1.20% lay in the upper decile while the four values below -1.50% make up the bottom decile. Although an arbitrary approach, this may contribute to detecting some significant findings in PA which otherwise would be lost in the lack of statistical power. Table 5 gives the eight EP values on the edges.

Table 5

Excess Percentages in the Bottom and the Top Deciles, and the Corresponding Item/Group Category

Negative EP Values (Weaknesses)		Positive EP Values (Strengths)	
EP	Group/Item Category	EP	Group/Item Category
-2.61%	Low SES Constructed Resp.	3.95%	Low SES C. Multiple Choice
-2.48%	Low SES Procedural Know.	1.86%	Low SES Content Know.
-2.33%	High SES Multiple Choice	1.75%	High SES Earth & Space
-1.49%	High SES Content Know.	1.32%	Middle SES Interpret

The results reveal that the most significant finding in PA is related to the category response format. The item response format is also among the variables that is commonly studied in research on detecting students' test performance related variables (e.g., Liou and Bulut, 2017; Mingo, Chang and Williams, 2018). These studies provide evidence for the differential function of item format. In line with these findings, the result of this current study also reveals that item format effects students' science performance differentially with respect to their SES background.

In terms of response format the EP values indicate that low SES group students are performing better than expected in items of complex multiple-choice format. On the other hand, students of low SES group are performing below the expectations on the constructed response format items. First thing that comes to mind is naturally that constructed response items require students to communicate their ideas, and students from lower SES group may lack this ability lowering their science performance. However, we should also note that PA is an associational technique and does not offer causal relationships.

Another remarkable finding on the response format is the relatively poor performance of high SES group students on multiple-choice items. In Turkey, all high stakes tests (e.g., transition to high school examination, university admission exams) are of multiple-choice format. Thus, students in Turkey are accustomed to this response type items, and this makes such a result surprising. However, students from high SES background have broader educational opportunities such as continue at private universities and having an education abroad. Therefore, these students may lack some testing skills contributing to detect the correct response of a multiple-choice item. This comment may be extended for the items requiring content knowledge as well, which are frequently used in high stakes tests in Turkey. Results show that

science performances of high SES group students are below the expectations in this sort of items too.

On the other hand, this relatively lower performance of high SES group on multiple choice items does not mean that high SES group students' performance falls behind the performance of low or middle SES group students. In thinking of the results, one should be aware of that what is analyzed in PA is students' conditional performance. For example, positive EP value of 1.86% in Table 5 indicates that low SES students perform better than expected on items requiring content knowledge. However, mean PISA 2015 content knowledge items based science performances of low, middle and high SES group students in Turkey are 401.32, 420.96, and 459.46, respectively. These average performances show that students of low SES group are performing lower than the other two SES group of students. On the other hand, PA reveals that given the total performance level of the students and the difficulty level of the items, even this low performance of low SES group individuals on content knowledge items is beyond the expectations in general. These sort of positive differential performances are indicated as strength in Table 5. Similarly, negative differential performances are indicated as weaknesses.

In this manner, another weakness drawing attention in Table 5 is the low SES students' performance in procedural knowledge items. As it was mentioned before, procedural knowledge type of questions are strongly related to the concept of nature of science (NOS). Although there is no agreement among the researchers about the definition of nature of science, it has been described as "the epistemology of science, science as a way of knowing, or the values and beliefs" (Abd-El-Khalick and Lederman, 2000, p. 666). In PISA 2015, explaining scientific phenomena competency requires content knowledge of science. On the other hand, the second and third competencies demand an understanding of how knowledge is constructed is strongly related to understanding the nature of science. There is an agreement in the literature that scientific knowledge is tentative, empirically based, subjective, comprises human inference, imagination, creativity, and socially and culturally embedded (Lederman, Lederman, and Antink, 2013).

In a study carried out on 6th to 8th grade level students in Turkey, Hacıeminoğlu, Ertepinar, Yılmaz-Tüzün, and Çakır (2015) revealed that the relationship between students' science achievement and their NOS views, especially the empirical NOS, was weaker in low SES schools than the relationship in high SES schools. The students' achievement level in high and in low SES schools was matched in this study. The study also showed that students in high SES schools were likely to have higher level of tentative NOS, whereas students in low SES schools were likely to have lower level of empirical NOS.

Thus, when it is considered that procedural knowledge items in PISA 2015 are related to students' views of NOS, weakness of low SES students on procedural knowledge items as detected in this current study might be due to the disadvantage of low SES students in understanding the nature of science. Moreover, these results may

indicate the lack of some opportunities and facilities such as science related extracurricular activities, science club activities, and well-equipped laboratories that foster students' NOS views and also their procedural knowledge in low SES schools.

All but one strengths or weaknesses in Table 5 are about item format or knowledge aspects. The exception is the content of Earth and Space for which high SES group's strength is observed. There are studies in the literature which might shed a light on this finding. National Assessment Governing Board (2014) reports that the latest technological developments, such as professional telescopes, visualization tools, and models found at science and technology centers, web based programs to access the satellite images of the Earth and Space, shuttle's camera have also enriched how students learn about Earth and Space. But it is highly possible that low SES students are disadvantaged in reaching these sort of costly assistance. For example, in PISA 2015, it was found that some extracurricular activities such as joining science clubs or competitions are more offered on average in advantaged schools than the disadvantaged ones across the OECD countries. Especially in Turkey, schools that are at the top quarter with regard to SES offered almost as twice science club activities as offered in schools at the bottom quarter (OECD, 2016b). On the other hand, studies report that extracurricular activities such as participating in a science club, competitions, and field trips, visiting museums, zoos, science and technology centers improve students' science learning outcomes positively (Bellipanni and Lilly, 1999; OECD, 2016c). Thus, such opportunities students of high SES background may reach would be the reason for this differential performance detected on Earth and Space items.

In sum, all but one of the EP values in Table 5 are detected either in low or in high SES groups. This may indicate that the more obvious the SES difference among the students the more likely the test items to function differentially for the students. In addition, all but one of the EP values in Table 5 are regarding the response format or knowledge aspect categorizations. Thus, the results of this study provide empirical-based evidence that science items' response format and knowledge aspect may interact with students' SES backgrounds in Turkey.

One extension for this study would be to re-conducting the analyses in other countries participated in PISA 2015 and providing aggregated results for the countries. This extension may also contribute to understanding the nature of SES. For example, it would be informative to understand if relatively weaker performance of low SES group students on constructed response items, as detected in this study for Turkey, is specific to some countries or a general phenomenon. Another extension of this study might be to other subject areas such as mathematics.

Lastly, it may be worth commenting on how to group students with respect to their ESCS scores in similar studies. This may especially be of critical importance in comparative studies among countries. Grouping students regarding the quartiles, as we did in this study, may create very diverse SES groups among the countries. For example, in this study, the mean ESCS score in Turkey even for the high SES group

is 0.14, which is almost the average OECD level. Thus, for international comparisons, a criterion based cut-off scores for the ESCS index to assembly the SES groups would be a more accurate option.

References

- Abd-El-Khalick, F., and Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22 (7), 665-701. doi: 10.1080/09500690050044044
- Bellipanni, L. J., and Lilly J. E. (1999). What have researchers been saying about science fairs? *Science and Children*, 36(8), 46-50. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/662ea6b47b0f3ce5974b0c9595f9da08/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41736>
- Camilli, G., and Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2014). What can PISA tell us about U.S. education policy? *New England Journal of Public Policy*, 26(1), 1-14. Retrieved from <http://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol26/iss1/4>
- Hacıeminoğlu, E., Ertepinar, H., Yılmaz-Tüzün, O., and Çakır, H. (2015). Students and school characteristics related to elementary school students' views of the nature of science. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 43(6), 700-721, doi: 10.1080/03004279.2013.865655
- Lederman, N. G. (2006). Nature of science: Past, present and future. In S. Abell and N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Lederman, N. G., Lederman, J. S., and Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147. Retrieved from <https://ijemst.net/index.php/ijemst/article/view/19>
- Lenkeit, J., and Caro, D. H. (2014). Performance status and change – measuring education system effectiveness with data from PISA 2000–2009. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 146-174. doi: 10.1080/13803611.2014.891462
- Liou, P. Y., and Bulut, O. (2017). The effects of item format and cognitive domain on students' science performance in TIMSS 2011. *Research in Science Education*, 50, 99-121. doi: 10.1007/s11165-017-9682-7
- Mingo, M. A., Chang, H. H., and Williams, R. L. (2018). Undergraduate students' preferences for constructed versus multiple-choice assessment of learning. *Innovative Higher Education*, 43(2), 143-152.

- National Assessment Governing Board. (2014). *Science framework for the 2015 national assessment of educational progress*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016a). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: PISA OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: PISA OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264266490-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016c). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: PISA OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264267510-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: The Danish Institute of Educational Research (Expanded edition, 1980, Chicago: The University of Chicago Press).
- van der Linden, W. J., and Hambleton R. K. (1997). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.
- Verhelst, N. D. (2012). Profile analysis: A closer look at the PISA 2000 reading data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 315-332. doi: 10.1080/00313831.2011.583937
- Verhelst, N. D., and Glas, C.A.W. (1995). One-parameter logistic model. In G. Fischer and I. W. Molenaar (Eds.), *Rasch models: Foundations, recent developments, and applications* (pp. 215–237). New York: Springer.
- von Davier, M. (2005). *A general diagnostic model applied to language testing data* [Research Report No. RR-05-16]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Webb, N. L. (1997). *Research monograph number 6: Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414305.pdf>
- Wu, M. L., Adams, R. J., and Wilson, M. R. (1997), *ConQuest: Multi-aspect test software* [Computer program]. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Yıldırım, H. H. and Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10(3), 1112-1123.

The Ethical Committee Approval

Since, an international database, which is open to all researchers is used, an approved ethical committee decision for research is not required to be submitted for this study.



Türkiye’de PISA 2015 Fen Maddelerinde SES’le İlişkili Yanlı Faktörler

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	29.06.2020	23.09.2020	30.09.2020

Hüseyin H. Yıldırım ¹
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eren Ceylan ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de alt, orta veya üst sosyoekonomik statüdeki (SES) öğrencilerin PISA 2015 fen testindeki performansını yanlı olarak etkileyen madde özelliklerini araştırmaktır. Çalışmada profil analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar PISA 2015 fen testinde, farklı SES düzeylerine sahip öğrenciler arasında yanlılığa neden olabilecek temel madde özelliklerinin cevap formatı ve bilgi boyutu olduğunu göstermektedir. Genel olarak, cevabın yazılmasını gerektiren ve prosedür bilgisiyle ilgili maddelerin düşük SES düzeyindeki öğrencilerin aleyhine işlediği görülürken, çoktan seçmeli ve içerik bilgisi gerektiren maddelerin de üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin zayıflığı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: PISA 2015, fen okuryazarlığı, SES, profil analizi, DIF.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmada, tüm araştırmacılara açık, uluslararası veri tabanında yer alan veriler kullanıldığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: hhy.yildirim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9924-8281>

²Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ernceylan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8244-8260>

Eğitimde eşitliğin önemli göstergelerinden biri, eğitim sistemlerinin öğrencileri sosyoekonomik statülerinden (SES) bağımsız olarak yetiştirebilme derecesidir. Ne var ki, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015’in de gösterdiği üzere, birçok eğitim sistemi SES’ten etkilenmeyen eğitim performansı idealinin uzağındadır. OECD ülkeleri içinde, öğrencilerin PISA 2015 fen performanslarındaki varyansın ortalama olarak % 13’ü öğrencilerin sosyoekonomik statüleriyle ilişkilidir. Bununla beraber, okullar arası fen performans farklılığının yaklaşık % 63’ü öğrencilerin ve okulların SES düzeyleriyle açıklanmaktadır (OECD, 2016b).

Öğrencilerin sosyoekonomik statüleri ve test performansları arasındaki bu ilişki düşünüldüğünde SES’in, PISA gibi uluslararası çalışmalarda öğrenci performanslarıyla ne şekilde ilişkili olduğunun anlaşılması da önem kazanır. Bu ilişkiler genel olarak iki gruba ayrılabilir. İlk grupta, öğrencinin sosyoekonomik avantajından ötürü teste ölçülen becerilere daha fazla sahip olmasını sağlayan etmenlerden kaynaklı ilişkiler yer alır. Bunlara genel olarak aşıkâr veya açık etkiler diyebiliriz. İkinci grupta ise, DIF (differential item functioning) alanyazınıyla uyumlu olarak, öğrencilerin test performanslarını etkilemekle birlikte, kullanılan ölçme modelinin belirleyemediği etkenlerden kaynaklanan, bu nedenle saklı veya örtük olarak belirtilebilecek etkiler yer alır (Verhelst, 2012). Test kuramında (teorisinde), öğrencilerin test performansıyla ilişkili olan fakat kullanılan ölçme modeliyle açıklanamayan bu tür potansiyel saklı etmenler, farklı veya yanlı işleyen faktörler genel başlığı altında incelenir (Camilli ve Shepard, 1994).

Amaç ve Önem

Çalışmanın amacı, öğrencilerin PISA 2015 fen testindeki performansını etkileyen ve SES’le ilişkili görünen saklı etmenleri Türkiye özelinde incelemektir. Analizlerde, bu amaçla geliştirilmiş yenilikçi bir teknik olan Profil Analiz (PA) kullanılmıştır (Verhelst, 2012).

Çalışmanın önemini varsayıma dayalı bir örnekle şöyle açıklanabilir: Bilindiği üzere PISA 2015’te, kağıt-kalemde bilgisayara geçildi ve testler bilgisayar ortamında uygulandı. Peki, sosyoekonomik olarak üstünlüğü olan (avantajlı) öğrenciler, sınırlılığı olan (dezavantajlı) gruptaki akranlarına kıyasla bilgisayara daha fazla alışkınlarsa ve bu da onların fen sorularını yanıtlarken bilgisayar tabanlı işleri daha etkili yürütmelerine neden oluyorsa ne söylenebilir? Böyle bir durumda, avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasında, bilgisayara daha fazla aşına olmaktan kaynaklanan performans farkı da öğrenciler arasındaki fen okuryazarlığı farkı gibi görünecektir. Görüldüğü üzere, öğrenci puanlarındaki farklılığın gerçek düzey farklılığına atfedilebilmesi için, test performansını etkileyebilecek saklı etmenler de incelenmelidir.

PA açımlayıcı bir yöntem değildir. Dolayısıyla, incelenen gruplar arasında yanlılığa neden olabileceği düşünülen madde özellikleri üzerine hipotezler gerektirir. Bu araştırmanın hipotezleri, madde özelliklerinin betimlendiği PISA 2015 fen değerlendirme çerçevesine göre oluşturulmuştur. Bu bağlamda, çalışmada, farklı SES grupları arasında yanlılık olup olmadığı şu madde özelliklerine ve sayılarına göre incelenmiştir: cevap formatı (cevabı yazılan - 64 soru, karmaşık çoktan seçmeli - 66 soru, çoktan seçmeli - 54 soru), yeterlik boyutu (olayları açıklama - 89 soru, veriyi yorumlama - 56 soru), bilgi

boyutu (içerik – 98 soru, süreçsel - 60), bilişsel gereklilik (düşük – 56 soru, orta – 113 soru) ve içerik (canlılar sistemi – 74 soru, yeryüzü ve uzay – 49 soru, fiziksel sistemler – 61 soru) (OECD, 2016a).

Özetle bu çalışmanın amacı, PISA 2015 fen sorularının Türkiye’de, cevap formatı, yeterlik boyutu, bilgi boyutu, bilişsel gereklilik ve içerik açılarından, farklı sosyoekonomik statüdeki öğrenciler arasında yanlı biçimde işleyip işlemediğini araştırmaktır.

Yöntem

PISA 2015’te, her ülkede, ilkinde okulların ve sonrasında öğrencilerin seçtiği iki basamaklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’de bu araştırmaya 187 okuldan on beş yaşında 5895 öğrenci katılmıştır. PISA tarafından örneklemden çıkarılan öğrencilerin (36 kişi) ve PA’nın yürütülemeyeceği 18 öğrencinin verisi bu çalışma özelinde kullanılmamış, sonuç olarak bu çalışmada 5841 öğrencinin PISA 2015 fen sorularına vermiş olduğu yanıtlar incelenmiştir. Bu araştırmada, tüm araştırmacılara açık, uluslararası veri tabanında yer alan veriler kullanıldığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

PISA 2015 fen test formları 12 kümeye ayrılmış toplam 184 bilgisayar temelli test sorusunu içermektedir. Her öğrenciye bu kümelerden ikisi, çok basamaklı döndürülmüş test deseni modeline göre belirlenerek uygulanmıştır (OECD, 2017). Öğrencilerin cevapladığı formlarda 25 ila 35 fen sorusu bulunmaktadır. Araştırmada uygulanan 184 fen sorusu, PISA’nın fen okuyazarlığı değerlendirme çerçevesine göre geliştirilmiştir (OECD, 2016a).

PISA’da öğrencilerin sosyoekonomik statüsü ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksi (ESCS) adı verilen bir indeksle hesaplanır. Bu çalışmada Profil Analizi için gerekli gruplar öğrencilerin ESCS puanlarına göre oluşturulmuştur. ESCS puanlarına göre Türkiye’de alt çeyreklikteki öğrenciler alt SES grubu olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde, üst çeyreklikte bulunan öğrenci grubu ise üst SES grubu olarak belirlenmiştir. Geri kalan öğrencilerse orta SES grubu olarak alınmıştır. Alt, üst ve orta gruplardaki öğrenci sayıları sırasıyla 1492, 1411 ve 2938’dir.

PA, bir testte belirlenen bir grup soru üzerinden, testi alan öğrencilerin gözlenen ve beklenen performanslarını karşılaştırmaya dayalı bir tekniktir (Verhelst, 2012). Beklenen puanlar bireylerin toplam test puanlarına ve testteki madde parametrelerine bağlı olarak hesaplanmaktadır. Madde parametreleri Rasch Model veya 2 parametrelili model gibi Madde Tepki Kuramı’na (MTK) dayalı bir ölçme modeliyle kestirilmiş olmalıdır (van der Linden ve Hambleton, 1997).

Profil Analizde temel istatistik, bireylerin testin belirli bir özelliğe göre gruplanmış sorularındaki gözlenen ve beklenen performansları arasındaki farktır. Bu fark sapma profili (deviation profile) olarak adlandırılır. Pozitif sapma değeri öğrencinin, söz konusu sorulardaki performansının beklenenden iyi olduğunu gösterir. Benzer şekilde negatif bir değer, performansın beklenenden düşük olduğuna işaret eder. Bu yöntem, Danimarkalı tanınmış psikometrist Georg Rasch (1960) tarafından ispatlanan, toplam test puanı bilinen

bir öğrencinin beklenen performansının sadece madde parametrelerine bağlı olduğu olgusuna dayanır. Dolayısıyla kayda değer büyüklükte bir sapma profili, belirli bir ortak özelliğe göre oluşturulan madde grubunda öğrencilerin performansını etkileyen ancak ölçme modelinin hesaba katmadığı etmenler olduğuna işaret eder. Bu çalışmadaki profil analizi Norman Verhelst (2012) tarafından geliştirilen ProfileG yazılımı ile yürütülmüştür. Yazılım, sapma değerlerinin istatistiksel anlamlılığını ki-kare temelli bir algoritmayla kontrol etmektedir. Bu çalışmada profil analizi, aynı zamanda profil analizi sürecini de gösteren temel basamaklar İngilizce tam netinde örneğiyle birlikte ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

PA sonuçları, ortak bir özelliğe sahip bireyler (örneğin, düşük sosyoekonomik statüde olanlar) için bir araya getirilerek grup düzeyinde sonuçlar elde edilebilir. Bu çalışmada PA sonuçları alt, orta ve üst SES gruplarında birleştirilmiştir. Bu amaçla, söz konusu üç öğrenci grubunda, 12 madde kategorisinin her biri için, PA sonuçlarına göre pozitif sapma profilindeki öğrenci sayısı belirlenmiştir. Buna ek olarak, yine üç öğrenci grubunda ölçme modelinin izin verdiği pozitif sapma profiline sahip öğrenci sayısı (bu sayı aşağıdaki analizlerde beklenen adıyla verilmiştir) belirlenmiştir. Profil analizinde bir öğrenci incelenen madde grubunda pozitif sapma profiline sahip değilse, testin geriye kalan maddelerinden oluşan tümleyen madde grubunda mutlaka pozitif sapma profiline sahip olmaktadır. Bu sebeple analizlerde her madde kategorisi tümleyenleriyle birlikte ele alınmıştır (örneğin, açık uçlu sorular – açık uçlu olmayan sorular).

İlgili grupta ve ilgili madde kategorisinde beklenen ve gözlenen birey sayıları arasındaki fark değeri yüzde olarak da hesaplanabilir. Bu değere, söz konusu madde grubundaki *aşma yüzdesi (AY)* denir. AY değerinin istatistiksel anlamlılığı beklenen ve gözlenen birey sayısı arasındaki farka göre ki-kare testiyle belirlenebilir. Bu çalışmada, üç SES grubunda ve 12 madde kategorisinde yürütülen Profil Analiz sonuçları AY değerlerine göre incelenmiştir.

Bulgular

PISA 2015 fen sorularının alt kategorilerinde, öğrencilerin performanslarının sosyoekonomik statüleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu kategoriler arasında, en yüksek AY değerleri cevap formatında görülmüştür ve bu değerler istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ancak, istatistiksel anlamlılık madalyonun sadece bir yüzüdür (Yıldırım ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmanın kurgusunun bir gerekliliği olarak üç SES grubu oluşturmak, her gruptaki öğrenci sayısını azalttığı için istatistiksel testlerin gücünü de azaltmıştır. Bununla beraber, PISA’da tamamlanmamış test deseni kullanıldığından bir öğrenci mevcut olan test sorularının sadece küçük bir bölümünü (yaklaşık %15) cevaplamaktadır (OECD, 2017). Dolayısıyla, test maddelerini alt gruplara ayırmayı gerektiren profil analizi gibi yöntemlerde, gücün kaybedilmesinden dolayı istatistiksel olarak anlamlılığa ulaşmak kayda değer etki büyüklüklerine rağmen görece olarak zordur.

Sonuç olarak, bulguları etki büyüklüklerine göre yorumlamak, bu çalışmada kullanılan PA benzeri analizlerde daha uygundur. AY değerlerinin mutlak değerlerine göre etki büyüklükleri olarak görülebilir. Yukarıda belirlenen istatistiksel güç kaybindan ötürü gözden kaçabilecek anlamlı bulguları belirlemek için kesme puanları belirlenmiştir.

% 1.20'den büyük olan değerler ve -% 1.50'den küçük olan değerler bu bağlamda değerlendirilmiştir.

PA'daki en anlamlı bulgunun cevap formatı kategorisiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin test performansları ile ilişkili değişkenleri saptayan araştırmalarda madde cevap biçiminin bu değişkenler arasında yer aldığı görülmektedir (örneğin; Liou ve Bulut, 2017; Mingo, Chang ve Williams, 2018). Cevap formatı bağlamında AY değerleri alt SES grubundaki öğrencilerin karmaşık çoktan seçmeli sorularda beklenenden daha iyi performans gösterdiklerini belirtmektedir (Alt SES, karmaşık çoktan seçmeli, AY = % 3.95). Diğer taraftan, alt SES grubundaki öğrenciler cevabı yazılan sorularda beklenenden düşük bir performans göstermişlerdir (Alt SES, cevabı yazılan, AY = - % 2.61). Bu durumla ilgili ilk akla gelen, cevabın yazılmasını gerektiren sorularda öğrencilerin kendilerini ifade etmek durumunda kaldıkları ve alt SES grubundaki öğrencilerin bu açıdan zorlanmalarından dolayı fen performanslarının yanı sıra düşük olduğu düşüncesidir. Bununla birlikte, PA'nın nedensellik öneren bir teknik olmadığı da göz ardı edilmemelidir.

Diğer taraftan, üst SES'te bulunan öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardaki bu görece düşük performansları (Üst SES, Çoktan Seçmeli, AY = - % 2.33), üst SES grubundaki öğrencilerin alt ve orta SES de bulunan öğrencilerden geride olduğu anlamında gelmemektedir. Pozitif AY değerlerine karşılık gelen performanslar ilgili grubun ilgili kategorideki güçlü yönleri, negatif AY değerlerine karşılık gelen performanslar ise ilgili grubun ilgili kategorideki zayıf yönleri şeklinde yorumlanmalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üst SES grubundaki öğrencilerin görece olarak çoktan seçmeli sorulardaki zayıflığı ve bu SES grubundaki öğrencilerin karmaşık çoktan seçmeli sorularda beklenenden daha iyi performans göstermeleri şöyle açıklanabilir: Türkiye'de, tüm ulusal merkezi sınavlar (LGS, TEOG, Üniversite giriş sınavları) çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'deki öğrencilerin bu tipteki sorulara alışkın olduğu düşünüldüğünde bu bulgu şaşırtıcı görünebilir. Ancak üst SES grubunda bulunan öğrencilerin, özel üniversitelere girmek veya yurtdışında eğitim alabilmek gibi daha geniş olanakları vardır. Bu nedenle, bu öğrencilerin çoktan seçmeli soruların yanıtlarını doğru seçmeye katkı sağlayan bazı test teknikleri eksik kalmış olabilir. Bu yorum içerik bilgisi gerektiren ve merkezi ulusal sınavlarda sıklıkla kullanılan sorular için de uygun olabilir. Sonuçlar, üst SES grubundaki öğrencilerin fen performanslarının içerik bilgisi gerektiren bu tür sorularda da beklenenin altında kaldığını göstermektedir (Üst SES, içerik bilgisi, AY = -% 1.49).

Bununla beraber, dikkat çeken bir diğer zayıf yön ise alt SES gruptaki öğrencilerin prosedürel bilgi sorularındaki performanslarıdır. Prosedürel bilgi soruları bilimin doğası (NOS) kavramı ile oldukça ilgilidir. Türkiye'de altıncı ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülen bir çalışmada Hacıeminoğlu, Ertepinar, Yılmaz-Tüzün ve Çakır (2015), öğrencilerin başarılarıyla bilimin doğası hakkında görüşleri arasındaki ilişkinin (özellikle bilimin doğasının deneysel boyutu) alt SES'te bulunan okullarda üst SES'te bulunan okullara göre daha zayıf olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan alt SES

okullarındaki öğrenciler, bilimin doğası boyutlarından bilimin deneysel temelli olması görüşünde düşük düzeydedir. Dolayısıyla, PISA 2015’te prosedürle ilgili soruların öğrencilerin bilimin doğası görüşleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, alt SES grubundaki öğrencilerin bu sorulardaki zayıflıklarının bilimin doğası anlayışlarındaki eksiklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber, sosyoekonomik statüsü düşük okullarda öğretim programı dışı etkinlikler, bilim kulübü etkinlikleri, donanımlı laboratuvarlar gibi öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını ve dolayısı ile prosedürel bilgilerini besleyen fırsatların ve olanakların eksikliği de bu çalışmadaki bulguyla ilişkili olabilir.

Bulgular tüm güçlü ve zayıf yönlerin madde formatı veya bilgi boyutlarıyla ilgili olduğunu göstermektedir. Tek istisna, üst SES grubunun güçlü yönlerinden biri olarak belirlenen içerik kategorisindeki yeryüzü ve uzay konusudur (Üst SES, Yeryüzü ve Uzay, AY = % 1.75). Son teknolojik gelişmeler, profesyonel teleskoplar, görüntü araçları ve bilim ve teknoloji merkezlerindeki modeller, dünya ve uzayın uydu görüntülerine ulaşan web tabanlı programlar, uzay mekiği kameraları öğrencilerin dünya ve uzay hakkındaki öğrenmelerini zenginleştirmektedir. Ancak bu tür maliyeti yüksek desteklere alt SES’teki öğrencilerin ulaşabilme olasılıkları düşüktür. Örneğin, PISA 2015’te, OECD ülkelerinde, bilim kulüplerine veya yarışmalara katılmak gibi müfredat dışı bazı etkinliklerin avantajlı olan okullarda önerilme oranının dezavantajlı olan okullardakine oranla fazla olduğu görülmektedir (OECD, 2015a). Dolayısıyla, üst SES grubundaki öğrencilerin bu olanaklara ulaşabilmeleri yeryüzü ve uzay sorularında avantajlı performans göstermelerinin bir nedeni olabilir.

Özetle, bulgular biri hariç tüm AY değerlerinin alt veya üst SES gruplarında görüldüğüne işaret etmektedir. Buradan hareketle, öğrenciler arasında sosyoekonomik farklılık ne kadar çoksa, belirli madde kategorilerinde yanlılığın olma ihtimalinin de o kadar fazla olduğu söylenebilir. Bununla beraber, yanlılıkların baskın olarak madde formatı ve bilgi boyutu kategorilerinde olması, Türkiye’de özellikle bu kategorilerin öğrencilerin sosyoekonomik statüleriyle ilişkili yanlılıklar üretebileceğini gösteren ampirik bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma PISA’ya katılan diğer ülkeler için de tekrarlanarak, ülkeler için bütünleştirilmiş bulgular sağlayacak şekilde genişletilebilir. Bu genişletme, SES’in doğasını anlamaya da katkı sağlayabilir. Diğer bir genişletme biçimi ise çalışmayı matematik gibi başka konu alanlarında yapmak olabilir.


Etik Kurul Kararı

Bu çalışmada, tüm araştırmacılara açık, uluslararası veri tabanında yer alan veriler kullanıldığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.



Çocukların Kitaplardaki Doğal Çevre Davranışlarına Yönelik Algıları¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	30.01.2020	06.10.2020	13.10.2020

Burcu Çabuk ²
Ankara Üniversitesi

Nergiz Teke ³ ve **Tuğba Baş** ⁴
Bartın Üniversitesi

Öz

Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması ile modellenen bu araştırmanın amacı, resimli öykü kitaplarında yer alan görsellerdeki doğal çevreyle ilgili davranışlara ilişkin okul öncesi dönem çocuklarının algılarının incelenmesidir. Araştırma grubunu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik örneklemeyle belirlenen bir bağımsız anaokulundaki beş yaş grubunda yer alan on dört çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, doğal çevreyle ilgili dört olumlu ve dört olumsuz davranışı içeren resimli öykü kitabı görselleri belirlenerek çocuklarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, çocukların ifadeleri ses kaydına alınmıştır. Analizler, tümevarımsal içerik analiziyle yapılmış ve doğal çevreye ilişkin davranışlarla ilgili çocukların algıları kodlanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; çocukların çoğunluğunun doğal çevreye yönelik olumlu davranış içeren görsellerdeki bu davranışları fark ederek uygun şekilde betimledikleri ve davranışların gerçekleşme nedenlerini olumlu gerekçelerle açıkladıkları bulunmuştur. Çocukların doğal çevreye yönelik olumsuz davranışları içeren bazı görsellerdeki davranışları fark edemeyerek betimleyemedikleri ve davranışların gerçekleşme nedenlerini olumlu gerekçelerle açıkladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında, çocukların sıklıkla kullandıkları resimli öykü kitaplarının çocukların davranışlarını etkiledikleri göz önünde bulundurularak yetişkinlerin uygun kitapları seçme konusunda dikkatli olmalarına yönelik öneriler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öykü kitabı, görsel, çocuk, çevre, davranış, algı.

Etik kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu makale, 26-28 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: cabuk@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1166-9773>

³Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: nteke@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7281-7509>

⁴Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: tbas@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1093-2445>

Birey, doğduğu andan itibaren çevresini uyaranlar ve etkileşimler yoluyla algılamaya başlamaktadır. Algı; beyne iletilen uyarımların zihinde anlamlandırılmasını içermektedir. Algılanan yaşantıların ve nesnelere zihinde izleri kalmakta ve geçmiş yaşantıların izleri yeni algıları etkilemektedir (Baymur, 1994). Bireylerin, olayları ve nesnelere farklı algılamaları çevreden gelen uyarımların yanı sıra geçmiş yaşantıların zihinsel olarak yeni algıları etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Senemoğlu, 2015). Algı, iki aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki, bireysel olarak insan organizması tarafından geçici ve anlamsız duyu verilerinin alınmasını; ikincisi ise bu verilerin toplu olarak tutularak kalıcı şekilde düzenlenmesini içermektedir (Ingold, 1996). Bireyler, içinde yaşadıkları çevreyle ilgili uyarımları alarak zihinlerinde anlamlandırmakta ve bu anlamları daha sonra karşılaştıkları uyarımlara aktarmaktadırlar. Bireyin algısal ve düşünsel gelişimi sonucunda bilişsel gelişimi de gerçekleşmektedir. Bilişsel gelişim ise onun sosyal ve toplumsal değerleri kavramasına yardımcı olmaktadır (Haktanır, 2007). Algı, bu durumda, belirli bir zaman içinde çevrede bulunan bireylerin doğrudan duyuusal deneyimlerini içermektedir. İçinde yaşanılan çevreye yönelik algı, sadece çevrenin fiziksel, kişilerarası ve kültürel yönlerine değil, aynı zamanda bireyin gereksinimleri, eylemleri, güdüleri ve bilişsel süreçleri gibi özelliklerine de bağlıdır (Brawn, Collins ve Marino, 1980).

Çevre, bir canlının yaşamını, gelişimini ve yaşamda kalmasını etkileyen dış koşulların bütünüdür (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2008). Çevre kavramı; yaşanılan yer, ortam olarak adlandırılmakta ve “insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da uzunca bir süre içinde, dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamı” olarak belirtilmektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005, s.31). Bireyin içinde yaşadığı çevre, sosyal ve fiziksel olmak üzere iki boyutta değerlendirilirken fiziksel çevre, yapay ve doğal olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Yapay çevre, insanlığın başlangıcından beri çoğunlukla doğal çevreden yararlanılarak bireyler tarafından oluşturulan tüm değerler ve varlıkları içermektedir. Doğal çevre ise insan müdahalesinin olmadığı, doğal etki ve etmenlerin oluşturduğu tüm doğal varlıkları belirtmektedir (Güler, 2011). Bireylerin çevreye yönelik algılarının oluşmasında yaşadıkları doğal ve yapay çevreye ilişkin tüm öğelerin etkisi bulunmaktadır (Lynch, 1960). Bireylerin çevre algıları; düşünceleri, inançları ve çevre ile olan ilişkilerine bağlıdır (Disinger ve Tomsen, 1995). Aynı zamanda çevre algısı, insanların çevreyle olan ilişkilerini de şekillendirmektedir (Quesada-Embida, 2004). Bireylerin olumlu algı geliştirmelerinin ileride olumlu yansımaları neden olarak doğaya yönelik olumlu değişimleri sağlayacağı düşünülmektedir (Bentley, 2014). Birey, sadece çevreyi gözlemleyen ve tepki veren değil, aynı zamanda çevreyi etkileyendir (Brawn ve diğ., 1980). Özellikle, teknolojik gelişmelerin ve sanayileşmenin hızlı yaşandığı şehir ortamlarında, insanların etkisiyle doğal çevrenin olumsuz yönde değişmesi söz konusu olabilmektedir. İnsanlar, yaptıkları olumsuz etkinin farkında olarak ya da olmayarak doğal ortamlardan giderek uzaklaşarak doğanın bir parçası olduklarını unutmakta ve çevre sorunlarının giderek

çözümlemez duruma gelmesine yol açmaktadırlar (Çabuk, 2019). İnsanlar, doğal çevreyle ilgili olumlu algı geliştirdiklerinde doğanın bir parçası olduklarını hissedebilirler ve yarattıkları çevre sorunlarının farkına varabilirler. Bireyin içinde bulunduğu dünyaya yönelik algıları, tutum ve davranışlarına temel oluşturmaktadır. Dünyayla kurduğu etkileşim yoluyla elde ettiği deneyimleri ile çevresini anlamlandırarak eylemlerde bulunmaktadır (Köşker, 2019). Bireyin doğa ile ilişkisine bakıldığında, Wilson'ın (1993) Canlıların Kendini Koruma İçgüdüleri Kuramı, biyofili, isteklerini ve bireysel ilgilerini kapsamakta ve bireyin yaşamda kalma çabasını da içerdiği görülmektedir. Bireylerin yaşamlarını doğada devam ettirerek evrim süreçlerini doğada tamamlamaları nedeniyle, tüm canlılarla bir arada yaşamaya gereksinim duymaktadırlar (Wilson 1993). Böylece biyofili, yaşamla etkileşim kurmak ve devam ettirmek için ortaya çıkan biyolojik odaklı insan gereksinimi olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1997). Louv'a (2005) göre de doğa ile ilişkili ve bağlantılı olmayan kişilere yönelik doğa yoksunluğu ifadesi, kentlerde yaşayan ve zamanlarını çoğunlukla kapalı alanlarda geçiren çocukların doğaya ilişkin korkuları, tiksinnmeleri gibi durumların oluşmasına yönelik eğilimleri olarak belirtilmektedir.

Çocuğun doğal çevreye yönelik yaşantıları çevreyle ilgili algısında etkili olmaktadır. Çocuğun çevre algısı, ailesinden ve içinde yaşadığı kültürden aktarımlar, eğitim düzeyi ve bireysel özellikleri gibi değişkenler ile oluşmaktadır (Bang, Medin ve Atran, 2007). Bronfenbrenner'in (1995) Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuğun gelişimi; çocuk ile fiziksel, kültürel ve toplumsal çevrenin ilişkileri yoluyla gerçekleşmekte ve bu çevrelerde gerçekleşen davranışlar temelinde oluşmaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Bu durumda, çocukların doğal çevreyle ilgili algıları, onların en yakın çevrelerini oluşturan aile bireylerinden başlayarak okuldaki yetişkinler ile diğer çocuklar ve toplum aracılığıyla şekillendirilmektedir. Diğer yandan çocuğun etkileşim kurduğu kitle iletişim araçları, oyuncaklar, resimli öykü kitapları gibi materyaller de çocukların doğal çevreye yönelik algılarının oluşumunda belirleyici etkenler arasında yer almaktadır (Pellier, Wells, Abram, Gaveau ve Meijaard, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış olan resimli öykü kitapları, bilinçli ya da örtük biçimde doğal çevreye yönelik olumlu/olumsuz davranışlar da içermesi nedeniyle çocukların doğal çevre algılarının oluşumunda önemlidir. Çocukların yaşamlarında önemli bir rolü olan resimli öykü kitaplarındaki karakter ile davranışlar çocuklar tarafından taklit edilebilmekte ve yeni beceriler gerçekleştirirken yararlı olabilmektedir. Bu dönemde çocukların en ekonomik ve kolay sağlayabileceği materyallerden biri olan resimli öykü kitapları ve özellikle içinde yer alan görseller doğal çevre algısının gelişiminde önemli materyallerden biridir (Koçoğlu, 2018). Bunun nedeni, çevreye yönelik algının oluşumu için okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma bilmemelerinden dolayı görsellerden daha çok etkilenmeleri ve somut örneklere gereksinim duymalarıdır (Ayvaz, 1998). Resimli öykü kitaplarındaki görseller, çocukların doğal çevreye yönelik algılarını oluşturmada belirleyici olabileceği gibi çocukların var olan algılarını anlamada da kullanılabilecek araçlardandır. Çünkü bu görseller doğal çevre hakkında olumlu, olumsuz ya da yansız

iletiler (mesajlar) içerebilmektedir (Başal, 2015; Çabuk, Baş ve Teke, 2017a). Böylece bu iletilerin çocukların algılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, doğal çevreye ilişkin davranışlarla ilgili olarak çocukların çevreye yönelik algıları ile canlıların korunması ve çevre kirliliğinin azaltılması üzerine yapılan çalışmalar araştırılmış (Adams ve Savahl, 2015; Anderson ve Tate, 2014; Köşker, 2019; Mahidin ve Maulan, 2012; O'Malley, 2015; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010), Türkiye'de doğrudan konuya yönelik az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın söz konusu değişkenlerle ilgili alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bireylerin eylemlerinin çevreyi düzenlemesinin yanı sıra deneyimlerini ve gelecekteki davranışlarını da şekillendirmesi nedeniyle, okul öncesi dönemden başlayarak olumlu yönde algı geliştirmeleri konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Bireyin edindiği bilinç ve olumlu doğal çevre algısı ile birlikte doğal çevreye yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirebilmesi için çocuğun erken yaşlarda edindiği deneyimler oldukça önemlidir (Demir ve Yalçın, 2014). Horwitz (1996), erken çocukluk döneminde doğayla zaman geçirmeye birlikte çevreye yönelik merakın oluştuğunu ve çevreye yönelik tutumların bu dönemde olumlu şekilde geliştiğini belirtmektedir (akt. Taşkın, 2004). Sorunun bir parçası olmalarını değil, çözümün bir parçası olması istenilen çocukların (Bentley, 2014) doğaya yönelik merak duygusunu geliştirmek, doğa ve doğanın öğeleri ile barışık olmasını sağlamak ve doğayı keşfetme konusundaki arzularını yaşam boyu sürdürmeleri için onlara destek olmak erken çocukluk döneminde öğrenmelerin oluşumu için oldukça önemlidir (Kahrıman-Pamuk, 2019). Çocukların doğal çevreyi nasıl algıladıklarını anlamak, yetişkinlerin erken yaşta etkin olarak çevreye yönelik duyarlı çocuklar yetiştirmelerine ve anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamalarına yardımcı olabilir (Keliher, 1997).

Aynı ülkenin farklı bölgelerinde yapılan bir araştırmada, çocukların doğal çevre algısı ve doğal çevreye yönelik duyguları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, doğal çevrenin çocuklarda merak ve katılım durumları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterirken çocukların doğaya ilişkin izlenimlerini dolaylı olarak gösterdiği belirlenmiştir (Sadafi ve Azhdari, 2020). Jensen ve Olsen'ın (2019) araştırmasında ise çocukluk çağı doğa deneyimlerinin yetişkinlikteki çevreye yönelik katılım gibi üst düzey tercihlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durumda, çocukluk döneminde edinilen deneyimlerin yetişkinlikte olumlu çevre katılımı davranışlarına yön verdiği söylenebilir. Bir başka araştırmada da benzer biçimde, yetişkinlikte çevre ile ilgili tutumların ve çevreyi ön plana alan yaşam biçiminin oluşmasında çocuktaki çevresel deneyimlerin önemli olduğu belirlenmiştir (Evans, Otto ve Kaiser, 2018). Bu nedenle erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitimi, olumlu deneyimler yoluyla doğaya ve doğanın olumlu yönde algılanmasına odaklanmalıdır (Mohneke, Benze ve Schlüter, 2019). Alanyazındaki konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, erken yaşlardan başlayarak çocukların doğal çevreye yönelik algılarının olumlu yönde

geliştirilmesi, yaşamlarının ileriki yıllarında çevreye yönelik davranışlarını da olumlu yönde etkileyeceğinden, okul öncesi dönemde doğal çevreye yönelik algılarının belirlenmesinin önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda araştırmanın amacı, resimli öykü kitaplarında yer alan görsellerdeki doğal çevreyle ilgili davranışlara ilişkin okul öncesi dönem çocuklarının algılarının incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarındaki görsellerde yer alan doğal çevreye yönelik olumlu davranışlarla ilgili algıları nasıldır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarındaki görsellerde yer alan doğal çevreye yönelik olumsuz davranışlarla ilgili algıları nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama süreci ve veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirliliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması diğer adlarıyla olgu (vaka) çalışması ve örnek olay incelemesi (case study) modelinde yürütülmüştür. Durum çalışması, tek bir olgunun özgünlüğü ve karmaşıklığının önemli koşullar altında etkinliğini anlamaya çalışmaktadır. Araştırmacının durumu incelerken detaylı bir şekilde konuya yoğunlaşmasıdır. Bunun için geniş bilgi ve ulaşılabilir bağlamsal gereklere gereksinim duymaktadır (Stake, 1995). Durum çalışması, belirli sınırlar dâhilinde bağlamsallaştırılmış güncel bir olguyu inceleyen özel bir nitel araştırma yöntemidir (Merriam, çev. 2013; Yin, 1994, akt. Hatch, 2002). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise, durum çalışmalarının belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya çıkarmayı amaçladığını belirtmektedir. Araştırmacılar mevcut duruma ışık tutmak ve daha az bilinen bir olgu konusunda bilgi edinmek için detaylı araştırmalar yapmaktadır (Stake, 1957; akt. Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Bu çalışmada, çocukların doğal çevre algısını derinlemesine incelemek amacıyla resimli öykü kitaplarındaki görsellerle ilgili bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada, durum çalışması türlerinden içsel durum çalışması (intrinsic case study) kullanılmıştır. İçsel durum çalışmasında, araştırmacı/araştırmacılar belirli bir birey ya da durumu anlamakla öncelikli olarak ilgilenir (Creswell, çev. 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçsal örnekleme (purposive sampling) yöntemlerinden tipik örnekleme (typical case sampling) yoluyla belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme,

seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir ve araştırmanın amacına uygun biçimde zengin bilgi içeren durumların belirlenerek ayrıntılı biçimde araştırılmasını sağlar. Tipik örnekleme, evrendeki çok sayıda durumdan tipik olan (uç olmayan) bir durum seçilerek bu durum hakkında bilgi toplanmasını temel alır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırma için seçilen bağımsız anaokulu, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri bakımından sıra dışı olmayan ortalama bir durumu yansıtmaktadır. Araştırma, bu bağımsız anaokulunun aynı sınıfında okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubundaki on dört çocuk (sekiz kız ve altı erkek) ile gerçekleştirilmiştir. (Araştırmaya katılan çocuklar Ç1-Ç14 olarak kodlanmıştır.) Araştırma grubunda yer alan bağımsız anaokulu merkez ilçede yer almaktadır. Programlarında özel bir çevre eğitimi programına yer verilmemektedir. Anaokulu, Minik Tema Programı'nı izlemekte ve etkinliklerini düzenli olarak uygulamaktadır. Okulun çevresinde geniş bir yeşil alan bulunmaktadır ve çocuklar bu alanda belli aralıklarla etkinlik yapma olanağına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla araştırma kapsamında doğal çevreye yönelik dört olumlu dört olumsuz davranışa yönelik olmak üzere sekiz resimli öykü kitabında bulunan görsel (G1-G8 olarak kodlanmıştır.) seçilmiş ve araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilerek okul öncesi eğitimi alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Doğal çevreye yönelik olumlu ve olumsuz davranışları içeren görseller. Doğal çevreye yönelik olumlu davranışları içeren görsellerin, kirletilen çevrenin temizlenmesi için çöplerin toplanması (G1), ağaç dikilmesi ve sulanması (G2), tahrip edilen doğanın canlandırılması ve korunması (G3), çalılırların arasına sıkışan hayvanın kurtarılması (G4); doğal çevreye yönelik olumsuz davranışları içeren görsellerin, kelebeklerin ağ ile yakalanması (G5), ağacın dallarının çekilmesi ve meyvelerin yere düşürülmesi (G6), ağacın balta ile kesilmesi (G7) ve ağaca tırmanırken ağacın kabuğuna tırnaklarla zarar verilmesi (G8) davranışlarını kapsadıklarına uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme. Çocukların doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algılarını belirlemek amacıyla görsellerde yer alan doğal çevreye yönelik olumlu/olumsuz davranışı tanımlamayla, görsellerdeki davranışların nedenlerini açıklamayla, çocukların kendilerini görsellerdeki karakterlerin yerine koyarak sergileyecekleri davranışların nedenleriyle ve çocukların görseldeki davranışı değiştirme isteğiyle ilgili sorular hazırlanmıştır.

Örnek Görüşme Soruları:

“Resimdeki çocuklar / insanlar / hayvanlar / bitkiler ne yapıyor olabilir?”

“Sen olsaydın bu davranışı yapar mıydın?”

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplama süreci, nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Patton, 1987). Görüşmede, görüşme yapan kişi hazırladığı konuları temel alarak önceden hazırladığı soruların yanında ek sorular da sorabilir ve bu soruları belirli bir sıralamaya koymak durumunda değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, görüşme çeşitlerinden ise yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmede, görüşmeyi yapan kişi kapsamla ilgili başlıkların kontrol listesini ve soruların sırasını görüşmenin akışına göre şekillendirerek planlanmamış sorular da sorabilir (Kallio, Pietilä, Johnson ve Kangasniemi, 2016). Veri toplamak amacıyla öncelikle araştırma grubundaki çocuklara önceden belirlenen resimli öykü kitaplarında bulunan doğal çevreye yönelik olumlu veya olumsuz davranışları nitelendiren görseller gösterilmiş ve görseller ile ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme süreci boyunca ses kaydı alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, her çocuk için ortalama 20 dakika sürmüştür.

Ortam. Çalışmada, araştırmacılar tarafından anaokulunda yer alan ve çok amaçlı salon olarak kullanılan daha önce hazırlanmış ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için çocuklar ve araştırmacılar anaokulundaki bu ortamda bir masa ve iki sandalyenin bulunduğu sessiz ve kendilerini güvende hissedebilecekleri odada bir araya gelmişlerdir. Çocuğun dikkatini dağıtacak materyallerin ortamda olmamasına önem verilmiştir.

Etik. Verilerin toplanmasından önce, ebeveynlerden onam alınmıştır. Bu doğrultuda sınıfta bulunan 18 çocuktan dört çocuğun ebeveynlerinin araştırmaya izin vermemesi nedeniyle araştırma 14 çocuk ile yürütülmüştür. Ayrıca çocuklara da görüşme öncesinde çalışma anlatılarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve istedikleri zaman çalışmayı bırakabilecekleri söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları çözümlendikten sonra içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İçerik analizi, verileri açıklamaya yönelik kavramlar ve bu kavramların ilişkilerini ayrıntılı incelemek için yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirli gerçeklerden ya da verilerden genel bir temaya ya da sonuca ulaşmayı hedeflemektedir (Teddlie ve Tashakkori, çev. 2015). Araştırmacılar, öncelikle birbirlerinden bağımsız olarak veriler üzerinden temaları ve kodları belirlemişlerdir. Daha sonra araştırmacılar, bir araya gelmiş ve bağımsız kodladıkları tema ve kodların adlandırılmasını ve içeriğini değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, görüş birliğine vardıkları tema ve kodlar ile analizlere devam etmişlerdir. Görüş ayrılığı bulunan tema ve kodlar ise üç araştırmacının ortak kararı ile düzenlenmiştir. Kodlar, üç araştırmacının bir araya gelerek ortak kararı ile temalar altında toplanmıştır. Örneğin; Ç2'nin görseldeki çöp toplama davranışının nedenini "Yerdeki çöpleri temizliyorlar, hayvanların yaşam süresi azalmasın diye." diye

açıklamasını Araştırmacı 1: “Canlıların yaşamına saygı”, Araştırmacı 2: “Canlıların yaşam süresini artırma”, Araştırmacı 3: “Canlıların yaşamını destekleme” şeklinde kodlamıştır. Üç araştırmacı bir araya geldiklerinde bu kodları değerlendirmişlerdir ve “Canlıların yaşamlarını sürdürmesi” şeklinde kodlama konusunda ortak karar almışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için Merriam’ın (çev. 2013) önerdiği aşağıda yer alan stratejiler kullanılmıştır:

Üçgenleme, ortaya çıkan bulguların doğruluğu ve gerçekliği için araştırmaya birden fazla araştırmacının katılması, veri toplamada çoklu veri kaynağı ya da çoklu veri toplama yönteminin kullanılmasıdır. Bu çalışmada veriler, birden fazla araştırmacı tarafından toplanmış ve araştırma, farklı görüşlere sahip çocuklarla görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı doğrulaması, verilerin ve belirsiz ifadelerin katılımcılar tarafından doğrulanması için tekrar soru yöneltilmesidir. Bu araştırmada, görüşmeler sırasında çocukların anlaşılmayan ifadeleri, tekrar sorular sorularak anlaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, veri doygunluğa ulaşana kadar analize devam edilmesini içermektedir.

Araştırmada, çocuklarla yapılan görüşmelerde, benzer yanıtlar yoğun bir şekilde alınmaya başlanıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir. Araştırmacının konumu veya yansıtıcılığı, araştırmacıların çalışmayı kendi, görüş ve önyargıları ile etkilememesi için özeleştirici yapması ve bu konuyla ilgili düşüncelerini araştırmada açıklamasıdır. Çalışmada araştırmacılar, veri toplama ve veri analizinde yanlı davranmamak için kendi dünya görüşlerini, önyargılarını ve kuramsal konularını araştırmaya katılan çocuklara yansıtılmaya özen göstermişlerdir. Uzman incelemesi/değerlendirmesi, çalışmanın süreci ve ortaya çıkan bulguların birbiriyle uyumu ve belirsiz yorumlarla ilgili meslektaşlar ile görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır. Bu çalışmada, görsellerin belirlenmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında üç farklı uzman görüşü alınmıştır. Denetleme tekniği, çalışmanın gerçekleştirilmesinde kullanılan yöntemler, uygulamalar ve karar verme durumları hakkında ayrıntılı kayıtların tutulmasıdır. Bu araştırmada, çocuklarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve çocukların ifadeleri çözümlenmiştir.

Kodların güvenilirliğine ilişkin olarak araştırmacılar birbirleriyle etkileşimli olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Öncelikle araştırmacılar, görüşmelerden elde edilen tüm ifadeleri birbirlerinden bağımsız olarak kodlamışlar, daha sonra üç araştırmacı bir araya gelerek kodlara ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Miles ve Huberman’ın (çev. 2015) formülü kullanılarak kodlayıcılararası tutarlılık analizi yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının % 80.2 olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar görüş birliğine vardıkları kodlar ile analizlere devam etmişlerdir. Görüş ayrılığı bulunan kodlar ise üç araştırmacının ortak kararı ile düzenlenmiştir. Kodlar, üç araştırmacının bir araya gelerek ortak kararı ile temalar altında toplanmıştır.

Bir sonraki basamak, zengin, yoğun tanımlama, araştırma bulgularının farklı bulgulara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla ortam, bağlam ve ifadelerle ilgili ayrıntılı bilgi ve alıntılara yer verilmesidir. Bu çalışmada çocuklarla yapılan görüşmelerden detaylı alıntılar sunulmuştur. Azami çeşitlilik, araştırma bulgularının farklı alanlarda uygulanabilmesi için örneklem seçiminde çeşitlilik sağlanarak gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme kullanılarak aynı sınıftaki farklı özellik ve gelişim düzeylerine sahip çocukların algılarının ortaya çıkarılmasına zemin hazırlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarındaki görsellerde yer alan doğal çevreye yönelik olumlu/olumsuz davranışlarla ilgili algılarına yönelik temalara, kodlara ve çocukların ifadelerine yer verilmiştir.

Çocukların Görsellerde Yer Alan Doğal Çevreye Yönelik Olumlu Davranışlarla İlgili Algılarına Yönelik Temalar, Kodlar ve Çocukların Örnek İfadeleri

Bu başlık altında okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarındaki görsellerde yer alan doğal çevreye yönelik olumlu davranışlarla ilgili algılarına yönelik temalara, kodlara ve çocukların ifadelerine yer verilmiştir.

Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları fark etme/etmeme durumları ve bu davranışları tanımlamalarına yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları fark etme ve tanımlamalarına yönelik algıları değerlendirilmiştir. Çocukların olumlu davranışları fark etme ve olumlu davranışları fark etmeme durumlarına yönelik tema ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çocukların, Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumlu Davranışları Fark Etme/Etmeme Durumları ve Bu Davranışları Tanımlamalarına Yönelik Temalar ve Kodlar

Olumlu Davranışı	Davranışları Tanımlamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
Fark Etme/Etmeme Durumlarına Yönelik Temalar	Doğayı temizleme	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13
Olumlu Davranışı	Doğaya verilen zararı telafi etme	Ç3
Fark Etme Durumu	Doğada vakit geçirme	Ç6, Ç11, Ç14
	Doğadan besin elde etme	Ç4, Ç7
	Doğayı yenileme	Ç5

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Olumlu Davranışı	Davranışları Tanımlamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
Fark Etme/Etmeme Durumlarına Yönelik Temalar		
	Ağaç dikme	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14
Olumlu Davranışı	Ağaç bakımı yapma	Ç2, Ç5, Ç6, Ç7, Ç12, Ç14
Fark Etme Durumu (devam)	Ağacın gelişimini inceleme	Ç14
	Hayvanları tehlikeli durumdan kurtarma	Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç8, Ç9, Ç11, Ç14
	Hayvanların doğada vakit geçirmesi	Ç10, Ç13
	Hayvanların birbirini koruması	Ç12
Olumlu Davranışı	Ağacı yerinden çıkarma	Ç7, Ç9, Ç13
Fark Etmeme Durumu	Hayvanları kovalama	Ç5

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları fark ederek yaptıkları tanımlamalardan “Doğayı temizleme” koduna örnek olarak Ç1, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöpleri çöp kutusuna atıyorlar.”

“Doğaya verilen zararı telafi etme” koduna örnek olarak Ç3, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Gelmişler, işleri bitince gitmişler. Sonra geri gelmişler ‘Ne yapıyoruz biz, dağınık!’ demişler ve toplamışlar.”

“Doğada vakit geçirme” koduna örnek olarak Ç14, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Çadır kurup piknik yapacaklar.”

“Doğadan besin elde etme” koduna örnek olarak Ç7, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yemek yemek için ağaçlarını dikiyorlar.”

“Doğayı yenileme” koduna örnek olarak Ç5, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Eski ağaçların yerine yeni ağaçlar dikiyorlar.”

“Ağaç dikme” koduna örnek olarak Ç4, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Tavşan ve yılan birbirleriyle yardımlaşarak fidan dikiyorlar.”

“Ağaç bakımı yapma” koduna örnek olarak Ç12, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yılan ağacı suluyor.”

“Ağacın gelişimini inceleme” koduna örnek olarak Ç14, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Fil ağacı taşımaya çalışıyor, tavşan da inceliyor büyüyor mu diye.”

“Hayvanları tehlikeli durumdan kurtarma” koduna örnek olarak Ç3, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Keçi gelmiş, dala sıkışmış. Kız ‘Nasıl kurtaracağım?’ demiş. Kurtaracak bir şey aramış ve keçiyi kurtarmış.”

“Hayvanların doğada vakit geçirmesi” koduna örnek olarak Ç13, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Köpek atlıyor, bir tane koyun çalılarının arasına girmiş. Oyun oynuyorlar.”

“Hayvanların birbirini koruması” koduna örnek olarak Ç12, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Köpek keçilerin kaçmasını engelliyor. Keçiler kaçınca böğürtlen bataabilir, böcekler ısırabilir, örümcek ısırabilir.”

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları (ağaç dikmeyi ve hayvanları çalılıkların arasından kurtarmayı) fark etmeyerek yaptıkları tanımlamalardan “Ağacı yerinden çıkarma” koduna örnek olarak Ç13, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Fil ağacı yerinden kazmış, almış.”

“Hayvanları kovalama” koduna örnek olarak Ç5, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Keçileri kovalıyorlar, yiyeceklerini yemesinler diye.”

Tablo 1 değerlendirildiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışı fark etme durumlarını en çok “ağaç dikme” koduyla (n = 14) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışı fark etmeme durumlarını en çok “ağacı yerinden çıkarma” koduyla (n = 3) ifade ettikleri görülmüştür.

Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışların nedenlerini belirttikleri açıklamalarına yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışların nedenlerini nasıl açıkladıkları değerlendirilmiştir. Çocukların, davranışların nedenlerini belirttikleri olumlu ve olumsuz açıklamalarına yönelik tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların, Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumlu Davranışların Nedenlerini Belirttikleri Açıklamalarına Yönelik Temalar ve Kodlar

Açıklamalara Yönelik Temalar	Nedenleri Açıklamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumlu Açıklamalar	Doğadan besin elde edilmesi	Ç3, Ç6, Ç7, Ç8, Ç10, Ç13, Ç14
	Doğanın güzelleştirilmesi	Ç3, Ç6, Ç7, Ç10, Ç14
	Doğanın temizlenmesi	Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç9, Ç11, Ç12, Ç13

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Açıklamalara Yönelik Temalar	Nedenleri Açıklamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumlu Açıklamalar (devam)	Doğada vakit geçirilmesi	Ç1, Ç14
	Doğaya verilen zararın telafi edilmesi	Ç4, Ç13
	Doğaya zarar verilmesinin engellenmesi	Ç4, Ç11, Ç12, Ç13
	Canlıların yaşam alanlarının temiz tutulması	Ç7, Ç8
	Canlıların yaşamlarını sürdürmesi	Ç2, Ç5
	Ağaçların gereksinimlerinin karşılanması	Ç1, Ç2
	Ağaçların doğadaki kritik rolünün devamının sağlanması	Ç2, Ç5, Ç6, Ç12
	Ağaçların doğada yer almasının uygun görülmesi	Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç7, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14
	Hayvanların tehlikeli durumdan kurtarılması	Ç1, Ç2, Ç3, Ç6, Ç8,
	Hayvanları sevmeye nedeniyle yardım etmek istenmesi	Ç2, Ç3, Ç9, Ç12, Ç14
Olumsuz Açıklamalar	Hayvanların özgür yaşama hakkının olduğunun düşünülmesi	Ç8, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14
	Doğanın temiz tutulması için bitkilerin koparılması	Ç4
	Ağaçların özel gün kutlaması için sökülmesi	Ç9

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışların nedenlerini olumlu açıklamalarından “Doğadan besin elde edilmesi” koduna örnek olarak Ç3, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Burada hiç yemek bulamadıkları için elma ağacı dikiyor olabilirler.”

“Doğanın güzelleştirilmesi” koduna örnek olarak Ç7, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yaşamaları için güzel bir yer olacak.”

“Doğanın temizlenmesi” koduna örnek olarak Ç11, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Baharda temiz olsun diye, çevre temiz olup çevreye zarar vermesinler diye.”

“Doğada vakit geçirilmesi” koduna örnek olarak Ç14, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Akşam da kalıp kamp yapacaklarım.”

“Doğaya verilen zararın telafi edilmesi” koduna örnek olarak Ç4, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ev yapmak için ağaçları kesmişler. Sonra onların yerine ağaç dikmişler. Yani kötüyü düzeltmişler.”

“Doğaya zarar verilmesinin engellenmesi” koduna örnek olarak Ç13, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Doğaya zarar vermesinler diye çöpleri alıp çöpe atıyorlar.”

“Ağaçların gereksinimlerinin karşılanması” koduna örnek olarak Ç1, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yılan ağacı suluyor. Ağaçlar susuz kalmaz, ağaçlar büyür.”

“Canlıların yaşam alanlarının temiz tutulması” koduna örnek olarak Ç7, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kendi evlerini taşıyorlar, çöpler topluyorlar. Evleri temiz olsun diye.”

“Canlıların yaşamlarını sürdürmesi” koduna örnek olarak Ç2, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yerdeki çöpleri temizliyorlar, hayvanların yaşam süresi azalmasın diye.”

“Ağaçların doğadaki kritik rolünün devamının sağlanması” koduna örnek olarak Ç6, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Nefes almamız için ağaç dikiyorlar.”

“Ağaçların doğada yer almasının uygun görülmesi” koduna örnek olarak Ç11, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Etrafta ağaç olsun diye ağaç dikiyorlar.”

“Hayvanların tehlikeli durumdan kurtarılması” koduna örnek olarak Ç6, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Dikenli çalılara sıkıştığı için keçiyi kurtarıyor.”

“Hayvanları sevme nedeniyle yardım etmek istenmesi” koduna örnek olarak Ç2, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Keçi sıkışmış. Hayvanları çok sevdiği için yardım ediyor.”

“Hayvanların özgür yaşama hakkının olduğunun düşünülmesi” koduna örnek olarak Ç11, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayvan çıkabilsin diye birisi böğürtlenleri açıyor. Birlikte bir sürü hayvan doğada özgür yaşasın diye.”

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışların (ağaç dikme) nedenlerini olumsuz açıklamalarından “Doğanın temiz tutulması için bitkilerin koparılması” koduna örnek olarak Ç4, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Doğa daha temiz olsun diye çimleri yolmaya çıkmışlar. Bu işleri yapmazlarsa dünya pis olur.”

“Ağaçların özel gün kutlaması için sökülmesi” koduna örnek olarak Ç9, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Fil ağacı kaldırıyor. Çünkü yılbaşı gelmiştir, belki onu kutlarlar.”

Tablo 2 değerlendirildiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları olumlu nedenlerle açıklamalarını en çok “Ağaçların doğada yer

almasının uygun görülmesi” koduyla (n = 10) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları olumsuz nedenlerle açıklamalarını “Doğanın temiz tutulması için bitkilerin koparılması” (n = 1) ve “Ağaçların özel gün kutlaması için sökülmesi” (n = 1) kodlarıyla ifade ettikleri görülmüştür.

Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyarak gerçekleştirebileceklerini düşündükleri olumlu/olumsuz davranışlara ve nedenlerine yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında nasıl davranışlar gerçekleştireceklerine ve nedenlerine yönelik ifadeleri değerlendirilmiştir. Çocukların kendilerini karakterlerin yerine koyduklarında gerçekleştirecekleri olumlu ve olumsuz davranışlar ve nedenlerine yönelik tema ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Çocukların, Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumlu Davranışları Sergileyen Karakterlerin Yerine Kendilerini Koyarak Gerçekleştirebileceklerini Düşündükleri Olumlu/Olumsuz Davranışlara ve Nedenlerine Yönelik Temalar ve Kodlar

Davranışlar	Davranışlara Yönelik Temalar	Nedenleri Açıklamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumlu Davranışlar	Ağaç bakımı	Ağaçların gereksinimlerini karşılama	Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç9, Ç12
	Çöp toplama	Doğayı temiz tutma	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç10, Ç11
		Doğanın güzel kokması	Ç7
		Yaşam alanının düzenli olması	Ç8
		Canlıları koruma	Ç9, Ç12
		Doğayı korumak için atıkları geri dönüştürme	Ç13
	Hayvanları kurtarma	Hayvanları tehlikeden koruma	Ç1, Ç6, Ç8, Ç9, Ç14
		Hayvanları sevme	Ç2, Ç5
		Hayvanların gereksinimlerinin olduğunu düşünme	Ç3, Ç6
	Ağaç dikme	Doğada hayvanların yer almasını isteme	Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14
		Besin gereksinimini karşılama	Ç1, Ç3, Ç7, Ç8, Ç10, Ç13, Ç14
		Ağaçların doğadaki kritik rolünün farkında olma	Ç2, Ç5, Ç9, Ç12
		Doğal varlıkların yaşamında yer almasını isteme	Ç10, Ç13
		Ağaç dikmeyi sevme	Ç11
Doğayı zenginleştirme		Ç6, Ç14	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Davranışlar	Davranışlara Yönelik Temalar	Nedenleri Açıklamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
	Bitkileri koparma	Doğayı temiz tutma	Ç4
Olumsuz Davranışlar	Az ağaç dikme	Ormanın insan yaşamına uygun olmadığını düşünme	Ç4
	Ağaç dikmeme	İsteksizlik	Ç1

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyarak olumlu davranışlardan “Ağaç bakımı”nı “Ağaçların gereksinimlerini karşılama” nedeniyle gerçekleştirebileceklerine ilişkin düşüncelerine örnek olarak Ç7, şu ifadeyi kullanmıştır: “Fidanları sularım, ağaçların büyümesi için.”

“Çöp toplama” davranışını “Doğayı temiz tutma” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç2, şu ifadeyi kullanmıştır: “Yerdeki çöpleri temizlerdim, dünyamızı kirletmemek için.”

“Çöp toplama” davranışını “Doğanın güzel kokması” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç7, şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöpleri toplardım, çünkü pırıl pırıl koksun diye.”

“Çöp toplama” davranışını “Yaşam alanının düzenli olması” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç8, şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöpü toplarım çünkü evimin dağınık olmasını istemiyorum. Hep kendim topluyorum.”

“Çöp toplama” davranışını “Canlıları koruma” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç12, şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöp kutusuna çöp atarım yoksa bitkiler ölür ve bütün ağaçlar yok olabilir.”

“Çöp toplama” davranışını “Doğayı korumak için atıkları geri dönüştürme” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç13, şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöpleri alıp çöp kutusuna atardım, geri dönüşüme atardım çünkü geri dönüşmezse doğaya zarar vermiş oluruz.”

“Hayvanları kurtarma” davranışını “Hayvanları tehlikeden koruma” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç1, şu ifadeyi kullanmıştır: “Yavru keçiyi kurtarırdım çünkü keçi gidemiyor ve dikenler var.”

“Hayvanları kurtarma” davranışını “Hayvanları sevme” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç5, şu ifadeyi kullanmıştır: “Keçiyi kurtarırdım kovalamazdım, onları gezdirirdim çünkü onları seviyorum.”

“Hayvanları kurtarma” davranışını “Hayvanların gereksinimleri olduğunu düşünme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç3, şu ifadeyi kullanmıştır: “Çünkü o hep bağırdı o yüzden kurtardım.”

“Hayvanları kurtarma” davranışını “Doğada hayvanların yer almasını isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç11, şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayvan çıkabilsin diye böğürtlen dallarını açardım çünkü hayvanların evi doğa.”

“Ağaç dikme” davranışını “Besin gereksinimlerini karşılama” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç10, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaç dikerdim ve sulardım çünkü canım isterse portakal ağaçları yapardım, büyüdüğünde de koparırdım yemek için.”

“Ağaç dikme” davranışını “Ağaçların doğadaki kritik rolünün farkında olma” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç12, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaç dikerdim ve sulardım. Kurak olan yere ağaç dikilmezse su olmaz, toprak nemli olmaz ve hayvanlar ölür.”

“Ağaç dikme” davranışını “Doğal varlıkların hayatında yer almasını isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç10, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaç dikerdim çünkü ağacım olsun isterdim.”

“Ağaç dikme” davranışını “Ağaç dikmeyi sevme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç11, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaç dikerdim çünkü ağaç dikmeyi severim.”

“Ağaç dikme” davranışını “Doğayı zenginleştirme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç14, şu ifadeyi kullanmıştır: “Topraklara yeni ağaçlar dikerdim çünkü çok ağaçlar olmasını isterdim doğamda.”

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları (ağaç dikme), sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyarak olumsuz davranışlardan “Bitkileri koparma”yı “Doğayı temiz tutma” nedeniyle gerçekleştireceklerine ilişkin düşüncelerine örnek olarak Ç4, şu ifadeyi kullanmıştır: “Çimleri yolardım doğa daha temiz olsun diye çünkü bu işleri yapmazsam dünya pis olur.”

“Az ağaç dikme” davranışını “Ormanın insan yaşamına uygun olmadığını düşünme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç4, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaç dikerdim ama az dikerdim çünkü orman olmasını istemezdim. Her yerin orman olması kötü bir şey çünkü o zaman insanlar yaşayamaz buradaki gibi (görseli göstererek).”

“Ağaç dikmeme” davranışını “İsteksizlik” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili düşüncelerine örnek olarak Ç1, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaçları sulamam, ağaç dikmem çünkü istemiyorum.”

Tablo 3 değerlendirildiğinde, çocukların doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında gerçekleştirecekleri davranışları en çok “Çöp Toplama” temasıyla ve bu davranışın nedenini en çok “Doğayı temiz tutma” koduyla (n = 8) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında gerçekleştirecekleri davranışları en çok “Bitkileri koparma”, “Az ağaç dikme” ve “Ağaç dikmeme” temalarıyla ve bu davranışların nedenlerini en çok “Doğayı temiz tutma” (n = 1), “Ormanın insan yaşamına uygun olmadığını düşünme” (n = 1) ve “İsteksizlik” kodlarıyla (n = 1) belirttikleri görülmüştür.

Çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları içeren durumları değiştirmeye ilişkin olumlu/olumsuz isteklerine yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları içeren durumları değiştirmeye ilişkin isteklerine yönelik ifadeleri değerlendirilmiştir. Çocukların olumlu davranışları içeren durumları değiştirmeye yönelik olumlu ve olumsuz istekleriyle ilgili tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumlu Davranışları İçeren Durumları Değiştirmeye İlişkin Olumlu/Olumsuz İsteklerine Yönelik Temalar ve Kodlar

İsteklere Yönelik Temalar	İsteklere Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumlu İstekler	Çevrenin temiz tutulması için gerekli materyallerin görünür olması	Ç6
	Atık maddelerin yeniden kullanılması	Ç8
	Çevrenin temiz tutulması için gerekli materyallerin artırılması	Ç9
	Çevrenin temiz tutulması için gerekli materyalleri daha etkin kullanmak için yerinin değiştirilmesi	Ç12
	Çevrenin temiz tutulması için daha çok çaba gösterilmesi	Ç13
	Hayvanların görebileceği zararın öngörülerek önlem alınması	Ç6, Ç11, Ç13
	Doğadan besin elde etmek için ağaç dikilmesinin istenmesi	Ç10
	Çeşitli ağaçlar dikmek istemesi	Ç2, Ç7
	Ağaçların kesilmemesinin istenmesi	Ç4
	Ağaçlara zarar verebilecek materyallerin yok edilmesinin istenmesi	Ç6
Olumsuz İstekler	Ağaçların kesilerek materyal yapılması	Ç8

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları içeren durumları değiştirmeye yönelik olumlu isteklerinden “Çevrenin temiz tutulması için gerekli materyallerin görünür olması” koduna örnek olarak Ç6, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöp kutusunun yeri değiştirilmeli çünkü çalılıkların yanına koyarlarsa o zaman insanlar onu göremez, çalılar kapatır.”

“Atık maddelerin yeniden kullanılması” koduna örnek olarak Ç8, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yapraktan uçak yapmak isterdim ve yere atılan kâğıtları alıp eve götürür ve ona resim yapardım.”

“Çevrenin temiz tutulması için gerekli materyallerin arttırılması” koduna örnek olarak Ç9, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Dört tane daha çöp kutusu koyardım.”

“Çevrenin temiz tutulması için gerekli materyalleri daha etkin kullanmak için yerinin değiştirilmesi” koduna örnek olarak Ç12, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Mesela çöp kovasını daha yakına bir yere koyardım ki taşması kolay olsun.”

“Çevrenin temiz tutulması için daha çok çaba gösterilmesi” koduna örnek olarak Ç13, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Çöp kutuları dolu olmalı, dolu olmazsa çöpleri toplamamış olurlar.”

“Hayvanların görebileceği zararın öngörülerek önlem alınması” koduna örnek olarak Ç6, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Dalları gelip önceden temizlerdim, keçi hiç sıkışmazdı.”

“Doğadan besin elde etmek için ağaç dikilmesinin istenmesi” koduna örnek olarak Ç10, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaçları değiştirdim, farklı ağaçlar dikerdim. Portakal yetiştirdi.”

“Çeşitli ağaçlar dikmek istemesi” koduna örnek olarak Ç7, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Başka ağaçlar dikerdim, ormanım olsun diye.”

“Ağaçların kesilmemesinin istenmesi” koduna örnek olarak Ç4, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ben bu ağaçları kesmezdim, onlar da dururdu. Daha büyük orman olurdu.”

“Ağaçlara zarar verebilecek materyallerin yok edilmesinin istenmesi” koduna örnek olarak Ç6, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaçları kesmelerine izin vermezdim. Bütün baltaları yakardım.”

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları (ağaç dikme) içeren durumları değiştirmeye yönelik olumsuz isteklerinden “Ağaçların kesilerek materyal yapılması” koduna örnek olarak Ç8, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağacı kesip alırım ve bir tane tahterevalli yaparım.”

Tablo 4 değerlendirildiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları içeren durumları değiştirme ile ilgili olumlu isteklerini en çok “Hayvanların görebileceği zararın öngörülerek önlem alınması” koduyla (n = 3) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları içeren durumları değiştirme ile ilgili olumsuz isteklerini en çok “Ağaçların kesilerek materyal yapılması” koduyla (n = 1) ifade ettikleri görülmüştür.

Çocukların Görsellerde Yer Alan Doğal Çevreye Yönelik Olumsuz Davranışlarla İlgili Algılarına Yönelik Temalar, Kodlar ve Çocukların Örnek İfadeleri

Bu başlık altında okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitaplarındaki görsellerde yer alan doğal çevreye yönelik olumsuz davranışlarla ilgili algılarına yönelik temalara, kodlara ve çocukların ifadelerine yer verilmiştir.

Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları fark etme/etmeme durumları ve bu davranışları tanımlamalarına yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları fark etme ve tanımlamalarına yönelik algıları değerlendirilmiştir. Çocukların olumsuz davranışları fark etme ile fark etmeme durumlarına ve tanımlarına yönelik tema ile kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların, Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumsuz Davranışları Fark Etme/Etmeme Durumları ve Bu Davranışları Tanımlamalarına Yönelik Temalar ve Kodlar

Olumsuz Davranışları Fark Etme/Etmeme Durumlarına Yönelik Temalar	Davranışlara Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumsuz Davranış Fark Etme Durumu	Tırnakları/pençeleriyle ağaca zarar vererek tırmanma	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç13
	Kelebek yakalama	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14
	Bitkiye zarar verme	Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14
Olumsuz Davranış Fark Etmeme Durumu	Ağaca tırmanma	Ç2, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14
	Hayvanları takip etme	Ç10
	Hayali canlıya zarar verme	Ç4
	Doğadan besin elde etme	Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları fark ederek yaptıkları tanımlamalardan “Tırnakları/pençeleriyle ağaca zarar vererek tırmanma” koduna örnek olarak Ç5, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaca tırnaklarını batırarak tırmanıyor.”

“Kelebek yakalama” koduna örnek olarak Ç11, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kral ağla kelebek yakalıyor.”

“Bitkiye zarar verme” koduna örnek olarak Ç2, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Oğlan sarmaşığı kesiyor, kız da sarmaşığa bakıyor.”

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları (ağacın balta ile kesilmesini ve ağaca tırmanırken ağacın kabuğuna tırnaklarla zarar verilmesini) fark etmeyerek yaptıkları tanımlamalardan “Ağaca tırmanma” koduna örnek olarak Ç14, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Elleriyle tırmanarak ayaklarını kaymadan sağlam tutarak ağaca tırmanıyor.”

“Hayvanları takip etme” koduna örnek olarak Ç10, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “İlerde bir tane ayı görmüş oldukları için ilerliyorlarmış.”

“Hayali canlıya zarar verme” koduna örnek olarak Ç4, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Deve balta atıyor.”

“Doğadan besin elde etme” koduna örnek olarak Ç10, görseldeki davranışı tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yemek için elma koparmış.”

Tablo 5 değerlendirildiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışı fark etme durumlarını en çok “Kelebek yakalama” (n = 12) ve “Bitkiye zarar verme” (n = 12) kodlarıyla ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışı fark etmeme durumlarını en çok “Doğadan besin elde etme” koduyla (n=12) belirttikleri görülmüştür.

Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışların nedenlerini belirttikleri açıklamalarına yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışların nedenlerini nasıl açıkladıkları değerlendirilmiştir. Çocukların, davranışların nedenlerini belirttikleri olumsuz ve olumlu açıklamalarına yönelik tema ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Çocukların, Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumsuz Davranışların Nedenlerini Belirttikleri Açıklamalarına Yönelik Temalar ve Kodlar

Açıklamalara Yönelik Temalar	Nedenleri Açıklamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumsuz Açıklamalar	Doğanın güzelliğini yok etme	Ç9
	Ağaca zarar verme	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14
	Ağaçların dallarındaki yapraklara/meyvelere zarar verme	Ç5, Ç7, Ç14
	Barınma amacıyla ağaçların kesilmesi	Ç8
	Ağacın çok büyümesi nedeniyle kesilmesi	Ç5, Ç9, Ç12
	Yılan avlama	Ç6
	Beslenme gereksinimi için kelebeklere zarar verme	Ç3, Ç6, Ç14
	Zevk için kelebeklere zarar verme	Ç1, Ç4, Ç5, Ç12, Ç13
	Kelebekleri doğadan uzaklaştırma	Ç2, Ç3, Ç11
	Kelebeklerin özgürlüğünü yok etme	Ç5, Ç14
	Kelebekleri öldürme	Ç6, Ç7, Ç8, Ç12
	Doğadan besin elde etme	Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13
	Kelebeği beslemek için tutmaya çalışma	Ç7
Olumlu Açıklamalar		

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları fark ederek davranışların nedenlerini belirttikleri olumsuz açıklamalarından “Doğanın güzelliğini yok etme” koduna örnek olarak Ç9, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kral kelebeği yakalayınca orman güzel olmayacak.”

“Ağaca zarar verme” koduna örnek olarak Ç14, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Bu sarmaşıklar hoşuna gidiyordur. Bir an önce çıkabilir, ağacın kenarları soyulup ağaç hasta olabilir.”

“Ağaçların dallarındaki yapraklara/meyvelere zarar verme” koduna örnek olarak Ç7, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaçlar ölebilir. Yaprakları almamız gerekebilir. Elmaları almıyoruz. Elmaları alırken yaprakları çekmiş.”

“Barınma amacıyla ağaçların kesilmesi” koduna örnek olarak Ç8, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Çocuk ağacı kesiyor. Ev yapmak için kesiyor. Ağacı sevmiyordur.”

“Ağacın çok büyümesi nedeniyle kesilmesi” koduna örnek olarak Ç9, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Çocuk ağacı kesmeye

çalışıyormuş. Ağaç çok büyümüş. Ne kadar uzamış! Evinin önündeki kapıdan geçmeye çalışıyorlar. Ağaç geçmelerini engelliyordur.”

“Yılan avlama” koduna örnek olarak Ç6, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Pençeleriyle ağaca tırmanıyor belki de yılan avlamak istiyordur.”

“Beslenme gereksinimi için kelebeklere zarar verme” koduna örnek olarak Ç3, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kedi kelebekleri yakalamaya çalışıyor. Birisi geldiği zaman çorba yapmak için yakalamak istiyorlardır.”

“Zevk için kelebeklere zarar verme” koduna örnek olarak Ç12, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebekleri yakalıyorlar. Belki onlardan güzel bir süs yapabilirler, duvara da asabilirler.”

“Kelebekleri doğadan uzaklaştırma” koduna örnek olarak Ç11, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebekleri doğadan ayırırlar.”

“Kelebeklerin özgürlüğünü yok etme” koduna örnek olarak Ç5, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Belki kelebeği oturma odasına koymak için. Kelebek bir daha özgürce uçamaz.”

“Kelebekleri öldürme” koduna örnek olarak Ç12, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Onlar yaşayamaz ölebilir, hava olmazsa onlar da olmaz.”

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları (kelebeklerin ağ ile yakalanmasını ve ağacın dallarının çekilmesi ve meyvelerin yere düşürülmesi) fark etmeyerek davranışların nedenlerini belirttikleri olumlu açıklamalarından “Doğadan besin elde etme” koduna örnek olarak Ç11, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Elmaları yıkayıp yemek için topluyor.”

“Kelebeği beslemek için tutmaya çalışma” koduna örnek olarak Ç7, görseldeki davranışın nedenini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebeği beslemek için yakalıyor olabilir.”

Tablo 6 değerlendirildiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları olumsuz nedenlerle açıklamalarını en çok “Ağaca zarar verme” koduyla (n = 11) belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları olumlu nedenlerle açıklamalarını en çok “Doğadan besin elde etme” (n = 11) koduyla belirttikleri görülmüştür.

Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyarak gerçekleştirebileceklerini düşündükleri olumlu/olumsuz davranışlara ve nedenlerine yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, kendilerini görsellerdeki doğal

çevreyle ilgili olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine koyduklarında nasıl davranışlar gerçekleştireceklerine yönelik ifadeleri değerlendirilmiştir. Çocukların kendilerini karakterlerin yerine koyduklarında gerçekleştirecekleri olumlu ve olumsuz davranışlarına yönelik tema ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Çocukların, Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumsuz Davranışları Sergileyen Karakterlerin Yerine Kendilerini Koyarak Gerçekleştirebileceklerini Düşündükleri Olumlu/Olumsuz Davranışlara ve Nedenlerine Yönelik Temalar ve Kodlar

Davranışlar	Davranışlara Yönelik Temalar	Nedenleri Açıklamaya Yönelik Kodlar	Çocuklar	
Olumlu Davranışlar	Canlılara zarar vermeme	Hayvanları sevmeye	Ç10, Ç4	
		Kelebeklerin yaşam haklarına saygı duyma	Ç3, Ç5, Ç7, Ç8, Ç9, Ç12, Ç14	
		Ağaçların yaşam haklarına saygı duyma	Ç10, Ç13	
		Ağaçların ölmemesini isteme	Ç7	
		Ağaçların doğadaki kritik rolünün farkında olma	Ç2	
		Doğanın güzelliğinin bozulmamasını isteme	Ç11	
		Hayali canlının yere düşmemesini isteme	Ç4	
	Kelebeklere yardım etme	Kelebekleri kurtarmayı isteme	Ç1, Ç2, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9	
	Çözüm üretme	Ağaçlara zarar vermemeyi isteme	Kelebeklerin gereksinimlerini karşılama	Ç1, Ç3, Ç4, Ç8, Ç9, Ç12, Ç13, Ç14
			Kelebeklere verilen zararı telafi etme	Ç12
Ağaçları kesme		Kelebeklerin gereksinimlerini karşılama	Ç13	
		Yüksekten korkma	Ç12	
Olumsuz Davranışlar	Ağaçların gelişimine müdahale etme	Ağaçların az büyümelerini isteme	Ç1	
			Ç5, Ç9	

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyarak gerçekleştirebileceklerini düşündükleri olumlu davranışlardan “Canlılara zarar vermeme”yi, “Hayvanları sevmeye” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili görüşlere örnek

olarak Ç10, şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayır hayvanlara hiç zarar vermezdim çünkü hayvanları sevdiğim için. Kucağıma alıp severdim.”

“Canlılara zarar vermeme” davranışını “Kelebeklerin yaşam haklarına saygı duyma” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç14, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ben kelekleri yakından izledim yakalamazdım çünkü özgürlüğünün gitmesini hiç istemezdim.”

“Canlılara zarar vermeme” davranışını “Ağaçların yaşam haklarına saygı duyma” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç10, şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayır, ağaca vurmazdım. Ağaç kırılır. Ağaçların yaşamasını isterim.”

“Canlılara zarar vermeme” davranışını “Ağaçların ölmemesini isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç7, şu ifadeyi kullanmıştır: “Sadece elmaları alırdım, yaprakları değil. Ağaçlar ölebilir, yaprakları almamız gerekir.”

“Canlılara zarar vermeme” davranışını “Ağaçların doğadaki kritik rolünün farkında olma” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç2, şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayır, sarmaşığı kesmezdim. Bitkileri kesmememiz gerekir çünkü o zaman nefes almamız zorlaşır. Ağaçlara zarar verilmemesi gerekir.”

“Canlılara zarar vermeme” davranışını “Doğanın güzelliğinin bozulmamasını isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç11, şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebeği yakalamazdım çünkü yakalarsak havanın güzelliği kalmaz. Yakalayınca bile yanlış davranış olduğunu öğrenince yakalamazdım.”

“Canlılara zarar vermeme” davranışını “Hayali canlının yere düşmemesini isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç4, şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayır, sarmaşığı baltayla kesmezdim, o zaman dev yere düşer.”

“Kelebeklere yardım etme” davranışını “Kelebekleri kurtarmayı isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç1, şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebeği yakalamazdım, ona bakardım, ona yardım ederdim çünkü kralın elinden kurtulması için.”

“Çözüm üretme” davranışını “Ağaçlara zarar vermemeyi isteme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç12, şu ifadeyi kullanmıştır: “Elmayı daldan çekmezdim, merdivenle çıkardım çünkü çekerse dal kırılır ve ağaç çürüyebilir.”

“Çözüm üretme” davranışını “Kelebeklerin gereksinimlerini karşılama” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç12, şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebeği yakalamak yerine onu beslerdim ve hava verirdim.”

“Çözüm üretme” davranışını “Kelebeklere verilen zararı telafi etme” nedeniyle gerçekleştirmeyle ilgili görüşlere örnek olarak Ç13, şu ifadeyi kullanmıştır: “Hayır, ben kelekleri yakalamazdım, iyileştirirdim. Onların yarası olduğunda iyileştirmesek onlar canlı olamaz, ölü olur.”

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları (ağacın balta ile kesme davranışını) sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyarak gerçekleştirebileceklerini düşündükleri olumsuz davranışlardan “Ağaçları kesme”yi, “Estetik gereksinimlerini karşılama” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili görüşlerine örnek olarak Ç12, şu ifadeyi kullanmıştır: “Fazla büyüyen şeyler evimizin önünü kapatır. Fasulye sığığını keserdim. Evimin camını kapatırsa manzarayı göremem.”

“Ağaçları kesme” davranışını “Yüksekten korkma” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili görüşlere örnek olarak Ç1, şu ifadeyi kullanmıştır: “Kız yüksekten çok korktuğu için sarmaşığı kesmiş. Ben de keserdim.”

“Ağaçların gelişimine müdahale etme” davranışını “Ağaçların az büyümelerini isteme” nedeniyle gerçekleştirmeye ilgili görüşlere örnek olarak Ç5, şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaç evden bile büyük olmuş, çocuk kesmeye gelmiş. Ben de keserdim.”

Tablo 7 değerlendirildiğinde, çocukların doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında gerçekleştirecekleri davranışları en çok “Çözüm üretme” temasıyla ve bu davranışın nedenini en çok “Ağaçlara zarar vermemeyi isteme” koduyla (n = 8) ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında gerçekleştirecekleri davranışları en çok “Ağaçların gelişimine müdahale etme” temasıyla ve bu davranışların nedenlerini en çok “Ağaçların az büyümelerini isteme” (n = 2) biçiminde belirttikleri görülmüştür.

Çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları değiştirmeye ilişkin olumlu/olumsuz isteklerine yönelik temalar, kodlar ve çocukların örnek ifadeleri. Çocukların, görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları değiştirmeye ilişkin isteklerine yönelik ifadeleri değerlendirilmiştir. Çocukların olumsuz davranışları içeren durumları değiştirme ilgili olumlu ve olumsuz isteklerine yönelik tema ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Görsellerdeki Doğal Çevreyle İlgili Olumsuz Davranışları İçeren Durumları Değiştirmeye İlişkin Olumlu/Olumsuz İsteklerine Yönelik Temalar ve Kodlar

İsteklere Yönelik Temalar	İsteklere Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumlu İstekler	Ağaçlara zarar verilmemesini isteme	Ç2, Ç3, Ç4, Ç7, Ç10, Ç13, Ç12
	Ağaçların dallarındaki yaprakların/meyvelerin zarar görmemesini isteme	Ç2, Ç4, Ç13, Ç14

(devam ediyor)

Tablo 8 (devam)

İsteklere Yönelik Temalar	İsteklere Yönelik Kodlar	Çocuklar
Olumlu İstekler (devam)	Ağaçların zarar görmemesi için çözüm üretme	Ç6, Ç9, Ç12, Ç13, Ç14
	Ağaçların zarar görmesini önleme	Ç7
	Ağaçların yaşam haklarına saygı duyma	Ç10
	Ağaçlara zarar verebilecek materyalleri istememe	Ç2, Ç12
	Özgürlüklerinin kısıtlanmaması/yaşam haklarına saygı duyma adına kelebeklerin yakalanmaması	Ç2, Ç3, Ç4, Ç11, Ç14
	Kelebeklere zarar vermemek için cansız materyalleri kullanma	Ç10
	Kelebeklere zarar gelmemesi için yardım etme	Ç1
	Kelebeklerin zarar görmemesi için çözüm üretme	Ç4, Ç6, Ç9, Ç14
	Kelebeklerin gereksinimlerini karşılama	Ç12
	Kelebeklerin zarar görmemesi için yakalamama	Ç5, Ç12, Ç13
	Kelebeklere zarar gelmemesi için onları koruma	Ç7
	Hayvan sevgisi ve doğanın kuralları nedeniyle kelebeklere zarar vermeme	Ç8

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları değiştirmeye yönelik olumlu isteklerinden “Ağaçlara zarar verilmemesini isteme” koduna örnek olarak Ç2, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Bitkiyi kesmesini ve baltayı istemesini değiştirdim. Sarmaşığa zarar vermiş oldu.”

“Ağaçların dallarındaki yaprakların/meyvelerin zarar görmemesini isteme” koduna örnek olarak Ç4, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Bir tek elmayı koparırdım. Olgunlaşmamış olanları yere atmazdım, ağaçta bırakırdım.”

“Ağaçların zarar görmemesi için çözüm üretme” koduna örnek olarak Ç6, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Elma dalını çekerse kopabilir. Ölür ağaç. Dalını çekmezdim. Bir büyükten yardım isterdim. Büyük, elmaları toplardı. Ben de sepete koyardım. Yanlış çizmişler.”

“Ağaçların zarar görmesini önleme” koduna örnek olarak Ç7, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Yaprakları almazdım. Sadece elmaları toplardım.”

“Ağaçların yaşam haklarına saygı duyma” koduna örnek olarak Ç10, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Ağaca vurmazdım. Ağaçların yaşamasını isterdim. Ağaç kırılabilir.”

“Ağaçlara zarar verebilecek materyalleri istememe” koduna örnek olarak Ç12, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Fasulye sırığını kesmek için baltayı elime almazdım.”

“Özgürlüklerinin kısıtlanmaması/yaşam haklarına saygı duyma adına kelebeklerin yakalanmaması” koduna örnek olarak Ç11, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kralın kelebek yakalamasını değiştirdim çünkü kelebek yakalarsa kelebekler böyle özgürce uçamazlar.”

“Kelebeklere zarar vermemek için cansız materyalleri kullanma” koduna örnek olarak Ç10, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kralı değiştirmek isterdim. Kelebek yerine başka bir şey yakalamak isterdim çünkü canlıları yakalamazdım, top yakalardım.”

“Kelebeklere zarar gelmemesi için yardım etme” koduna örnek olarak Ç1, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebeğe yardım ederdim çünkü kralın elinden gitsin diye, yakalamasını diye. Kelebeği yakalarsa kelebeğe zarar gelir.”

“Kelebeklerin zarar görmemesi için çözüm üretme” koduna örnek olarak Ç14, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kralın elindeki sopayı bırakıp kelebekleri izlemesini isterdim.”

“Kelebeklerin gereksinimlerini karşılama” koduna örnek olarak Ç12, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebekleri besler ve onlara hava verirdim. Hava olmazsa ölebilir.”

“Kelebeklerin zarar görmemesi için yakalamama” koduna örnek olarak Ç13, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kralın kelebekleri yakalamamasını isterdim çünkü kelebekler zarar görür.”

“Kelebeklere zarar gelmemesi için onları koruma” koduna örnek olarak Ç7, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Kelebeği kedilerden korurdum.”

“Hayvan sevgisi ve doğanın kuralları nedeniyle kelebeklere zarar vermememe” koduna örnek olarak Ç8, görüşlerini açıklarken şu ifadeyi kullanmıştır: “Krala ‘Dur!’ derdim. ‘Bu dünyanın bir kuralı var. Kelebeği yakalamak yok. Kedileri sevmek var ve atları da sevmek var.’”

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları (kelebeklerin ağ ile yakalanması, ağacın dallarının çekilmesi ve meyvelerin yere düşürülmesi, ağacın balta ile kesilmesi ve ağaca tırmanırken ağacın kabuğuna tırnaklarla zarar verilmesi) değiştirmeye yönelik olumsuz isteğin olmadığı görülmektedir.

Tablo 8 değerlendirildiğinde, çocukların görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları değiştirme ile ilgili olumlu isteklerini en çok “Ağaçlara zarar verilmemesini isteme” koduyla (n = 7) ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, çocukların çoğunluğunun doğal çevreye yönelik olumlu davranış içeren görsellerdeki bu davranışları fark ederek uygun şekilde betimledikleri ve davranışların gerçekleşme nedenlerini olumlu gerekçelerle açıkladıkları bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocukların doğal çevreye yönelik olumlu davranışları tanımlayabildikleri düşünülmektedir. Benzer biçimde Çabuk (2001) tarafından üç-altı yaş grubunda yer alan 200 çocuk ile yapılan araştırmada, çocukların görsellerdeki çevre ile ilgili olumlu davranışları fark ettikleri belirlenmiştir. Beş-altı yaş grubu 40 çocuk ile yürütülen bir başka çalışmada ise çevrenin okul öncesi dönemde, çocukların yaşlarına uygun bir şekilde sunulması durumunda, çevre yanlısı davranışların bilimsel arka planını ve etkilerini anlayabilecekleri bulunmuştur (Kos, Jerman, Anžlovar ve Torkar, 2016).

Çocukların doğal çevreye yönelik olumlu davranış içeren görsellerdeki karakterlerin yerine kendilerini koyarak olumlu davranışlar sergileyeceklerini belirtmeleri araştırmanın bir diğer sonucudur. Fishbein ve Ajzen (1977) tarafından geliştirilen ve Ajzen (1985, 1991) tarafından düzenlenen Planlanmış Davranış Kuramı'na göre, insanların toplumsal davranışları belirli etmenlerden etkilenmektedir. Bir davranışın ortaya çıkmasında davranışa ilişkin amaç öncelikli olarak gerekmektedir. Davranışa yönelik amacı etkileyen faktörler, davranışa yönelik tutum, kişisel normlar ve varsayılan davranış kontrolüdür (akt. Erten, 2002). Araştırmanın bu sonucu düşünüldüğünde, çocukların kendilerini karakterlerin yerine koyduklarında sergileyecekleri olumlu davranışlarla ilgili açıklamalarının kişisel normları, davranışa yönelik amaçları ve davranışa yönelik tutumlarının etkisinde kaldığı düşünülmektedir.

Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da bu araştırmanın sonucu desteklenmektedir. Çabuk, Baş ve Teke'ye (2017b) göre de resimli öykü kitaplarında yer alan görsellerdeki karakterler çocukların yaşamlarında ve çevreyle ilgili davranışlarında önemli bir yere sahiptir. Çocukların çevreyle ilgili öğrenmelerini bu görsellerde yer alan karakterler şekillendirebilir. Karakterler yoluyla gerçekleştirilen bu öğrenmeler, çocukların çevreye yönelik davranışlarını olumlu ya da olumsuz biçimde yönlendirebilir. Benzer şekilde Sever (2003) de çocuk kitaplarındaki kahramanlarla okuyucular arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu savunmakta ve çocuk okuyucuların, insanların yaşayabileceği olayları ve sorunlar karşısında geliştirebilecekleri davranışları kahramanlar aracılığıyla öğrendiklerini ileri sürmektedir. Buna paralel olarak resimli öykü kitaplarındaki karakterler, okuyucular üzerinde her zaman psikolojik bir etkiye sahiptir ve çocukların kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurmalarını sağlayarak (Doonan, 1993; Meriç, 1987; Zivtçi, 2006) her konuda olduğu gibi onların çevreyle ilgili davranışlara yönelik istekliliklerini de etkileyebilirler.

Araştırmada, çocukların çoğunun görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları içeren durumları değiştirmeye yönelik olumlu isteklerde buldukları da gözlenmiştir. Yardımcı ve Bağcı-Kılıç (2010) da araştırmalarında, çocuklara arzuladıkları çevreye ilişkin sorular sorulduğunda, olumlu çevre algısına yönelik fikirler öne sürdükleri, çocukların çevre algılarının olumlu olduğu, bireylerin zarar verici etkilerinin bulunmadığı bir çevre istedikleri ve genel olarak çevreye ilişkin olumlu isteklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anasınıfına devam 120 çocukla yapılan bir başka araştırmada da çocukların okul bahçelerinde doğal öğelerin yer almasını istedikleri, çöp gibi olumsuz öğelerin kaldırılmasını ifade ettikleri belirlenerek bu durum, çocukların olumsuz davranışları değiştirmeye yönelik olumlu istekleri olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Kılıç, 2013). Bu araştırmada yer alan çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri anaokulunda, evlerinde ve yaşadıkları yerde doğal çevreyle ilgili olumlu davranışları gözlemleyerek doğal çevreyle ilgili olumlu isteklerde buldukları düşünülmektedir.

Çocukların doğal çevreye yönelik olumsuz davranışları içeren bazı görsellerdeki bu davranışları fark edemeyerek betimleyemedikleri ve bu davranışlar olumsuz olmalarına rağmen, davranışların gerçekleşme nedenlerini de olumlu gerekçelerle açıkladıkları bulunmuştur. Buna karşın, Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006) tarafından altı yaş grubu çocukları ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, çocukların çevre ile ilgili uygunsuz davranışları tanımlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yer alan çocukların etkileşim kurdukları yetişkinler tarafından doğal çevreye yönelik olumsuz davranışlara dikkatlerinin çekilmemiş olabileceği ve böylece çocukların bu yönde bir algı geliştirmemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum, çocukların olumsuz davranışların çevreye zarar verebileceğini algılayamamaları ve davranışların yapılabilir olduğunu düşünceleriyle sonuçlanabileceği şekilde değerlendirilmiştir.

Çocukların doğal çevreye yönelik olumsuz davranış içeren görsellerdeki karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında olumlu davranışlar sergileyeceklerini ifade ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Buna ek olarak çocukların çoğunun görsellerdeki doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları değiştirmeye yönelik olumlu isteklerde buldukları da gözlenmiştir. Bu durum, çocukların olumlu davranışlar sergileyeceklerini ifade etmelerinin, onların algılarının olumlu yönde şekillendiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Konuyla ilgili olarak alanın ileri gelen araştırmacılarından Orr'a (1992) göre, çocukların söyledikleri sözler oldukça önemlidir çünkü doğayla ilgili algılarını göstermekte ve buna bağlı olarak da davranışlarını şekillendirebilmektedir. Buna benzer olarak Xing-min (2014) de olumlu doğal çevre algısının çevreye yönelik davranış üzerinde olumlu etkisi olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda Malkus ve Musser (1997) da çevreye ilgisi yüksek olan bireylerin davranışlarının da daha olumlu olabileceğini ve çevre problemlerini çözmeye daha istekli olabileceklerini ortaya çıkarmıştır. İnsanların çevreye yönelik davranışları ve değerleri Kültürel Kuram kapsamında irdelenebilir. Kültürel Kuram, insanın çevreye ilişkin algıları ve davranışlarıyla çevreyle ilgili problemler arasındaki ilişkileri betimleyici önemli bilgiler vermektedir. Bu teori;

toplumların, çevre ve doğa ile ilgili tüm etkinliklerini incelerken kültürel bakış açılarına odaklanır. Kültürel Kuram'a göre, kişilerin davranışları bakış açılarından etkilenmektedir (Baylan, 2009).

Bu araştırmada genel olarak çocukların görsellerde yer alan olumlu davranışları fark ettikleri, olumlu davranışların nedenlerini olumlu gerekçelerle betimleyebildikleri, karakterlerin yerine kendilerini koyarak olumlu davranışlar sergilemek istedikleri, doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışların gerçekleşme nedenlerini olumsuz açıklamalarla ifade ettikleri, olumsuz davranışları sergileyen karakterlerin yerine kendilerini koyduklarında olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışlar sergileyeceklerini belirttikleri ve doğal çevreyle ilgili olumsuz davranışları içeren durumları olumlu yönde değiştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çocukların doğal çevreye yönelik olumsuz davranışları içeren bazı görsellerde ise, bu davranışları fark edemeyerek betimleyemedikleri ve bu davranışlar olumsuz olmalarına karşın, davranışların gerçekleşme nedenlerini de olumlu gerekçelerle açıkladıkları bulunmuştur. Çalışmada yer alan çocukların ifadeleri, çocukların genel olarak çevreye yönelik olumlu algı geliştirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. 80 çocuk üzerine yapılan benzer bir araştırmada da çocukların doğaya yönelik algılarının (1) doğanın keyfini çıkarma, (2) doğadaki tüm canlılara yönelik empati, (3) "bir" olma duygusu ve (4) sorumluluk duygusunu içeren olumlu ifadelerle temalandırıldığı belirlenmiştir (Cheng ve Monroe, 2012).

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algılarına yönelik çalışmaların, özellikle Türkiye'de yapılmış olanların sınırlı sayıda olması nedeniyle bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algılarının belirlenmesi, erken dönemlerde çocuklara verilecek olan çevre eğitimi programlarının hazırlanması kapsamında yol gösterici olacağından değerli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında, doğal çevreye yönelik olarak çocukların olumlu algılar geliştirmelerinin, çocukların çevreye yönelik davranışlarının da olumlu şekillenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların olumlu çevre algıları geliştirebilmeleri için erken yaşlardan itibaren çevreye yönelik olumlu davranışları gözlemlenmeleri, çevreyle olumlu ilişkiler geliştirmelerine olanaklar sağlanması, anne-babaların ve öğretmenlerin çevreye yönelik olumlu davranışlarıyla çocuklara örnek olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca çocukların doğal çevreye yönelik algıları ile doğal çevreye karşı sergiledikleri davranışlar arasındaki ilişkilerin gözlemlenerek olumlu yönde gelişiminin desteklenmesi, çocukların sıklıkla kullandıkları başta resimli öykü kitapları olmak üzere tüm materyallerin çocukları etkileme özelliği göz önünde bulundurularak yetişkinlerin uygun materyalleri seçme konusunda dikkatli olmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algıları belirlenmiştir. Gelecek çalışmalarda, çocukların doğal çevreye yönelik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak farklı değişkenlere (çocukların cinsiyetlerine, anne-babaların öğrenim durumlarına vb.) yer verilebilir ve nicel ölçme araçları kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algıları belirlenen çocuklar için uygun çevre eğitimi programları hazırlanabilir ve uygulanabilir.

Kaynakça

- Adams, S., and Savahl, S. (2015). Children's perceptions of the natural environment: A South African perspective. *Children's Geographies*, 13(2), 196-211. doi: 10.1080/14733285.2013.829659
- Anderson, R., and Tate, S. (2014). I like the red plants: Children's perceptions of their local natural environments in Australia and Singapore. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141(2014), 940-950. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.163
- Ayvaz, Z. (1998). Çevre eğitime giriş. *Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları*, 3(21), 5-6.
- Bang, M., Medin, D. L., and Atran, S. (2007). Cultural mosaics and mental models of nature. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(35), 13868-13874. doi: 10.1073/pnas.0706627104
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baylan, E. (2009). Doğaya ilişkin inançlar, kültür ve çevre sorunları arasındaki ilişkilerin kuramsal bağlamda irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-74. doi: 10.1501/Csaum_0000000015
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Bentley, M. L. (2014). Introduction: Preparing the next generations to face the future. In M. L. Bentley, M. P. Mueller and B. Martin. (Eds.), *Connecting children to nature: Ideas and activities for parents and educators* (pp. 2-16). Bethany, OK: Wood N. Barnes Publishing & Distribution.
- Brawn, G., Collins, J., and Marino, M. L. (1980). *Human perception of the natural environment*. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/10bce68c-3bb1-4022-bc0d-d68adfeb9a2f>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., and K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U., and Ceci, S. J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cheng, J. C. H., and Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. doi: 10.1177/0013916510385082
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* [Research design]. (S. B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap. (2014)
- Çabuk, B. (2001). *Okulöncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çabuk, B. (2019). Çevre eğitimi. D. Kahrıman-Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* içinde (ss. 1-49). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B., Baş, T., and Teke, N. (2017a). Are illustrations and texts in picture storybooks innocent? - Natural environment messages transmitted. In M. Carmo (Ed.), *Education and new developments* (pp. 333-337). Lisbon, Portugal: InScience Press.
- Çabuk, B., Baş, T. ve Teke, N. (2017b). Resimli öykü kitaplarındaki görseller ve metinler masum mu? - İletilen doğal çevre mesajları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 984-1016. doi: 10.14686/buefad.310561
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18. <http://www.derleme.gen.tr/index.php/derleme/article/view/239/236> adresinden erişilmiştir.
- Disinger, J. F., and Tomsen, J. L. (1995). Environmental education research news. *The Environmentalist*, 15(1), 3-9. doi: 10.1007/BF01888884
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Stroud, Glos: Thimble Press.
- Erten, S. (2002). Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı öğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-233. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/603325> adresinden erişilmiştir.
- Evans, G. W., Otto, S., and Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679-687. doi: 10.1177/0956797617741894

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., and Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 62-76. doi: 10.2167/irgee187.0
- Güler, T. (2011). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler (Ed.), *Çevre eğitimi* (ss. 181-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Çevre eğitimi içinde* (ss. 11-34). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: Suny Press.
- Ingold, T. (1996). Culture, perception and cognition. In J. Haworth (Ed.), *Psychological research: Innovative methods and strategies* (pp. 99-119). London: Routledge.
- Jensen, A. K., and Olsen, S. B. (2019). Childhood nature experiences and adulthood environmental preferences. *Ecological economics*, 156(2019), 48-56. doi: 10.1016/j.ecolecon.2018.09.011
- Kahn, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review*, 17(1), 1-61. doi: 10.1006/drev.1996.0430
- Kahriman-Pamuk, D. (2019). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi. D. Kahriman Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik içinde* (ss. 51-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., and Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. doi: 10.1111/jan.13031
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). *Çevre politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keliher, V. (1997) Children's perceptions of nature. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6(3), 240-243. doi: 10.1080/10382046.1997.9965051
- Kılıç, Z. (2013). *Anasının devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçoğlu, E. (2018). Çevre eğitimi. R. Sever ve E. Yalçınkaya (Ed.), *Çevre eğitiminde etkili materyal kullanımı içinde* (ss. 312-331). Ankara: Pegem Akademi.

- Kos, M., Jerman, J., Anžlovar, U., and Torkar, G. (2016). Preschool children's understanding of pro-environmental behaviours: Is it too hard for them? *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5554-5571. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115643.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Köşker, N. (2019). Okul öncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our kids from nature deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. London: The M.I.T. Press.
- Mahidin, A. M. M., and Maulan, S. (2012). Understanding children preferences of natural environment as a start for environmental sustainability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 38(2012), 324-333. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.03.354
- Malkus, A. J., and Musser, L. M. (1997). *Environmental concern in school-age children: Elementary and childhood education*, (ED407099). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407099.pdf>
- Meriç, Ç. (1987). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research a guide to design and implementation]. (S. Turan Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis: an expanded sourcebook]. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (2013)
- Mohneke, M., Benze, A., and Schlüter, K. (2019). Assessing the “box for small natural scientists” regarding gain of species knowledge of pre-school children. *The Journal of Health, Environment, & Education*, 11, 14-19.
- O'Malley, S. (2015). The relationship between children's perceptions of the natural environment and solving environmental problems. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 21, 81-97. Retrieved from <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/O%27Malley21.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *OECD glossary of statistical terms*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.
- Pellier, A. S., Wells, J. A., Abram, N. K., Gaveau, D., and Meijaard, E. (2014). Through the eyes of children: Perceptions of environmental change in tropical forests. *PLoS One*, 9(8), 1-15. doi: 10.1371/journal.pone.0103005
- Quesada-Embid, M. (2004). *Five hundred years on five thousand acres: Human attitudes and land-use at nassawango creek*. [Unpublished doctoral dissertation]. The Graduate Faculty of Salisbury University, Salisbury, Maryland.
- Sadafi, N. and Azhdari, L. (2020). Investigating the impact of nature in designing cultural environments for children. *Műszaki és Menedzsment Tudományi Közlemények*, 5(1), 253-266. doi: 10.21791/IJEMS.2020.1.21
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşkın, Ö. (2004). *Postmaterialism, new environmental paradigm and ecocentric approach: "A qualitative and quantitative study of environmental attitudes of Turkish senior high school students"* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University School of Education, Bloomington.
- Teddle, C., and Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* [Foundations of mixed methods research]. (Y. Dede ve S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009)
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. In S. R. Kellert and E. O. Wilson (Eds.), *The biophilia hypothesis* (pp. 249-257). Washington, DC: Island Press.
- Xing-min, S. H. I. (2014). Willingness of environmental behavior and its influencing factors in coal mine area. *Soft Science*, 1, 1-22. Retrieved from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-XUXI201401022.htm
- Yardımcı, E., and Bağcı-Kılıç, G. (2010). Children's views of environment and environmental problems. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1746/1582>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zivtçi, F. (2006). Çocuk kitaplarında kahramanın yeri ve önemi. S. Sever (Ed.), 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (ss. 245-247). Ankara: Ankara Üniversitesi.


Etik Kurul Kararı

Bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Children's Perceptions of Natural Environment Behaviours in Books¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.30.2020	10.06.2020	10.13.2020

Burcu Çabuk ²
Ankara University

Nergiz Teke ³ and **Tuğba Baş** ⁴
Bartın University

Abstract

The aim of this case study, which is one of the qualitative research methods, is to examine the perceptions of preschool children regarding the behaviours related to the natural environment in the illustrations of the storybooks. The research group consists of fourteen children who are five-year-olds in a kindergarten, which is determined by convenience sampling. In the study, semi-structured interviews were made with the children, and the statements of the children were recorded by identifying the illustrations containing four positive behaviours and four negative behaviours related to the natural environment. The analyses were made with inductive content analysis and the perceptions of children about behaviours related to the natural environment were categorized. Within the scope of this research, necessary validity and reliability studies were carried out. It was found that the majority of children, by noticing these behaviours in the images containing positive behaviours towards the natural environment, properly described and explained the reasons for the behaviours for positive reasons. It was determined that children could not notice the negative behaviours towards the natural environment in some illustrations, and they explained these negative behaviours with positive reasons. In light of the research results, suggestions were given to adults to be careful about choosing appropriate books, considering that the picture storybooks may steer the children's behaviours.

Keywords: Storybook, illustration, child, environment, behaviour, perception.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This article was presented at the II. International Limitless Education and Research Symposium held on April 26-28, 2018.

²*Corresponding Author:* Assist. Prof., Faculty of Educational Sciences, Department of Elementary Education, E-mail: cabuk@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1166-9773>

³Res. Assist., Faculty of Education, Department of Elementary Education, E-mail: nteke@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7281-7509>

⁴Res. Assist., Faculty of Education, Department of Elementary Education, E-mail: tbas@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1093-2445>

Purpose and Significance

Individuals take the stimuli about the environment in which they live and make sense in their minds and then transfer these meanings to the stimuli they encounter. As a result of the perceptual and intellectual development of the individual, he/she is also developed cognitively. Cognitive development helps him/her comprehend social values (Haktanır, 2007). Perception, in this case, involves direct sensory experiences of individuals in the environment over a certain period of time. The perception of the environment depends not only on the physical, interpersonal and cultural aspects of the environment, but also on the characteristics of the individual such as needs, actions, motives and cognitive processes (Brawn, Collins and Marino, 1980). Environmental perception shapes people's relationships with the environment (Quesada-Embid, 2004). It is thought that individuals' positive perception development will cause positive reflections in the future and cause positive changes towards nature (Bentley, 2014). The individual is not only the person who observes and reacts to the environment but also the person who affects the environment (Brawn et al., 1980).

Individuals' actions need to be supported in developing a positive perception from preschool years, as they shape their experiences and future behaviours as well as regulating the environment. Understanding how children perceive the natural environment can help adults actively raise environmentally sensitive children at an early age and provide meaningful learning experiences (Keliher, 1997). The child's perception of natural environment consists of variables such as transfers from his/her family and the culture he lives in, level of education and individual characteristics (Bang, Medin and Atran, 2007). According to the Ecological Systems Theory of Bronfenbrenner (1995), a child's development takes place through the relationships of the child with the physical, cultural and social environment and is based on the behaviours that take place in these environments (Bronfenbrenner and Ceci, 1994). Materials such as mass media, toys and picture storybooks that children interact with are among the determining factors in the formation of children's perceptions of the natural environment (Pellier, Wells, Abram, Gaveau and Meijaard, 2014). Illustrated storybooks prepared for preschool children are important in the formation of children's natural environmental perceptions, because they contain positive/negative behaviours towards the natural environment, either consciously or unconsciously.

In this context, the aim of the research is to examine the perceptions of preschool children regarding the behaviours related to the natural environment in the illustrations of storybooks. Within the scope of this general purpose, the following research questions have been searched:

1. What are the perceptions of preschool children about the positive behaviours towards the natural environment in the illustrations of storybooks?
2. What are the perceptions of preschool children about the negative behaviours towards the natural environment in the illustrations of storybooks?

Method

This intrinsic case study, which is one of the qualitative research methods, was carried out with fourteen five-year-old children, eight girls and six boys; who continue preschool education in the same classroom. (The children participating in the study were coded as Ç1-Ç14.) Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

The research group was determined through typical case sampling from purposive sampling methods. In this study, as it is suggested by Merriam (trans. 2013), triangulation, participant verification, adequate and appropriate participation in the data collection stage, expert review/evaluation, auditing technique, rich and intensive identification and maximum diversity strategies were used to ensure validity and reliability of the study.

The research was carried out by using semi-structured interviews. In order to collect data, by using the illustrations in eight picture storybooks (coded as G1-G8). There were four illustrations related with positive behaviours and four illustrations related with negative behaviours towards the natural environment. Three experts from the field gave opinions and after that, necessary arrangements were made. Semi-structured interviews were recorded and after analysing the children's statements, data were analysed using content analysis.

Results

In this section, the themes and the expressions of the children regarding the perceptions of the preschool children about the positive / negative behaviours towards the natural environment in the images in the illustrated storybooks are presented.

As an example of the theme of “renovating nature”, one of the definitions that children make by noticing the positive behaviours related to the natural environment in the illustrations, Ç5 used the following expression when describing the behaviour in the illustration: “They replace the old trees with new trees.” As an example of the theme of “removing the tree” when children did not realize the positive behaviours related to the natural environment in the illustrations (planting trees and rescuing animals from the bushes), Ç13 used the following expression in describing the behaviour in the illustration: “The elephant dug up the tree, and took it.”

As an example of the theme of “cleaning the nature” from the positive explanations of the positive behaviours of the children regarding the natural environment in the illustrations, Ç11 used the following statement when explaining the reason for the behaviour in the illustration: “To keep it clean in the spring, so that the environment is clean and not harmful to the environment.” As an example of understanding positive natural environmental behaviour (planting a tree) wrong and giving negative explanations of the theme of “plucking plants to keep nature clean”, Ç4 used the following expression while explaining the reason for the behaviour in the visual: “If they don’t do these things, the world will be dirty.”

As an example of the definitions children make by noticing the negative behaviours about the natural environment in the illustration related with the theme of “sticking his nails by harming the tree”, Ç5 used the following expression when describing the behaviour in the illustration: “He is climbing the tree by sticking his nails.” As an example of the definitions children make by not noticing the negative behaviours about the natural environment in the illustration (cutting the tree with an ax and damaging the tree bark with nails while climbing the tree) related with the “climbing tree” theme, Ç14 used the following expression to describe the behaviour in the visual: “He is climbing the tree with his hands and keeping his feet intact without slipping.”

As an example of the opinions regarding the realization of the behaviour of “not harming the living creatures” due to the positive behaviours that children think they can perform by replacing the characters who display negative behaviours related to the natural environment in the illustrations, Ç14 used the following expression: “I would watch the butterflies closely, I wouldn't catch them because I would never want their freedom to go away.” As an example of the opinions about performing “cutting trees” due to “meeting the aesthetic needs” of the negative behaviours that children think they can perform by replacing the characters who exhibit negative behaviours (the cutting behaviour of the tree with the ax) in the illustration, Ç12 used the following statement: “Over-growing things block our house. I would cut the bean pole. I can't see the view if he closes my house window.”

Discussion and Conclusions

In this study, in general, “the children spotted positive natural environmental behaviours in the illustrations”, “they described the reasons for positive natural environmental behaviours with positive reasons”, “they explained that they would display positive behaviours by replacing themselves with the characters”, “they expressed negative reasons for the occurrence of negative behaviours related to the natural environment”, “they expressed that they will display positive behaviours instead of negative behaviours when they replace themselves with the characters” and “they wanted to change the situations involving negative behaviours related to the natural environment in a positive way”. However, in some illustrations involving the negative behaviours towards the natural environment, it was found out that they were unable to notice these behaviours and describe them and although these behaviours were negative, they explained the reasons for the behaviours with positive reasons.

As a result of the research; it was found that the majority of children, by noticing these behaviours in illustrations containing positive behaviour towards the natural environment, described them properly and explaining the reasons for the behaviours for positive reasons. According to this result, children are thought to be able to define positive behaviours towards the natural environment. Similarly, in the study conducted by Çabuk (2001) with 200 children in the three-six age group, it was determined that the children realized the positive behaviours related to the environment in the visuals.

It was found out that children could not notice these behaviours in some illustrations containing negative behaviours towards the natural environment, and although these behaviours were negative, they explained the reasons for the behaviours with positive reasons. However, as a result of the research carried out by Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek and Bryda (2006) with 6-year-old children, it was concluded that children were able to identify inappropriate environmental behaviour. It was evaluated that children could not perceive that negative behaviours could harm the environment and think that behaviours were feasible.

It is concluded that children express that they will display positive behaviours when they substitute the characters in the illustrations containing negative behaviours towards the natural environment. In addition, it has been observed that most of the children make positive requests to change situations involving negative behaviours related to the natural environment in the illustrations. This situation is interpreted as an indication that children's expressions that they will display positive behaviours and their perceptions are shaped in a positive way. According to Orr (1992), one of the prominent researchers in the field, the words of the children are very important because they show their perceptions about nature and can shape their behaviour accordingly. At the same time, Malkus and Musser (1997) revealed that children with high environmental interest might have more attitudes that are positive and may be more willing to solve environmental problems.

The Ethical Committee Approval



Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odalarında Aldıkları Eğitimin Etkililiği¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.03.2020	12.11.2020	12.11.2020

Savaş Akgül ²
Biruni Üniversitesi

Volkan Kumaş ³ ve Gökben Gökçeer ⁴
Zeytinburnu Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Öz

Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odalarında verilen eğitimin, özel yetenekli ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin benlik algıları, olumlu-olumsuz sosyal davranışları, problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Zeytinburnu ilçesinde ikamet eden ve aynı ilçede öğrenim gören, 40'ı ilkökul, 80'i ortaokul öğrencisi toplam 120 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Okul Sosyal Davranış Ölçeği, Pierre Harris Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, destek eğitim programının, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini, sosyal duygusal öğrenme becerisini ve sosyal yeterliklerini arttırdığı ancak benlik algısında bir değişim yaratmadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Benlik algısı, sosyal davranış, problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme, sosyal duygusal öğrenme becerileri, özel yetenekli öğrenci.

Etik kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu araştırma İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmiştir (TR10/18/ÇVG/112).

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, E-posta: sakgul@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0436-2765>

³Müdür, E-posta: volkankumas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2571-2157>

⁴Öğretmen, E-posta: gokbengokceer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3820-7712>

Özel yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik ilginin artmasıyla birlikte program çeşitliliğinin de arttığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrenciler eğitim amacıyla Türkiye’de yaygın olarak Bilim ve Sanat Merkezleri’ne (BİLSEM) devam etmektedirler (Sak ve diğ., 2015). BİLSEM, özel yetenekli öğrencilere okul zamanları dışında açık uçlu-yapılandırılmamış eğitim fırsatları sunmaktadır (Kahveci ve Akgül, 2019). BİLSEM’ler son yıllarda hızla yaygınlaşmakta ancak yeterliğine yönelik tartışmalar devam etmektedir. Keskin, Samancı ve Aydın (2013) BİLSEM’lerde çalışan öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmalarında sorunları; fiziksel ortam ve donanım eksiklikleri, öğretmen-öğrenci seçimi ile ilgili sorunlar, varolan yönetmelik ve işleyişte karşılaşılan sorunlar şeklinde belirlemiştir. Özellikle öğrenci devamsızlığı ve öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli eğitime sahip olmaları önemli eksiklikler olarak belirtilmiştir. BİLSEM’lerin öğretmen seçimine yönelik ölçütler bulunmaktadır. Ancak hem ölçütlerin kendisine hem de var olan ölçütlerin uygulamasına yönelik eleştirel bulunmaktadır (Sak ve diğ., 2015).

İlkokul ve ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı BİLSEM dışında bir alternatif (seçenek) olarak Destek Eğitim Odaları (MEB, 2018) uygulamaları bulunmaktadır. Destek Eğitim Odaları, öğrencilerin kendi okullarında, normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan eğitim desteği almalarını öngörmektedir (MEB, 2018). Özel yetenekli öğrencisi bulunan okulların özel yetenekli öğrenci ve/veya velisi tarafından istem (talep) geldiği takdirde destek eğitim odası açması gerekmektedir (MEB, 2015). Bununla birlikte uygulamada ciddi sıkıntılar yaşanmakta, özellikle nüfusun yoğun olduğu kalabalık şehirlerde destek eğitim odalarının açılabilmesi için okulların fiziki koşulları uygun olamamakta, eğitim destek odaları açılan okullarda ise bu odaların özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için gerekli olacak öğrenme ortamına sahip bir şekilde donatılması olanaklı olamamakta, yine bu odalarda özel yetenekli öğrencilere eğitim ve rehberlik verecek yetişmiş ve gönüllü sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmen bulmak zor olabilmektedir (Demir ve Avcu, 2018; Nar ve Tortop, 2017; Pemik, 2017; Yazıcıoğlu, 2020). Bu sınırlılık, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme gereksinimlerini engellediği gibi, aynı zamanda gelişimlerini geriletebilme riski yaratmakta ve onların sosyal-duygusal gelişim sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir. Bilişsel ve duyuşsal gelişimleri desteklenmeyen özel yetenekli öğrencilerin bir bölümünde kaygı sorunları, yeme bozuklukları, zorbalık, yalnızlık, soyutlanma ve farklı olmaya ilişkin düşük benlik saygısı, tatminsizlik, olumsuz mükemmeliyetçilik, aşırı hareketlilik, suça yönelme, iletişim bozukluğu ve asosyalleşme gibi hem bilişsel hem de duyuşsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Sayı, 2018). Nitekim özel yetenekli bireylerin ilgi alanları, belirgin özellikleri ve sorunları belirlenerek bu özelliklere uygun önlemlerin alınması ve desteklerin sağlanması gerekir (Akpolat, Demirok ve Seven, 2017). Özel yetenekli öğrenciler yeteneklerine uygun eğitim almadıkları takdirde yaşayacakları kayıplar sadece bilişsel potansiyellerinin altında kalma ile sınırlı olmayacak aynı zamanda psikolojik açıdan olumsuz etkilenebileceklerdir.

Özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bu çalışmanın etkililiğinin incelenmesi amacıyla yukarıda değinilen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik etkiler açısından öğrencilerin gelişimleri incelenmiştir. Destek eğitim odalarında sekiz haftalık bir destek eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarında, olumlu-olumsuz sosyal davranışlarında, problem (sorun) çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerilerinde ve sosyal- duyuşsal öğrenme becerilerindeki etkisi incelenmiştir.

Benlik Algısı

Benlik, bireylerin kendileri için doğru olarak kabul ettikleri karmaşık ve dinamik bir inançlar sistemi olarak tanımlanabilir. Bu kısmen başkalarıyla etkileşimlerimizin sonucu olan kendi kurgumuzdur (Clark, 2012). Kendimiz hakkında var olan inançlarımız genel anlamıyla hareketlerimizi ve dünya ile diğer insanları algılayışımızı belirler. Benlik algısı, bireyin çevreyi algılama, değerlendirme, yapılandırma ve çevreye tepkide bulunmada önemli bir dayanak noktası olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 1998). Bireyler kendi gerçekliğini bu inançlardan kurgular ve tek mümkün bakış açısı buymuş gibi hareket eder (Clark, 2012). Özel yetenekli öğrencilerin benlik algısı düzeyinin; sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerilerine yönelik tutumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2003). Bu anlamda olumlu benlik algısının artırılmasının, özel yetenekli öğrencilerin kaygı, mükemmeliyetçilik ve tutumlarında dolaylı olarak olumlu etkide bulunacağı düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin benlik algısı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, benlik algılarının düzeyi (Janos, Fung ve Robinson, 1985), normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmaları (Coleman ve Fults, 1982; Hoge ve Renzulli, 1993; Karnes ve Wherry, 1981; Koşir, Horvat, Aram ve Jurinec, 2016; Lehman ve Erdwins, 1981; Loeb ve Jay, 1987; Maddux, Scheiber ve Bass, 1982), özel yetenekliler eğitim programlarına katılan ile katılmayan öğrencilerin benlik algılarının karşılaştırılması (Marsh ve Hau, 2003) ve bu tür programların özel yetenekli öğrencilerin benlik algısına etkisinin incelendiği (Preckel, Götz ve Frenzel, 2010; Preckel, Rach ve Scherrer, 2016) araştırmalar bulunmaktadır. Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin benlik algısına yönelik araştırmalar (Arslan, 2016; Burak, 1995; Metin ve Kangal, 2012; Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2003; Yürük, 2003) olmakla birlikte destek eğitim odalarında özel yeteneklilere yönelik bir eğitim müdahalesinin etkisini inceleyen yayınlanmış bir araştırmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle, yürütülen araştırmada öğrencilerin benlik algısı düzeylerini belirlemenin yanı sıra destek eğitim odasında alınan eğitimin, öğrencilerin benlik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem Çözmeye Dayalı Yansıtıcı Düşünme

Özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programlarının öncelikli amaçlarından birisi de üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesidir. Renzulli ve Reis (1997) okul çapında zenginleştirme modelinde üst düzey düşünme becerilerinin eğitim programlarına dahil edilmesini, programının önemli bir zenginleştirme boyutu olarak ele almaktadır. Üst düzey düşünme becerileri arasında sıralanan en önemli

becerilerden birisi de problem çözmedir. Sak'ın (2012) geliştirdiği üstün yetenekliler eğitim programı (ÜYEP), Maker'ın (2001) DISCOVER ve Renzulli'nin (2005) Üçlü Kapı Zenginleştirme modelleri problem çözme becerilerini eğitim programlarının odağına almışlardır. Bununla birlikte yaratıcılığın geliştirilmesi için hazırlanan programlarda da problem çözme becerilerinin önemli bir beceri alanı olarak ortaya çıktığını söylemek olanaklıdır (Maker, Alhusaini, Pease, Zimmerman ve Alamiri, 2015).

Alanyazında farklı tanımları olmakla birlikte *problem çözme*, bir sorunun yanıtlanması, rahatsızlık veren bir durumun ortadan kaldırılması ya da bir belirsizliğin giderilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin işe koşulduğu bilişsel çaba süreci olarak tanımlamak olanaklıdır (Bellanca, 2014; Kalaycı, 2001). Problem çözme, genel problemi belirleme, problemi açıklama, hipotez oluşturma, uygun sorular oluşturma, ilişkili düşünceler üretme, çözümler oluşturma, en iyi çözümü oluşturma, çözümü uygulama, çözüme onay bulma ve sonuçlar çıkarma gibi bir takım ardıl beceriler içermektedir (Snyder ve Snyder, 2008; Van Gog, Paas Van Merriënboer ve Witte, 2005). Bu becerilerin tamamında uygulanacak stratejilerin seçimi ve sürecin takibi için yansıtıcı düşünmeye gereksinim vardır ve yansıtıcı düşünme becerileri problem çözme süreçlerinde daha iyi gözlemlenebilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi bir problem çözme becerisi olarak değerlendirmiştir. Saygılı ve Atahan (2014) problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi “Ne yapıldığının, neden yapıldığının ve beklenen sonuçlara nasıl ulaşılacağına bilincinde olmayı gerektiren bu özel düşünme biçiminde beklenmeyen durumlar da öngörülerek sürece ilişkin değerlendirmeler yapılır.” (s. 183) biçiminde açıklamaktadır. Özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bu projenin önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda, destek eğitim odalarında öğrencilere yönelik hazırlanan zenginleştirilmiş programın temelini, problem çözme süreçlerinde yansıtıcı düşünmeyi kullanmayı gerektirecek eğitim içerikleri oluşturmaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde iki zıt bulguyla karşılaşmaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında ilk dönemlerde, özel yetenekli çocukların genelde psikolojik olarak zayıf ve savunmasız bireyler olduklarına inanılmaktadır (Neihart, 1999; Olszewski-Kubilius, Subotnik ve Worrell, 2015). Ancak Terman (1926) yaptığı boylamsal araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla karşılaştırıldığında sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı ve son derece uyumlu olduklarına ilişkin bulgular rapor etmiştir. Bununla birlikte Hollingworth (1942), özellikle 140 IQ ve üstü özel yetenekli öğrencilerin daha da duyarlı oldukları, topluma uyum sağlamada güçlük çektikleri yönünde bulgulara yer vermiştir.

Özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri kadar sosyal-duygusal gelişimleri de anlaşılması gereken önemli bir alandır. Fakat okullar özellikle bilişsel gelişime

odaklandıkları için, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini yeteri kadar desteklenmemektedir. Yüksek düzeyde gelişmiş bilişsel yetenek, yüksek düzeyde duyuşsal ve duygusal gelişimi garanti etmez (Clark, 2012). Aksine bilişsel yeteneği desteklenen ancak duygusal ve sosyal gelişimi aynı doğrultuda desteklenmeyen çocuklarda, ne şekilde anlamlandırıp değerlendirebileceklerini bilemedikleri bir empati düzeyi ve farkındalıkla uyum sorunları yaşadıkları okul ortamlarında gözlemlenebilir. Özel yetenekliliğe yönelik yeni bakış açısı ve yeni tanım, özel yetenekli bireylerin incinebilirliğine işaret etmekte, topluma uyum sağlamada yaşadığı güçlüklerle odaklanmakta, fenomolojik gerçeklerine içgöçü sağlamakta ve ailelerin, öğretmenlerin ve danışman-rehberlerin onların gelişimlerindeki rolünü vurgulamaktadır (Silverman, 1997).

Ayrıca özel yeteneklilik tanımlarının farklılaşmasıyla bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklere de vurgu yapılmaya başlanmış ve öğrenmede sosyal duygusal öğrenmenin de önemi sıkça vurgulanmıştır. Columbus grubu, özel yetenekliliği tanımlarken eş zamanlı olmayan gelişim kavramını kullanmıştır. Bu eş zamanlı olmayan gelişim zihinsel kapasitenin yüksekliğiyle artmaktadır (Clark, 2012). Özel yetenekliliğin eşsizliği özellikle incinebilirliği canlandırmakta ve yetiştirmede, öğretimde ve rehberlikte onların gelişimlerinin sağlanması için uyarlamalar yapmayı gerektirmektedir.

Rehber öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili olarak çoğunlukla özel eğitim, özel eğitim programları ve özel eğitimde gruplama türleri kategorilerinden söz ettiği rapor edilmiştir (Güçyeter, 2018). Katılımcıların, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerini genellikle olumsuz özellikler ve nötr özellikler kategorilerinde ele aldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin çoğunlukla sosyal uyum konusunda rehberlik gereksinimleri olduğu belirtilmiştir (Clark, 2012).

Özellikle okul rehber öğretmenlerine ve öğretmenlere, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri dışında sosyal duygusal gelişim özellikleri hakkında da eğitim verilmesi ve özel yeteneklilerin gelişim özelliklerine uygun rehberlik hizmetlerinin ve destek eğitiminin sağlanması amacıyla yürütülen bu çalışmada görev alan rehber öğretmenlerle destek eğitim öğretmenlerine kuramsal ve uygulamalı eğitimlere öncelik verilmiştir.

Türkiye’de destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine yapılan çalışmalar ilişkişel araştırmalardır. Araştırmalar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilişkili olduğu değişkenleri belirlemeye yönelik yürütülmüştür (Merter, 2013; Yazgı, 2019). Bununla birlikte destek eğitim odalarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın destek eğitim odalarında öğrencilere sunulan eğitimin onların sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimi incelemesi bu konuda var olan eksikliği gidermeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Okul Sosyal Davranış

Okul, çocukların akranlarıyla bir araya geldikleri sosyalleşme araçlarından en önemlisidir. Araştırmacılar ve eğitimciler, uygun sosyal davranışların geliştirilmesi için farklı yaş gruplarına, okul türlerine ve bilişsel özelliklere sahip öğrenciler üzerinde araştırmalar yapmış ve programlar geliştirip uygulamışlardır (Walker, Steiber ve Eisert, 1991; Yukay, 2003; Yüksel, 1997). Özel yetenekli öğrencilerin sosyalleşme becerilerine yönelik farklı araştırma bulgularına rastlamak olanaklıdır. Bazı araştırmacılar, özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış sorunları olduğunu belirtirken bazı araştırmalar böyle bir sorunu olmadığını belirtmektedir (Bain, Bliss, Choate ve Brown, 2007; Freeman, 2013; Needham, 2012; Piechowski, 2006; Vialle, Heaven ve Ciarrochi, 2007).

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşan zihinsel ve duyuşsal özelliklerinin onların sosyal davranış örüntülerine de etki edeceği genel kabul gören bir anlayıştır. Gelişmiş dil becerileri, zihinsel gelişimlerine uygun oyun tercihleri, onların normal gelişim gösteren akranları ile iletişimlerini etkilemekte (Smutny, 2001) ve arkadaş edinmelerini güçleştirmektedir (Webb, 1994). Bununla birlikte alanyazında yeterli çalışma olmadığını (Bain, Choate ve Bliss, 2006; Franca-Freitas, Del Prette ve Del Prette, 2014; Moon, 2009), Türkiye’de ise sınırlı sayıda araştırma yapıldığı söylenebilir. Bu araştırmaların ise genellikle betimsel ve tarama modelinde olduğu görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2012; Arslan, 2016; Gür ve diğ., 2016; Şahin, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranışlarının gelişimine yönelik deneysel bir araştırma gereksiniminin olduğu açıktır. Bu araştırma bu anlamdaki gereksinimi karşılamaya yönelik bir girişimde bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarında, olumlu-olumsuz sosyal davranışlarında, problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerilerinde ve sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin benlik algıları ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?
2. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin olumlu-olumsuz sosyal davranışları ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?
3. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?
4. Destek eğitim hizmeti alan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine, verilerin analizine ve uygulama hakkında bilgilere yer

verilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Destek eğitim odalarında verilen sekiz haftalık destek eğitim etkinliğinin, öğrencilerin benlik algıları düzeylerini, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini, sosyal duygusal öğrenme becerilerini, olumsuz sosyal davranışlarını ve sosyal yeterliklerini ne yönde etkilediğini belirlemek amacıyla tek grup ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde verilerin analizi, Başlangıç (ön test) ve bitim (son test) ölçüm sonuçlarının karşılaştırılması esasına dayanır. Modelin simgesel ifadesi aşağıdaki gibidir (Balcı, 2001; Karasar,1991):

$$G \quad O1 \quad x \quad O2$$

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, proje kapsamında Zeytinburnu ilçesinde bulunan yedisi ilkokul yedisi ortaokul toplam 14 devlet okulunda, destek eğitim odalarında 2018-2019 bahar yarıyılında sekiz haftalık destek eğitim hizmetinden yararlanan özel yetenekli çocuklardan oluşmaktadır. Katılımcılar, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından tanılanmış olan ancak herhangi bir destek eğitimi (Destek Eğitim Odası, BİLSEM, Çocuk Üniversitesi vb.) almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin istatistik ve demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n	%
Düzey	İlkokul	40	33.3
	Ortaokul	80	66.7
	Toplam	120	100
Sınıf	3	21	17.6
	4	19	15.8
	5	19	15.8
	6	25	20.8
	7	25	20.8
	8	11	9.2
	Toplam	120	100
Cinsiyet	Kız	53	44.2
	Erkek	67	55.8
	Toplam	120	100
Anaokuluna Gitme Durumu	Gitti	85	70.8
	Gitmedi	35	29.2
	Toplam	120	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan özel yetenekli çocukların 40’ı (% 33.3) ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 21’i (% 17.6) üçüncü sınıf öğrencisi iken 19’u (% 15.8) dördüncü sınıf, 19’u (% 15.8) beşinci sınıf, 25’i (% 20.8) altıncı sınıf, 25’i (% 20.8) yedinci sınıf, 11’i (% 9.2) sekizinci sınıf öğrencisidir.

Destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin 53’ünün (% 44.2) kız, 67’sinin ise (% 55.8) erkek olduğu görülmektedir. 85 öğrencinin (% 70.8) anaokuluna gittiği, 35 öğrencinin ise (% 29.2) anaokuluna gitmediği belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul yaş grubuna uygun ölçme araçlarına yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ilkokul öğrencilerine yönelik okul sosyal davranış ölçeği (Yukay-Yüksel, 2009) ile benlik algısı ölçeği (Öner, 1996); ortaokul öğrencilerine yönelik ise benlik algısı ölçeği (Öner, 1996), okul sosyal davranış ölçeği (Yukay-Yüksel, 2009), problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeği (Kızılkaya ve Aşkar, 2009) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin (Kabakçı, 2006) uygulanmasına karar verilmiştir.

Veriler sekiz haftalık eğitime başlamadan önce ve eğitim tamamlandıktan sonra toplanmıştır. Okul sosyal davranış ölçeğindeki veriler her bir öğrenci için öğretmenleri tarafından doldurularak toplanmıştır. Diğer ölçekler ise doğrudan öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖB). Ölçek ortaokul öğrencilerinin SDÖB ölçek amacıyla Kabakçı (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler isimli dört alt boyutu vardır. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1: *Hiç uygun değil*’den 4: *Tamamen uygun* olacak şekilde dörtlü Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekten 40 ile 160 arasında bir puan alınabilmektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerle iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Pierre Harris çocuklar için benlik algısı ölçeği (PHÇBKÖ). Bu ölçek Piers ve Harris tarafından 9-16 yaş aralığındaki bireylerin benlik kavramlarını ölçmeye yönelik olarak 1964 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Öner (1996) yapmıştır. Ölçek 80 maddeden oluşmaktadır. Maddelere yanıtlar “Evet” veya “Hayır” şeklinde verilmektedir. Bu ölçekten alınacak en az puan 0 en fazla puan 80’dir. Yüksek puan, öğrencinin olumlu benlik kavramına işaret etmektedir (Öner, 1996). Bu araştırmada elde edilen verilerle iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Okul sosyal davranış ölçekleri. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri A formu (Sosyal Yeterlik) ve B formu (Olumsuz Sosyal Davranışlar) olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ölçek Merrell (1993) tarafından geliştirilmiş ve Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okulöncesi, ilkokul ve ortaokul çağındaki

çocukların sosyal beceri düzeyini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan ölçeklerde toplam 65 madde bulunmaktadır. Ölçekler, sınıf öğretmenleri veya okuldaki diğer öğretmenlerin, öğrencilerini teker teker değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik için 32 İngilizce öğretmenine bir hafta arayla önce İngilizce, sonra Türkçe formlar verilmiştir. Tüm maddeler arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş ve maddelerde herhangi bir eleme, değiştirme yapma gereksinimi görülmemiştir. Ardından madde analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin özgün (orijinal) formunun geliştirilme çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermiştir (Yukay-Yüksel, 2009). Bu araştırmada Okul Sosyal Davranış Ölçekleri A formu ve B formu için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .96 olarak hesaplanmıştır.

Problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme ölçeği (PÇYYDBÖ). PÇYYDBÖ'ni Kızılkaya ve Aşkar (2009) geliştirmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda üç alt boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Alt boyutlar; Sorgulama, Nedenleme ve Değerlendirme'dir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı bu araştırma için .88 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kendileri hakkında düşünceleri, olumsuz sosyal davranışları ve sosyal yeterlik ön test ve son test puanları arasında ve 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise kendileri hakkında düşünceleri, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, olumsuz sosyal davranışları ve sosyal yeterlik ön-test ve son-test skorlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için veriler analize hazırlanmıştır.

Verilerin normal dağılımı karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılım incelemesi tüm öğrenciler üzerinde ve her sınıf için ayrı ayrı olmak üzere çok boyutlu değerlendirilmiştir. Grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için 30'dan büyük gruplar için Kolmogrov Smirnov Testi (McKillup, 2012) ve 30'dan küçük gruplar için Shapiro Wilk Testi yapılmıştır (Shapiro ve Wilk, 1965). Kolmogrov Smirnov testi ve Shapiro Wilk Testi'nde bazı gruplarda $p < .05$ bulunmuş ve bu sonuç grupların normal dağılımı karşılamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ancak grupların normal dağılımı karşılayıp karşılamadığına karar vermek için sadece bu testlere bağlı kalınmamış, verilerin çarpıklık basıklık katsayıları ve normal Q-Q grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 içinde olması ve Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda olması (Büyüköztürk, 2011) normal dağılımı karşılama kriterleri olarak alınmıştır.

Bu bağlamda tüm öğrencilerin birlikte değerlendirildiği ön-test ve son-test gruplarında benlik algıları, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve sosyal yeterlik değişkenleri normal dağılımı karşılayorken olumsuz sosyal davranış değişkeni normal dağılımı karşılamamıştır.

Sonuç olarak ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılımı karşılayan gruplarda ilişkili ölçümler için t testi, normal dağılımı karşılamayan gruplarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 23.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Uygulama

Özel Çocuk Güzel Toplum Projesi; İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) desteğiyle Zeytinburnu ilçesinde 2018-2019 yılları arasında 12 ay boyunca yürütülmüştür. Projenin sahibi Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'dür. Zeytinburnu Rehberlik ve Araştırma Merkezi proje ortağı, Biruni Üniversitesi projeye iştirakçi olarak zenginleştirme. Projede yer alan kurumların katkısıyla Zeytinburnu ilçesinde yaşayan ve eğitim gören özel yetenekli öğrencilere Destek Eğitim Odası'nda sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir (TR10/18/ÇVG/112).

Özel yetenekli öğrencilere yönelik yaygın olarak kullanılan eğitim stratejileri hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama başlıkları altında toplanabilir (Sak, 2012). Destek eğitim odaları bu stratejilerden yarı zamanlı homojen gruplama ve zenginleştirmeyi içermektedir. Destek eğitim odası, özel yetenekli öğrencilerin haftanın belli zamanlarında normal sınıflarından alınıp ayrı bir sınıfta/odada kendi gibi özel yetenekli olan akranlarıyla bir arada zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri yaptıkları bir uygulamadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan bir eğitim strateji olarak zenginleştirme, normal sınıflardaki standart içeriğin yanısıra müfredatın çeşitlendirilmesi ve yeni eğitim fırsatlarının sunulmasını belirtir (Preckel ve diğ., 2016; Sak, 2012; Schiever ve Maker, 2003). Zenginleştirme programları, keşif faaliyetleri, herhangi bir konuya ilişkin derinlemesine materyaller, daha üst düzey düşünme süreçleri ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve araştırmalar, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmeye yönelik bağımsız projeleri içerir (Fiddymont, 2014; Renzulli ve Reis, 1997). Bu anlamda Destek eğitim odası uygulamalarının genel amacı, özel yetenekli öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarının artırılmasını, özgüvenlerinin geliştirilmesini, normal sınıflarında kendileri için yeterli olmayan zorlayıcı/mezdan okuyucu etkinlik eksikliğini telafi etmeyi ve beklenmedik başarısızlığın ortaya çıkmasını önlemeyi sağlamaktır.

Projenin nihai amacı özel yetenekli öğrencilerin gereksinimini karşılayacak eğitimin destek eğitim odaları aracılığıyla öğrencilere sunulmasıdır. Destek eğitim odasında eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP) aracılığıyla yürütülmektedir (MEB, 2018). Okullardaki BEP biriminin üyeleri okul yöneticisi, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, öğrenci ve ailedir (MEB, 2018). Bu anlamda Destek eğitim odasında etkili bir eğitim için bahsedilen tüm paydaşların ilgili oldukları alanlarda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda farkındalık, bilgi düzeyi ve müdahale yöntemleri noktasında eğitim almaları önemlidir.

Bu bağlamda Destek eğitim odasında verilecek olan eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitime başlanmadan önce ilçede görev yapan okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere, tüm sınıf ve branş öğretmenlerine ve ailelere eğitimler verilmiştir. Okul yöneticilerine Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitim Semineri (altı saat), sınıf ve branş öğretmenlerine Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitim Semineri (30 saat) ve sonrasında Destek eğitim odalarında eğitim verecek olan sınıf ve branş öğretmenlerine ikinci aşamada Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Eğitici Eğitimi (60 saat), velilere Özel Yetenekli Bireylerle Eğitim Uygulamalarının Ailede Desteklenmesi Eğitimi verilmiştir.

Kendisini farklı olarak algılayanların böyle bir farklılık algısı olmayan çocuklara göre akran ilişkilerinde daha çok zorlandıkları belirtilmektedir. Bu sonuçlar, özel yetenekli birçok çocuğun kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlamak için daha fazla psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Janos ve diğ., 1985). Bu anlamda, psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmenlere yönelik dört farklı eğitim gerçekleştirilmiş olup bunlar (54 saat); 1. Özel Yetenekli Bireyler Farkındalık Eğitim Semineri, 2. Özel Yetenekli Çocukları Tanıma Teknikleri Eğitimi, 3. Özel Yetenekli Çocuklarla Psikolojik Görüşme Teknikleri Eğitimi, 4. Özel Yetenekli Çocukların Resimle Analiz ve Değerlendirilmesi Eğitimi.

Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında sekiz haftalık eğitimlerinde öğrencilere yönelik içerik tüm okullarda aynı değildir. Öğrenciler performanslarına dayalı olarak gruplanmış ve eğitim içeriği her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine uygun olarak tasarlanmıştır. Proje kapsamındaki sekiz haftalık süreçte, derse giren sınıf ve branş öğretmenleri öğrencilerin eğitsel performansları ve BEP planları doğrultusunda eğitim içeriklerini bireysel olarak düzenlemişlerdir. Bununla birlikte tüm Destek eğitim odalarında ortak olarak Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış düşünme becerileri dersi (Davaslıgil ve diğ., 2012b) ve duygusal ve sosyal gelişim dersi (Davaslıgil ve diğ., 2012a), programlara öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda uyarlanmıştır. Düşünme becerileri dersi, ilkokul 1. sınıf düzeyinden başlayarak ortaokulun sonuna kadar devam etmektedir. Programın bilişsel amaçları sınıf düzeylerine göre çok fazla değişirse de sınıflar yükseldikçe çalışmaların zorluk dereceleri artmaktadır. Çalışmaların çoğunluğunu kağıt-kalem alıştırmaları oluşturmakla birlikte plastikten, tahtadan oluşan araç gereçlerden de yararlanılmaktadır (Davaslıgil ve diğ., 2012b). Düşünme becerileri dersinin amacı, öğrencileri bilişsel yönden geliştirmek, dikkat becerilerini, hafızalarını, görsel-uzamsal zeka alanlarını, el-göz eşgüdümünü ve kas gelişimini de desteklemek böylece özerk öğrenmenin temellerini öğrencilere kazandırmaktır. Ders kapsamında, dikkatini yoğunlaştırabilme, görsel dönüştürebilme ve bütünleştirebilme yeteneği, üç boyutlu düşünebilme yeteneği, doğru anlama yeteneği, problem çözme becerileri, organizasyon becerisi, mekansal ilişkileri fark edebilme yetenekleri kazandırılmaya çalışılmıştır. Duygusal ve sosyal gelişim dersi, öğrencilerin öz-saygısını, duygularını yönetme becerilerini, iletişim becerilerini, anlaşmazlık çözme becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini, dinleme ve çalışma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders kapsamında, öğrencilere, duygu ve düşüncelerini açıklama becerisi, davranışlarının

kendisini ve çevresini nasıl etkilediğinin farkına varma becerisi, paylaşımın önemini kavrama becerisi, arkadaş ilişkilerinde yardımlaşmanın önemini kavrama becerisi, grup çalışmalarına etkin olarak katılma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim içeriği derse giren sınıf/branş öğretmenin yönetiminde esnek olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Proje kapsamında sekiz hafta boyunca destek eğitim odalarında eğitim gören 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf özel yetenekli çocukların eğitim başlangıcında ve sonunda uygulanan PHÇÖKÖ, Okul Sosyal Davranış Ölçeği, PÇYYDBÖ ve Sosyal duygusal Becerileri Öğrenme Ölçeği puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Grubuna Uygulanan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N		Ortalama	SS	Min.	Maks.
Benlik Kavramı	120	Ön-test	61.47	7.60	31.00	73.00
		Son-test	62.10	8.58	30.00	75.00
Olumsuz sosyal davranış	120	Ön-test	48.25	30.65	32.00	90.00
		Son-test	40.54	10.66	33.00	59.00
Sosyal yeterlik	120	Ön-test	138.14	17.93	88.00	155.00
		Son-test	145.65	15.25	97.00	160.00
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi	80	Ön-test	27.62	11.05	14.00	57.00
		Son-test	30.12	10.20	14.00	53.00
Sosyal duygusal öğrenme becerisi	80	Ön-test	126.49	15.65	84.00	158.00
		Son-test	130.57	17.58	94.00	160.00

Araştırmaya katılan grubun uygulanan ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri incelendiğinde öğrencilerin benlik kavram ön-test puan ortalamaları 61.47 (ss = 7.60) iken, son test puan ortalamalarının yükselerek 62.10 (ss = 8.58) olduğu görülmüştür.

Okul sosyal davranış ölçeği puanları incelendiğinde, olumsuz sosyal davranışlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında ön test aritmetik ortalaması 48.25 (ss = 30.65) iken, son test puan ortalamasının 40.54 (ss = 10.66) olduğu; sosyal yeterlik puanlarında ön test puan ortalamasının 138.14 (ss = 17.93) iken, son test puanlarında yükselerek 145.65 (ss = 15.25) olduğu görülmüştür.

Sadece ortaokul öğrencilerine uygulanabilen ölçeklerden alınan sonuçlara bakıldığında, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ortalamaları ön-test için 27.62 (ss = 11.05) iken son-test için 30.12 (ss = 10.20) olduğu ve yükseldiği görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanlarında ön-test puan ortalamalarının 126.49 (ss = 15.65) olduğu görülürken son-test puan ortalamalarının 130.57’ ye (ss = 17.58) yükseldiği görülmektedir. Destek eğitim odasındaki

eğitimlerden yararlanan öğrencilere uygulanan ölçeklerde ön test ve son test puanlarında Pierre Haris benlik algısı ölçeği, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve sosyal yeterlik değişkenlerinin normal dağılımı karşıladığı için ilişkili gruplar t testi analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de; olumsuz sosyal davranış değişkeni normal dağılımı karşılamadığı için Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları da Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Destek Eğitim Odasından Yararlanan Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
Benlik Algısı	Ön-test	120	61.47	7.60	.69	-.77	119	.44
	Son-test		62.10	8.58	.78			
Sosyal Yeterlik	Ön-test	120	138.14	17.93	17.93	-4.84	119	.00
	Son-test		145.65	15.25	15.25			
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi	Ön-test	80	27.62	11.05	11.05	-2.40	79	.01
	Son-test		30.12	10.20	10.20			
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi	Ön-test	80	126.49	15.65	15.64	-2.14	79	.03
	Son-test		130.57	17.58	17.58			

Tablo 3’e bakıldığında, destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli çocukların Pierre-Harris Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğine ait ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmazken ($t = -.77$; $p > .05$); öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, sosyal duygusal öğrenme becerisi ve sosyal yeterlik değişkenlerine göre ön-test ve son-test puanları arasında ikincisi lehine bir fark bulunmuştur ($t = -4.84$; $t = -2.40$; $t = -2.14$; $p < .05$). Bir başka deyişle düzenlenen programın öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini, sosyal duygusal öğrenme becerisini ve sosyal yeterliklerini arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Destek Eğitim Odasından Yararlanan Özel Yetenekli Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişken	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T	z	p
Olumsuz Davranış	Sosyal Son test-Ön test	Negatif Sıralar	47	72.43	3404.00	-.03	.91
		Pozitif Sıralar	69	49.01	3382.00		
		Eşit	4				
		Total	120				

Negatif sıra (Son-test < Ön-test), Pozitif sıra (Son-test > Ön-test), Negatif sıra ve pozitif sıra toplamı eşit (Son-test = Ön-test)

Tablo 4'te görüldüğü üzere destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli çocukların okul sosyal davranış ölçeği olumsuz sosyal davranışlar alt test puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür ($z = -.03; p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada destek eğitim odaları, özel yetenekli öğrencilere verilecek olan eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik olarak planlanmış ve etkili olacak tüm bileşenler göz önüne alınarak çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, destek eğitim odalarında eğitim alan ilkököl ve ortaoköl özel yetenekli öğrencilerinin benlik saygıları ve olumsuz sosyal davranışları için anlamlı bir farklılık bulunmazken sosyal yeterliğin arttığı bulunmuştur. Ayrıca ortaoköl öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştiği de bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerle yapılan gruplama çalışmalarının onların başarılarına olumlu etkisi olduğuna ilişkin görgöl araştırmalar bulunmaktadır (Goldring, 1990; Shields, 2002). Başarının yanı sıra Neihart (2007), sosyalleşme, derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi sosyo-duyuşsal yararların olduğuna dair kanıtların da olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin gruplanmasının psikososyal maliyetler açısından eleştirildiği yayınlar da vardır (Marsh, Hau ve Craven, 2004). Bu araştırmada olumsuz bir etkiye yönelik bir bulgu yoktur. Yansıtıcı düşünme, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sosyal yeterlik alanlarında olumlu bir gelişimin olduğu yönünde kanıtlar bulunmuştur.

Ancak bu araştırma bulgularının sadece gruplama etkisinden kaynaklandığını söylemek yeterli değildir. Araştırmanın yürütüldüğü özel yetenekli öğrenci grubu, genel eğitim dışında herhangi bir destek eğitim fırsatı bulamadıkları için bu araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda kendileri için hazırlanmış bir Destek eğitim odası eğitimi daha da değerli bir hal almış olabilir. Ayrıca sekiz haftalık destek eğitim odası eğitimi öncesi aileler, öğretmenler, yöneticiler ve rehber öğretmenlerle yani onlara sunulacak olan bireyselleştirilmiş eğitimin tüm paydaşlarıyla yürütülen teorik ve pratik eğitimler, destek eğitim odalarının fiziki olanaklarından, malzeme ve materyal teminine kadar devam eden uzun dönemli yaklaşık 5-6 aylık bir hazırlık söz konusudur. Bu hazırlık aşaması da öğrencilerin sekiz haftalık eğitim boyunca aldıkları eğitimin niteliğini arttırıcı olmuş olabilir. Türkiye'de yaygın olarak kullanılmaya başlanan destek eğitim odalarının etkililiğın sınanmasına yönelik yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Destek eğitim odası eğitimlerinin öncesi, süreci ve sonrası üzerine yapılacak kesitsel ve boylamsal araştırmalar ve karşılaştırma araştırmaları Destek eğitim odalarının gereksinimi karşılamak noktasındaki yeterliğı hakkında daha fazla kanıt sunacaktır. Araştırma bulgularının incelenen her bir değişken için daha ayrıntılı tartışması, alt başlıklar altında yapılmıştır.

Benlik Algısı

Çocuklar için Benlik Saygısı Ölçeğinden alınabilecek en fazla puan 80 iken bu çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların ortalamalarının ön test için 61.00 son test için 62 olduğu görülmektedir. Bu sonucun değerlendirilebilmesinde normal gelişim gösteren Türk örneklem grubu üzerinde yapılan benlik algısını incelemeye

yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; Yürük'ün (2003) yapmış olduğu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik algılarının incelendiği çalışmada normal gelişim gösteren çocukların benlik algısı puan ortalamalarının 55.2 olduğu görülmüştür. Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli çocukların benlik algısı düzeyine ilişkin puan ortalamalarının 66 olduğu görülmüştür. Amerika'da ilkokula devam eden özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bir araştırmada Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerden hesaplanan benlik algısı puan ortalaması kendisini akranlarından farklı algılayan çocuklarda 63.12, kendisini akranlarından farklı olarak algılamayan çocuklarda ise 65.75 olarak rapor edilmiştir (Janos ve diğ., 1985). Bu araştırmada elde edilen ortalama puanların aynı ölçeğin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen ortalama puanlarla benzer sonuçlar verdiği gözlenmiştir.

Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları yüksek zeka potansiyeli ile etkili savunma mekanizmaları geliştirerek karşılaşılan güçlüklerin üstesinden daha kolay gelebilmelerini sağlayabilmektedir. Bu durum, özel yetenekli çocukların daha olumlu benlik algısına sahip olduğunu düşündürmektedir (Ataman, 2004). Hoge ve Renzulli (1993) normal gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocukların benlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği 15 araştırmanın bulgularını incelemiştir. Buna göre, genel olarak özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha olumlu bir benlik algıları olduğunu ancak aradaki farkın da çok az olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerle bir karşılaştırma yapılmamış ancak Türkiye'de aynı sınıf düzeyleriyle yürütülmüş ve aynı ölçeğin kullanıldığı önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma yapıldığında özel yetenekli öğrencilerin benlik algısının normal gelişim gösteren akranlarına göre nispeten daha yüksek olduğu ancak genel olarak ortalamalarının biraz daha düşük olduğu da söylenebilir.

Özel bir eğitim ortamına katılmanın benlik algısına etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir araştırmada, özel eğitime yerleştirilmeyi takip eden zamanlarda üç defa benlik algısı ölçümü yapılmıştır (Coleman ve Fults, 1982). İlk ölçüm programa başladıktan dört ile altı hafta sonra, ikinci ölçüm bundan 6-8 ay sonra, son ölçüm de ikinci ölçümden 18 ay sonra yapılmıştır. Araştırmacılar ilk iki ölçüm arasında bir fark olmadığını, son ölçümde artışın gerçekleştiğini bulmuştur (Coleman ve Fults, 1982). Bu araştırmada destek eğitiminin öğrencilerin benlik algısında bir değişim meydana getirmemesinin nedenlerinden birisi de sekiz haftalık bir sürenin böyle bir değişim için kısa bir süre olmasından kaynaklı olabilir.

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik alt ölçeğinden, araştırmaya katılan öğrencilerin 145.65 ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Benzer ölçeğin kullanıldığı diğer araştırmalar incelenmiştir. Gür ve diğ. (2016) yaptığı özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan çocukların sosyal davranış özelliklerinin incelendiği benzer bir çalışmada, özel yetenekli çocukların sosyal yeterlilik puan ortalamaları 109.18 iken, özel yetenekli olmayan akranlarının sosyal yeterlilik puan ortalamaları 102.98 olarak belirlenmiştir.

Arslan'ın (2016) özel yetenekli çocuklarla ilgili yaptığı bir araştırmada ise öğrencilerin sosyal yeterlik puanlarının 141.13 olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, örneklem grubunu oluşturan özel yetenekli çocukların sosyal becerilerine yönelik puanlarının nispeten yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan analizlerde destek eğitim odasında alınan destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerine önemli ölçüde katkı sağladığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, destek eğitim hizmetlerinin özel yetenekli çocuklardaki etkisinin incelendiği çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmada destek eğitim odasından yararlanma durumunun sosyal yeterlik üzerine istatistiki olarak anlamlı bir etkisi bulunmamışken farklı örneklem grupları için destek eğitim hizmetlerinin değerlendirildiği çalışmalarda (Akay, 2011; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; Kutluca-Canbulat, 2010), destek eğitim odasından yararlanan özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerinin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış becerileri açısından gelişme kaydettiği belirtilmiştir. Destek eğitim odasında benzer özelliklere sahip öğrenciler bir arada eğitim almaktadır. Sahip oldukları ifade edici dil becerileri ile hoşlandıkları oyunlar ve etkinliklerin belirgin düzeyde farklılaşması nedeniyle normal yaşlılarıyla kişilerarası ilişkilerinde uzaklaşmaya neden olduğu bilinmektedir (Smutny, 2001).

Olumsuz ve olumlu duygular beynin fonksiyonlarında önemli bir parçada rol oynar. Zekanın gelişimi, öğrenenin duygusal sağlığına bağlı olarak artabilir de azalabilir de. Esas olarak, sağlıklı gelişim için olanak verildiğinde, özel yetenekli çocuklar, normal çocuklardan daha kolay bir şekilde sosyal duygusal uyumu deneyimlemeye eğilimlidir (Clark, 2012). Bu çocuklar, çocuk merkezli; onları dinlemeye, anlamaya, onların narinliğini değerlendirecek, onlara topluma uymaları için şekil vermeye çalışmayacak ailelere, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara/rehber öğretmenlere gereksinim duyarlar (Silverman, 1997).

Olumsuz Sosyal Davranış

Olumsuz sosyal davranışlar formundan alınabilecek en yüksek puanın 165 olduğu bilinmektedir. Olumsuz sosyal davranışlar ortalamalarının 40.54 olduğu ve özel yetenekli çocukların olumsuz sosyal davranışlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Türkiye'de yürütülen benzer nitelikli bir çalışmada bu araştırmayı destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Gür ve diğ., 2016). Bu araştırmada ayrıca özel yetenekli olan çocuklar ile özel yetenekli olmayan çocukların olumsuz sosyal davranışları karşılaştırılmış olup gruplar arasında olumsuz sosyal davranışlar ve alt ölçekleri bakımından farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli çocukların tüm çocukların sıklıkla karşılaştığı sorunları dile getirdiğini belirten araştırmaların (Sowa, McIntire, May ve Bland, 1994) yanı sıra, özel yetenekli çocuklarda sosyal problemlerin varlığına dikkat çekmekte (Moon, 2009; Peterson, Duncan ve Canady, 2009; Silverman, 2002), özel yetenekliliğin derecesi arttıkça sosyal davranış problemlerinin arttığı ifade edilmektedir (Smith, 2013).

Çalışmaya katılan özel yetenekli çocukların olumsuz sosyal davranışların çocuğun destek eğitim odasından yararlanma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Arslan'ın (2016) özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmadaki bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Problem çözmeye becerisi açısından önemli bir yeterlik olan yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70 iken çalışmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye dayalı problem çözmeye becerisi puan ortalamalarının ön test için 27.62, son test için 30.12 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin ortalamasının biraz altında olduğu söylenebilir. Ancak ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olduğu dikkate alındığında, destek eğitim odalarında verilen destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerdeki bu beceriyi arttırmada etkisinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren eğitim faaliyetlerinin daha ayrıntılı incelenmesi ve eğitim programlarının zenginleştirilmesi çalışmalarında bu tür müdahalelere daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi

Olumlu sosyal ve duygusal gelişim, kendi içinde önemli bir eğitim hedefini temsil eder. Özel yetenekliler eğitiminde, yeteneklerin istisnai başarılarla dönüştürme süreci öğrencilerin psikososyal olarak da güçlü olmalarını gerektirir (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2012). Bu bilgiler ışığında araştırma bulguları incelendiğinde, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 iken öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puan ortalamalarının 130.57 olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu söylenilebilir. Ayrıca ön test- son test puanları arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olduğu dikkate alındığında, destek eğitim odalarında verilen destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerdeki bu beceriyi arttırmada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi ile olumlu benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Merter, 2013). Sonuç olarak, özel yeteneklilerin eğitim programlarını geliştirmede bilişsel hedeflerle birlikte sosyal-duygusal hedefleri de dikkate almak gerekmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına koşut olarak aşağıda listelenen uygulama ve araştırma önerilende bulunulabilir:

1. Destek eğitim odalarında verilecek olan eğitimin, öğrencilerin gereksinim ve gelişimlerine uygun bir şekilde açık uçlu öğrenim deneyimleriyle yapılması yararlı olacaktır.

2. Destek eğitim odalarında verilecek olan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerde, kanıt temelli uygulamalara yer verilmelidir.
3. Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere, ailelere, yöneticilere ve rehber öğretmenlere düzenli aralıklarla belli dönemlerde yapılandırılmış hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Bu hizmet içi eğitimlerin bir bilgilendirmeden çok yukarıda sıralanan grupların alanlarına yönelik ve ihtiyaç, çözüm noktasında içerikle yapılandırılmış bir eğitim olması işlevsel olacaktır.
4. Destek eğitim odalarının özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde hazırlanması ve eğitimlerinde ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programların hazırlanması yoluyla özel yetenekli öğrencilerin problem çözmede yansıtıcı düşünme, sosyal yeterlik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artacağı söylenebilir.
5. Yürütülen araştırma, ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerden birlikte veri toplanarak yapılmıştır. Yeni araştırmalarda destek eğitim odalarının ilkökul ve ortaokul düzeylerine etkisi ayrı ayrı incelenebilir.
6. Bu araştırma yarı deneysel modelde yapılmıştır. Yeni araştırmalar deney ve kontrol gruplarının seçkisiz atandığı tam deneysel desen modeliyle yapılabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sonuçlarını yorumlarken ve genelleştirirken dikkate alınması gereken bazı önemli sınırlılıklar vardır. Öncelikle, araştırmanın kontrol grupsuz deneysel desende yapılıyor olması nedeniyle araştırmanın dış geçerliğinin düşük olduğunu söylemek olanaklıdır. Araştırmada, ilçede tanınan ve çalışmaya katılmaya istekli olan tüm ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin çalışmaya dahil edilmesi düşüncesi ön plana alındığından, bir kontrol grubu oluşturmak olanaklı olmamıştır. Ayrıca örnekleme iki kez farklı öğrenciler (örneğin özgül öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli öğrenciler) hakkında bilgi toplanmamıştır. Özel yetenekli olarak tanınmanın/etiketlenmesinin ne kadar etkili olduğu, öğrencilerin sosyal ve duygusal işleyişini etkileyip etkilemediğini belirlemek mümkün olmamıştır. Ayrıca verilerin iç içe yapısı (yani farklı okullardan ve sınıf düzeyinden gelen sınıflardaki öğrenciler), analizlerde ele alınmamıştır. Tanılama süreci ilkökul 1. sınıfta başlamakta, öğrenciler ancak ilkökul 2. sınıfa geçtiği zaman tanı alabilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirildiği yaş grupları da dikkate alındığında, 2. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilememiştir. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları yorumlanırken söz edilen sınırlılıkların göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akpolat, A. H., Demirok, M. S. ve Seven, S. (2017). Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 49-65. doi: 10.7827/TurkishStudies.12698
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/206053> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, Ş. (2016). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak*. İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., and Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478. doi: 10.4219/jeg-2007-506
- Bain, S. K., Choate, S. M., and Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29(1), 41-48. doi: 10.1080/02783190609554383
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bellanca, J. A. (2014). *Deeper learning: Beyond 21st century skills*. Bloomington, Solution Tree Press.
- Burak, E. M. (1995). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL desenler: öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Coleman, J. M., and Fults, B. A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 116-120. doi: 10.1177/001698628202600305
- Davaslıgil, U., Emir, S., Konik, A., Kahveci, N., Leana-Taşçılar, M. Z., Atalay, Ö., ve Özyaprak, M. (2012a). *Duygusal ve sosyal gelişim dersi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Davaslıgil, U., Emir, S., Konik, A., Kahveci, N., Leana-Taşçılar, M. Z., Atalay, Ö., ve Özyaprak, M. (2012b). *Düşünme becerileri dersi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Demir, S. ve Avcu, Y. E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 156-185. doi: 10.23891/efdyu.2018.65
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath & Co Publishers.
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment clusters in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287-296. doi: 10.1177/0016986214547635
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., and Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. doi: 10.1590/S1413-294X2014000400006
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *The Journal of Educational Research*, 83(6), 313-327. doi: 10.1080/00220671.1990.10885977
- Güçyeter, Ş (2018). Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 220(Özel sayı 1), 225-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/480934> adresinden erişilmiştir.
- Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duman, Z., Kayabağdaş, Ç., ..., Kara, Z. (2016). Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilköğretim 1. kademe çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 5(2), 33-49. doi: 10.30703/cije.321393
- Gürgür, H. Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1480/1336> adresinden erişilmiştir.

- Hoge, R. D., and Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465. doi: 10.3102/00346543063004449
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Janos, P. M., Fung, H. C., and Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82. doi: 10.1177/001698628502900207
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, N. G., and Akgül, S. (2019) The relationship between mathematical creativity and intelligence: A study on gifted and general education students, *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 59-70. doi: 10.1080/15332276.2019.1693311
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (4. Bası). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Karnes, F. A., and Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 49(3), 903-906. doi: 10.2466/pr0.1981.49.3.903
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., and Aydın, S. (2013). Science and art centers: Current status, problems, and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937363.pdf>
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92. <https://search.proquest.com/openview/702f216f1eed68af738ec5f574111d7b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401> adresinden erişilmiştir.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., and Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. doi: 10.1080/13598139.2015.1108186
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi* (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutluca-Canbulat, A. (2010). *Okula destek eğitimin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Lehman, E. B., and Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted child quarterly*, 25(3), 134-137. doi: 10.1177/001698628102500311
- Loeb, R. C., and Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14. doi: 10.1177/001698628703100102
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M., and Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 77-81. doi: 10.1177/001698628202600207
- Maker, C. J. (2001). Discover: Assessing and developing problem solving. *Gifted Education International*, 15(3), 232-251. doi: 10.1177/026142940101500303
- Maker, C., Alhusaini, A. A., Pease, R., Zimmerman, R., and Alamiri, F. Y. (2015). Developing creativity, talents, and interests across the lifespan: Centers for creativity and innovation. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 83-109. Retrieved from http://talentjournal.net/publications/cilt5/2015_5_2/2015_5_2_maker&others.pdf
- Marsh, H. W., and Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., and Craven, R. (2004). The Big-Fish-Little-Pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59(4), 269-271. doi: 10.1037/0003-066X.59.4.269
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second ed.). New York: Cambridge University Press.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133. doi: 10.1080/02796015.1993.12085641
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi; Maltepe ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, N., and Kangal, S. B. (2012). An examination of self concept between 12-14 aged gifted children who enrolls science and art centers. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/24/333>

- Mısırlı-Taşdemir, Ö., ve Özbay, Y. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda, mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Destek eğitim odası açılması genelgesi*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimosas_genelge.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. doi: 10.1177/0016986209346943
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(1), 1-24.
- Needham, V. (2012). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-18.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-17. doi: 10.1080/02783199909553991
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341. doi: 10.1177/0016986207306319
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., and Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143-152. doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- Öner, N. (1996). *Piers-Harris'in çocuklar için öz kavram ölçeği el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Pemik, K. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peterson, J. S., Duncan, N., and Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. doi: 10.1177/0016986208326553

- Piechowski, M. (2006). "Mellow out" they say. If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright. *Gifted Education Communicator*, 37(2), 54-55. Retrieved from <http://www.giftededucationcommunicator.com/wp-content/uploads/2013/07/200602GECSummera.pdf#page=56>
- Preckel, F., Götz, T., and Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. doi: 10.1348/000709909X480716
- Preckel, F., Rach, H., and Scherrer, V. (2016). Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. *Gifted and Talented International*, 31(2), 88-101. doi: 10.1080/15332276.2017.1304781
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg, and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., and Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield: Creative Learning Press, Inc.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and Prospects. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. Retrieved from <https://www.trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWpNMU1UQTFOU09>
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekalı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 181-192. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117747> adresinden erişilmiştir.
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Schiever, S. W., and Maker, J. C. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 165-167). Boston, MA: Pearson Education.
- Shapiro, S. S., and Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/2333709.pdf?refreqid=excelsior%3A771ba711b921745ebdc562801a149419>

- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24(3), 115-119. doi: 10.1080/02783190209554146
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382-395). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Press.
- Smith, J. M. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-4. Retrieved from <https://www2.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2013/J750-Murdock-Smith.pdf>
- Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths at school and at home*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Snyder, L. G., and Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99. Retrieved from <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching%20Critical%20Thinking%20Skills%20and%20problem%20solving%20skills%20-%20Gueldenzoph,%20Snyder.pdf>
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., and Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(2), 95-98. doi: 10.1080/02783199409553633
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., and Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188. doi: 10.1177/0016986212456079
- Şahin, F. (2018). *İnternet kullanımı ve bilgisayar oyun bağımlılığının üstün zekalı ve yetenekli çocukların okul sosyal davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terman, L. M. (Ed.). (1926). *Genetic studies of genius: volume 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Van Gog, T., Paas, F., Van Merriënboer, J. J., and Witte, P. (2005). Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 237-244. doi: 10.1037/1076-898X.11.4.237

- Vialle, W., Heaven, P. C., and Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 569-586. doi: 10.1080/13803610701786046
- Walker, H. M., Stieber, S., and Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skills: Psychometric characteristics and factorial replicability across age-grade ranges. *School Psychology Review, 20*(2), 301-314. doi: 10.1080/02796015.1991.12085553
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 273-297. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). A Turkish version of the school social behavior scales (SSBS). *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1633-1650. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858935.pdf>
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yürük, A. (2003). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Etik Kurul Kararı



Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



The Efficacy of The Training Provided in Resource Rooms for The Gifted Students¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.11.2020	11.12.2020	11.12.2020

Savaş Akgül ²
Biruni University

Volkan Kumaş ³ and Gökben Gökçeer ⁴
Zeytinburnu Guidance and Research Center

Abstract

This research investigates the impact of the training course provided in resource rooms on the primary and secondary school level gifted students' self-concept, positive-negative social behaviours, reflective thinking skills towards problem solving, and social emotional learning skills. The study group of the research consisted of 120 students, 40 of whom were in primary school and the remaining 80 were in secondary school, residing and receiving education in Zeytinburnu District in the academic year 2018-2019. Data for the study was collected through the Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving, School Social Behaviour Scale, Pierre Harris Self-Concept Scale for Children and Social-Emotional Learning Skills Scale. The findings indicate that the training program contributed positively to the students' reflective thinking skills towards problem solving, social-emotional learning skills and social competence.

Keywords: Self-concept, social behavior, reflective thinking towards problem solving, social emotional learning skills, gifted students.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This research was supported by Istanbul Development Agency (TR10/18/ÇVG/112).

²Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Special Education, E-mail: sakgul@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0436-2765>

³Director, E-mail: volkankumas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2571-2157>

⁴Teacher, E-mail: gokbengokceer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3820-7712>

Purpose and Significance

It can be claimed that the increasing interest in gifted students and their education has also brought about a diversity of programmes directed at them. As an alternative to BILSEM (Bilim ve Sanat Merkezi-Science and Art Centers), there exist resource rooms [MoNE (Milli Eğitim Bakanlığı), 2015] catering to the needs of primary and secondary level gifted students. Those gifted students whose special situations have not been diagnosed or whose cognitive development has not been supported despite being diagnosed are prone to suffer from both cognitive and emotional problems including anxiety disorders, eating disorders, loneliness, isolation, low self-esteem related to being different, dissatisfaction, perfectionism, hyperactivity, inclination to commit a crime, communicative disorders and asociality (Sayı, 2018). Therefore, it is essential that gifted individuals' interests, characteristic traits and problem areas must be identified; and precautions and support be provided accordingly (Akpolat, Demirok and Seven, 2017). This is especially important in that failure to provide these students with the education relevant to their talents will not only hamper their effective realization of cognitive potential but also have adverse effects on them psychologically.

In this study, students' development concerning the aforementioned cognitive, emotional, and psychological influences were investigated to examine the efficacy of the study conducted on the gifted students. More specifically, the current research investigated the effects of an eight-week-support training course in resource rooms on the students' senses of self-concept, positive-negative behaviours, reflective thinking skills towards problem solving, and social-emotional learning skills.

Method

The study group of the research consisted of 120 students, 40 of whom were in primary school and the remaining 80 were in secondary school, residing and receiving education in Zeytinburnu District in the academic year 2018-2019. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

A single group pre-test post-test experimental model was employed in order to identify how the training course affected the participating students' levels of self-concept, reflective thinking skills towards problem solving, and social-emotional learning skills. The data analysis in a single group pre-test post-test model is based on the comparison of results of measurement before and after the study. The symbolic representation of the model is as follows (Balci, 2001; Karasar, 1991):

G O1 x O2

In line with the objectives of the study, a literature review was carried out to identify the measurement tools appropriate for primary and secondary level age groups. Based on this review, it was decided that the School Social Behaviour Scale (Yukay-Yüksel, 2009) and Self-Concept Scale for Children (Öner, 1996) be used for primary school level participants. For secondary school level participants, two

additional scales, A Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving (Kızılkaya and Aşkar, 2009), and Social-Emotional Learning Skills Scale (Kabakçı, 2006) were used as well as the former two.

Results

The findings indicate that there is not a significant difference between Pierre-Harris Children's Self-Concept Scale pre-test and post-test scores ($t = -.77$; $p > .05$) of the students receiving education in resource rooms. However, the findings indicate a significant difference between the participants' pre-test and post-test scores regarding reflective thinking skills towards problem solving, social emotional learning skills and social competence variables. This difference in scores stems from the increase in post-test scores ($t = -4.84$; $t = -2.40$; $t = -2.14$; $p < .05$). That is, it can be claimed that the training programme had a significant effect on increasing the students' reflective thinking skills towards problem solving, social-emotional learning skills and social competence. The Non-Parametric Wilcoxon Signed Ranks Test, conducted to determine whether there is a significant difference in the participants' school social behaviour scale negative social behaviours sub-test pre-test and post-test scores, has not found a statistically significant difference between group averages ($z = -.03$; $p > .05$).

Discussion and Conclusions

The training sessions were planned in a way that would increase the quality of education provided to students in this study; and all the relevant components were taken into consideration while conducting the study. The results indicate that there has been an increase in primary and secondary level students' social competences while there is not a statistically significant difference in their self-concept and negative social behaviours. Moreover, it has also been found that there is an improvement in secondary school level students' reflective thinking skills towards problem solving and social-emotional learning skills.

In the literature, there are empirical studies suggesting that group training of gifted students positively affects their success (Goldring, 1990; Shields, 2002). In addition to its effects on success, Neihart (2007) also points out that there are certain socio-affective benefits such as increased sociability and development of positive attitude toward classes. However, there are also articles in which grouping of gifted students are criticized in terms of psychosocial costs (Marsh, Hau and Craven, 2004). The current study has not yielded any findings suggesting a negative effect. Our research provides evidence for improvement in social-emotional learning skills and social competence. Further research is highly needed to investigate the efficacy of resource rooms, which are becoming a common practice in Turkey. Cross-sectional, longitudinal and comparative studies that are intended to gain insights into pre and post of support training, as well as the process, can inform us about their efficacy and to what extent they can cater to the needs of the students. In parallel with the research findings, it is possible to make the suggestions listed below.

1. It will be beneficial to provide the education to be given in resource rooms with open-ended learning experiences in accordance with the needs and development of the students.
2. Evidence-based practices should be included in the trainings to be developed in resource rooms and to develop high-level thinking skills.
3. In order to increase the quality of the education that gifted students receive from resource rooms, it will be beneficial to provide in-service trainings to teachers, families, administrators and school counselors at regular intervals. Rather than standard information, these in-service trainings will be functional, structured with the content at the point of need, specific to the areas of the groups listed above.
4. It can be said that reflective thinking in problem solving, social competence and social emotional learning skills of gifted students will increase by preparing resource rooms in accordance with the needs of gifted students and preparing individualized programs in their education.
5. The research was carried out by collecting data from students at the primary and secondary levels. In new researches, the effects of resource rooms on primary and secondary levels can be examined separately.
6. This research was done in a quasi-experimental design. New researches can be done with the true experimental design, in which experimental and control groups are selected randomly.

Limitations. There are some important limitations to be considered when interpreting and generalizing the results of this study. First of all, external validity can be influenced by the study design which is quasi experimental. In the study, it was not possible to include a control group because of researchers' priority was to include all primary and secondary school students in the district who were identified as having gifted status and who were willing to participate in the study. In addition, no information was collected about twice exceptional students (i.e. gifted students with specific learning disabilities) in the research sample. It has not been possible to determine how effective it is to be identified as gifted, whether it affects the social and emotional functioning of students. Also, the intertwined structure of our data (i.e. students from different schools as well as classes and grades) was not examined in the analysis. Therefore, it would be beneficial to consider the limitations mentioned above while interpreting the results of this study.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	21.02.2020	17.10.2020	19.10.2020

Ersay Özkara ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Binali Tunç ³
Mersin Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Mersin ilinde bulunan kamu okullarındaki öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerince kullanılan çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki (Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli) ilkököl ve ortaokullarındaki 622 öğretmen oluşturmaktadır (274 erkek, 348 kadın). Araştırma verileri, Neiderauer (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (Rahim Organizational Conflict Inventory-II- ROCI-II)” ve Kuyumcu (2007) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz testleri, ANOVA ve t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ilkököl ve ortaokullardaki okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasında pozitif ve yüksek düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ortaokullarda görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Araştırma sonuçları içinde dikkati çeken nokta yöneticilerin çatışmaları “hükmetme” stratejisini uygulayarak yönetmelerinin okulların örgüt kültürüyle ters yönlü bir ilişki göstermesidir. Hükmedici, otoriter davranışlar arttıkça, örgüt kültürü olumsuz etkilenmektedir. Çatışma yönetimi stratejilerinin “bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma” boyutları ile örgüt kültürünün boyutları arasındaki yüksek düzeyli, bu stratejilerin okullarda daha çok tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın okullarda örgüt kültürünün inşası ve sürekliliği açısından hükmetme ve kaçınma stratejilerine başvurulmaması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Çatışma yönetimi, çatışma yönetim stratejileri, örgüt kültürü, okul kültürü.

Etik kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2019 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: ersayozkara@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3526-1580>

³Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: tunc@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3636-209X>

Toplumlar, bireylerin belirli durumlarda karşılaştığı sorunları çözmek ve gereksinimlerini karşılayabilmek için çeşitli maddi ve soyut yapılar ve işleyişler geliştirirler. Toplumsal yapılar toplumdaki maddi gereksinimleri karşılamaya odaklanırken, işleyişler ise soyut düzeyde ilişkileri düzenleyen ahlak, norm ve değerler sistemi ise insanların anlamsal (soyut) gereksinimlerini karşılamaya odaklıdır. Bu maddi yapılar ve işleyiş sistemlerinin meydana getirdiği kavram “kültür”dür. Kültür örgütlerin içinden çıktığı toplumsal koşulların en önemli öğelerinden biridir; bu nedenle örgütlerin varlığının temel kaynaklarından biridir (Güçlü, 2003). Buna bağlı olarak, örgüt kültürü örgütsel süreçlerin merkezinde yer alır. Güçlü örgüt kültürü, yoğun bir ait olma duygusu yaratarak, bileşenlerin örgütle özdeşleşmesini sağlamaktadır (Janićjević, 1998). Bu bakımdan örgüt kültürü aynı zamanda örgütsel bir harç işlevi görür.

Araştırmanın diğer bir kavramı olan çatışma, örgütsel yapının doğal bir niteliği olarak kabul edilmektedir. Örgütsel iç ve dış değişkenlerin çeşitliliği, değişkenliği ve dinamikliği bileşenler arasında çeşitli sorunlar yaratabilmektedir. Bu bakımdan örgütsel kültür ve örgütsel çatışma olguları doğrudan karşılıklı etkileşimde bulunurlar. Çatışma bireylerin çevreleriyle etkileşim halinde iken, bireyin fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin giderilmesine engel olan her çeşit sıkıntıdır (Karip, 2013). Bireylerin ilişkilerinde birbirleriyle yaşadıkları uyumsuzluk, anlaşamama durumları çatışmaya yol açmaktadır. Dolayısıyla çatışma davranışı öngörüsü ve çatışmayı yönetmede kültürel değişkenlerin önemi büyüktür.

Örgütsel çatışmalar toplumdaki genel kabulün bir yansıması olarak, örgütsel süreçleri bozucu, engelleyici, yıkıcı vb. özellikleri nedeniyle kaçınılması gereken bir sosyal olgu olarak görülür. Ancak bu algı giderek dönüşmektedir. Güncel yönetim anlayışları örgütsel çatışmaları, örgütsel dinamizmin bir göstergesi olarak kabul etmektedir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Güncel yaklaşımlarda örgütlerde çatışmaların ortadan kaldırılması veya kaçınılması gereken bir olgu olmak yerine yönetilmesini esas alarak çatışmadan kaynaklanan dinamizmi, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönlendirme sözkonusudur.

Bu çalışmada okulların örgüt kültürü ve okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede kullandıkları stratejiler ilişkilendirilmektedir. Okulların örgüt kültürü eğitim bileşenlerinin davranışlarının referansı olması bakımından aynı zamanda örgütteki çatışmalı durumların nasıl yönetileceğini belirler. Örgüt kültürünün bir başka ifadeyle okul bileşenlerinin davranışlarındaki eğilimin örgütsel sorun durumlarında örgüt bütünlüğüne ve dayanışmaya mı yoksa bileşenler arasında güç mücadelesi şeklinde ayrışmaya mı yol açtığı belirlenmesi önemlidir.

Çatışma

Alanyazın incelendiğinde, çatışma kavramına ilişkin görüşbirliğine varılmış bir tanımdan söz etmek mümkün görünmemektedir. Bunun nedeni kavramın ortaya çıktığından günümüze kadar geçirdiği dönüşümdür. Çatışmanın ne olduğuna ilişkin

tartışmalar büyük ölçüde çatışmanın kaynakları üzerinden yürütülmektedir (Gündüz, Tunç ve İnandı, 2013).

Eren (1998) bir örgütteki birey ve grupların birarada olmalarından kaynaklanan, örgütsel işleyişin durmasına veya aksamasına neden olan olaylar ve bireyin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının engellenmesine veya tatminine engel olan sıkıntı ve gerginlik durumlarını çatışma olarak tanımlamıştır. Rahim (2000) ise çatışmanın birey ve gruplarda uyumsuzluk veya anlaşmazlık durumunda ortaya çıktığını belirtir. Çatışma birey, grup ve örgüt benzeri sosyal yapıların içsel veya dışsal ilişkilerinden kaynaklı uyum, anlaşmazlık ve rekabet koşullarından kaynaklı etkileşimli bir süreçtir.

Alanyazında çatışmanın nedenlerine ilişkin birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Aydın (2007) örgütlerde meydana gelen çatışmaların nedenlerini, iş bölümü, alt birimlerin birbirleriyle ilişkisi, karar alma süreçleri, kaynak sınırlığı, güncel teknik gelişmeler ve iletişim engelleri olarak ifade etmiştir. Ayrıca, örgütün büyüklüğü, ilişkide olduğu toplumsal dinamikler, çalışanların özellikleri, örgütsel işlem şemaları, örgütsel yapı, örgütün görev ve rol yapıları, yönetsel süreçlerin öngörülememesi, yönetim anlayışlarından kaynaklı durumlar, ödül ve ceza uygulamaları gibi örgütsel yapıdan kaynaklı etkenler çatışmalara yol açabilmektedir. Örgütsel yapıdan kaynaklı etkenler kadar örgütsel süreçlere katılan bireylerden kaynaklı durumlar da çatışmalara yol açabilmektedir. Bireylerden kaynaklanan etkenler, etkileşim engelleri, olay ve olguları anlamlandırma farklılıkları, ortak yaşantının sınırlığı, güncel koşulların öngördüğü yeni beceriler ve bireysel farklılıklar sayılabilir (Ada ve Küçükali, 2009; Ertürk, 2009; Gülşen ve Gökyer, 2012; Şimşek ve Çelik, 2008; Turan, 2014). Çatışmanın nedenlerine ilişkin farklı bir sınıflandırma yapan Karip (2013) ise bireyler ve gruplar arasında amaçlarda, değerlerde ve çıkarlarda farklılıklar olması durumunun örgütlerde bireyler ve gruplar arasında çatışmanın oluşmasına olanak sağladığını belirtmektedir. Bu çerçevede çatışmanın nedenlerini ise kişiler arası farklılıklar kaynaklı çatışmalar, örgütsel yapı kaynaklı çatışmalar ve iletişim kaynaklı çatışmalar olarak üçe ayırmaktadır.

Yönetim alanyazında çatışmanın olağan bir durum olarak algılanmasına karşın, “çatışmaların yönetilmesi” veya “çatışmaların çözümü” konusunda görüş birliğinden söz edilememektedir. Geleneksel yaklaşımda çatışmaların önlenmesi, mümkün değilse çözülmesi veya görmezden gelinmesi eğilimi baskın iken, güncel örgüt yönetimi yaklaşımları ise çatışmanın örgüt ve birey için iyi yönetildiğinde olumlu yönlerinin olduğunu kabul etmektedir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005).

Çatışma yönetimi ile ilgili kuramsal altyapı “İkili İlgi Teorisi”ne (Dual Concern Theory) dayanır. Kuramın temellerini Blake ve Mouton’un (1964) çalışmaları oluşturmaktadır. Sonraları Rahim’in (2000) çalışmaları çatışma yönetimi konusuna önemli katkılar getirmiştir. İkili İlgi Teorisi’nin temel vurgusu çatışmalarda karar verenlerin kendine ve diğerlerine yönelimi üzerinden şekillenmektedir (Dreu, Ewers, Beersma, Kluwer ve Nauta, 2001). Türkçe alanyazında ise Gümüşeli’nin (1993) çalışması önemli öncülerden biridir. Özellikle son dönemde örgütsel çatışma konusundaki kaynaklarda, çatışma durumları doğru tanımlanıp, dinamikleri dikkatlice

çözülerek hareket edildiğinde, olumsuz yönlerinin kontrol altına alınarak örgütlere yeni değer ve davranışlar kazandırdığı vurgulanmaktadır.

Çatışma Yönetimi Stratejileri

Çatışma yönetme stratejisi yöneticilerin örgütlerinde yaşanan çatışma durumlarında tekrarlı olarak gerçekleştirme eğiliminde olduğu anlama ve tepkide bulunma şemalarıdır (Gümüşeli, 2001). Çatışma yönetimi konusundaki alanyazında çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Hanson'a (2003) göre çatışma yönetimi stratejileri örgütün formal ve informal yapısına göre farklılaşırken, Thomas (1992) çatışma yönetimi stratejilerini işbirliği ve çıkarıcılık kavramları üzerinden değerlendirmiştir. Kişiler arası çatışmalarda benimsenen yaklaşımlar konusunda yapılan bir diğer sınıflandırmada iki temel kategori belirlenmiştir: Çatışmaları yönetenlerin kendi beklentilerine odaklılığı ile çatışan diğer tarafın beklenti ve gereksinimlerine odaklanma derecesi (Psenicka ve Rahim, 2002).

Çatışma yönetimi stratejilerinde en sık kullanılan sınıflandırma Blake ve Mouton'un öncülük ettiği, Thomas ve Rahim gibi çok sayıda araştırmacının başvurduğu beşli sınıflandırmadır. Bu stratejiler: ödün verme, hükmetme, tümleştirme (bütünleştirme), kaçınma ve uzlaşma (Gümüşeli, 1993). Bu nedenle bu araştırmada da yaygın olan ve aşağıda açıklanan çatışma yönetimi stratejilerinde beşli gruplandırma tercih edilmiştir.

- *Tümleştirme*: Bu çatışma stratejisinde kendine ilgi ve başkalarına ilgi boyutlarının her ikisi de yüksektir. Problem çözme, işbirliği, çözüm odaklılık ifade ederken; kazan-kazan mantığı vardır. Bilgiye ve işbirliğine açıklık çözüm üretmeyi kolaylaştırmaktadır.

- *Ödün Verme*: Bu çatışma stratejinde kendine ilgi düzeyi düşük, başkalarına ilgi düzeyi ise yüksektir. Konformist, zıtlaşmanın olmadığı, kaybet-kazan stratejisinin olduğu ifade edilebilir. Fedakârlık ve başkalarının koyduğu kurallara uyma hakimdir.

- *Hükmetme*: Bu stratejide kendine ilgi düzeyi yüksek, başkalarına ilgi düzeyi ise düşüktür. Rekabetçilik, kontrol odaklılık ve kazan-kaybet mantığından söz edilebilir. Hükmeden insan örgütte başkalarının ilgi ve beklentilerini reddederek kendi amaçlarını gerçekleştirme yolunu tercih eder.

- *Kaçınma*: Kendine ilgi ve başkalarına ilgi düzeyinin düşük olduğu stratejidir. Geri çekilme olumsuz durumun ertelenmesi, görmezden gelinmesini içermektedir. Bu stratejide çatışmaya neden olacak herhangi bir konuya karşı ilgisizliği ifade etmektedir.

- *Uzlaşma*: Bu stratejide ise hem kendine ilgi hem de başkalarına ilgi düzeyinin orta düzeydedir. Bu stratejide paylaşım ve karşılıklı onaylanan kararlardan söz edilebilir. Uzlaşmacı insan kaçınmacı insana kıyasla örgüt içi konulara daha fazla dikkat göstermektedir (Rahim, Magner ve Shapiro, 2000).

Eğitim örgütlerinin temel girdisi insandır. Bu nedenle okullarda zaman zaman çatışmaların çıkması olağandır. Çatışma insani bir olgu olduğu için, çatışmasız bir yaşam düşünülemez. İnandı, Tunç ve Gündüz'e (2013) göre okulların amaçları ve

öğrenci-öğretmen-aile üçlüsünün özgün koşulları örgütsel çatışmalara neden olabilmektedir. Ayrıca, örgütte meydana gelen çatışmalar, etkili yönetildiğinde okul ve eğitimciler için gelişme ve değişme fırsatları yaratacaktır.

Yöneticilerin etkili bir çatışma yönetimi sürecini organize etmesi ve doğru çatışma yönetimi stratejilerini kullanması eğitimcilerin pozitif tutumlar geliştirmelerine, daha iyi bir çalışma ortamının sağlanmasına ve çalışanların güven düzeyinin yükselmesine ve sonuç olarak sorunların çözümünde kazan-kazan durumunun ortaya çıkmasına katkıda bulunur (Chan, Huan ve Ng, 2007). Yöneticilerin önceliği bütünleştirme stratejisine, sonra uzlaşma stratejisi gibi tarafların birlikte kazanabilecekleri stratejileri benimsemeleri okul bileşenleri açısından daha yararlı olacaktır (Gündüz, Tunç ve İnandı, 2013). Örgüt yöneticileri için çatışma yönetimi çatışmanın kaynağına yönelmesi gereken bir süreç olarak tanımlanabilir. Çatışmaya ilişkin çözümlerin çatışmanın kaynağında aranması gerekir. Çatışma yönetiminde çalışma ortamından, bireylerden veya dış etkilere kaynaklanan sorunlarda demokratik bir anlayışla yaklaşarak çalışanların yönetimle veya birbirleriyle olan ilişkilerinde olası bir çatışma ihtimalini ortadan kaldıracak biçimde bir yönetimin uygun olacağı ifade edilebilir.

Genel ifadeyle bu çalışmada eğitim örgütleri olarak okullardaki kültür ile yöneticilerin çatışma yönetimi arasındaki ilişki incelenmektedir. Çatışmanın bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde yaşamın her alanında yaşanıyor olması, çatışmaya ilişkin çözümlerin belirlenmesini ve buna ilişkin stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Okulların toplumla kurduğu bağ düşünüldüğünde okullar arasındaki örgüt kültürü farklılıklarının da o okulda meydana gelen çatışmaya yönelim, yönetim ve çözüm biçimini değiştireceği düşünülmektedir. Bu açıdan okul kültürü ile çatışma yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir.

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü birçok araştırma alanının ortak ilgisini çekmekle birlikte, bir o kadar da farklı anlamlar yüklenen bir kavramdır. Bu bakımdan alanyazında örgüt kültürü konusunda çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür (Işık, 2006). Kültür, örgütsel değerleri vurgulayan birtakım semboller yolu ile günlük yaşamın bir parçası haline gelir (Sadri ve Lees, 2001). Kültür bir topluluk tarafından yaşamın nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiğine ilişkin topluluk üyelerinin algılarını, düşüncelerini, duygularını, davranışlarını şekillendiren inanç ve değerler bütünü (Keskin, Gürsel ve Eren, 2004) olarak tanımlanabilir. Kısa bir ifadeyle örgütsel kültür, örgütsel davranışa etki eden baskın faktörlerden oluşur (Mehr, 2012).

Toplumsal yapıda kültürün konumlanışının toplulukların yaşam biçimlerine etki etmesi bir topluluğu diğer topluluklardan ayıran ayırt edici özelliklerin görünür olmasını sağlar. Böylece her topluluk farklı kültürlere sahip olmakta ve farklı alışkanlıklar, değerler, normlar ve gelenekler sistemini sürdürür. Bu çerçevede belirlenen bazı amaçlar için bir araya gelen insanların oluşturduğu örgütlerde de (iş örgütü, eğitim örgütü sağlık örgütü gibi) örgütsel amaçlar veya bireysel gereksinimler

için oluşturulan alışkanlıklar, değerler, normlar ve gelenekler sisteminin, örgüt kültürünü belirlediği ifade edilebilir.

Bireyin örgüt içi bireysel davranışları ve grup içi davranışları incelenirken, örgütsel kültürün temel unsurları ritüeller, törenler, hikayeler ve örgüt içinde kullanılan ortak dildir. Bu durum genel olarak kişi-kültür uyumu olarak değerlendirilmektedir (O'Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991). Liderler örgütün günlük pratikleri için semboller, kahramanlar ve ritüeller oluştururlar. Örgüt içerisindeki sosyalleşme ise, örgütsel pratiklerin, sembollerin, kahramanların ve ritüellerin öğrenilmesi olabilir (Hofstede, 1998; Lunenburg ve Ornstein, 2004). Bu çerçevede örgütsel pratiklerin, sembollerin, kahramanların ve ritüellerin öğrenilmesi örgüt kültürünün oluşturulmasını sağlar. Örgüt içinde gözlenebilen düzenli davranışlar (kullanılan ortak iş dili, farklı olan törenler), iş gruplarının oluşturduğu normlar, baskın olan değerler (bir okul için düşük devamsızlık oranları ve yüksek etkinlik gibi) kurallar ve inanışlar o örgütün kültürünü oluşturmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2004). Okul kültürü okul sembolleri, gelenekler, törenler, gösteriler, kahramanlar, efsaneler ve anlatılardan oluşur. Etkin ve güvene dayalı okul kültürü öğrenci başarısını artırırken, insani kontrole dayalı okul kültürü de sosyal ve duygusal gelişimi sağlamaktadır. Genel ifadeyle yönetsel liderliğin temel işlevi örgüt kültürünü oluşturmaktır. Bir örgütü diğerinden ayıran anlamlar sistemi, gelenekler ve inançlar olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2012).

Örgüt kültürünün oluşturulmasında iletişim ağları ne kadar önemliyse, benzer şekilde örgütlerde ortaya çıkan sorunların veya çatışmaların çözümünde de oldukça önemlidir. Bu çerçevede oluşturulan örgüt kültürü ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, örgüt içi iletişim ağlarının işlevi gruplar arası uyumlu çalışma ortamının varlığı, oluşturulan grup içi normların etkinlik ve verimlilik açısından pozitif bir etkiye sahip olması açısından önemli görülebilir (Eren, 1998).

Örgüt Kültürü ve Çatışma Yönetimi İlişkisi

İnsanların kişilik, algılama ve hayata bakışlarındaki farklılıklar bireylerarası ve kitleler arası çatışmaları kaçınılmaz kılmaktadır (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Bu nedenle çatışmayı yönetmede okulların kültürel değişkenlerinin önemi büyüktür. Kültürel olmayan çatışmaların da iletişim, dünya görüşü ve bireysel özellikler gibi kültür temelli kaynakları bulunur. Örgüt etkinliği örgütsel kültürün niteliği, örgütsel çatışmaların niteliği, düzeyi ve yönetim anlayışı kritik önemdedir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Okul yöneticilerinin, okul bileşenleri arasındaki anlaşmazlıkları ve çatışmaları yönetirken, okul bileşenlerini yakından tanımalı ve anlamalıdır (Karcıoğlu, Kahya ve Buzkan, 2012). Okul yöneticisinin, bileşenlerin bireysel ve kültürel özelliklerini bilmesi ve örgütün kültürel dokusunu kavramış olması olası çatışmaları öngörmesini sağlayabilir (Yalçın ve Erçen, 2004). Tüm bu çabalar aynı zamanda örgütsel çatışmaların etkili biçimde yönetilebileceği destekleyici bir okul ikliminin oluşumunu sağlayacaktır.

Örgütsel çatışmalar okul kültürünün doğal bir özelliğidir. Çatışmaların okul yaşantısının doğal bir parçası olması, aynı zamanda örgüt içi etkileşim ve iletişim kanallarının da sürekli açık olmasını gerektirir. İdeolojik katılıklar, dedikodu, disiplinsiz davranışlar gibi kasıtlı bozucu davranışlardan kaynaklı çatışmalar etkin yönetilip kontrol altına alınmadığında okulda daha derin çatışmaların yaşanabileceği bir “çatışma kültürü”ne zemin hazırlayabilecektir. Bir başka ifadeyle, çatışma, okul kültürünün baskın bir özelliği haline gelir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Çatışmaları azaltan bir okul kültürü yerine çatışmaları besleyen bir okul kültürü, eğitimin toplumsal işlevlerinin içini boşaltan bir kangren gibi tüm eğitim sistemini saracaktır. Bu açıdan etkili bir çatışma yönetimi için yöneticiler, okul kültürünün çatışmayı özendirici yönlerini anlamalıdır (Okul, 2011).

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında çatışma yönetimi ve örgüt kültürünün kavramsal temellendirilmesi yapılmıştır. Bu kavramsal temellendirmeden hareketle araştırmada kamu okullarında görevli yöneticilerin okullarındaki çatışmaları yönetme davranışları ile okul kültürünün ilişkisi öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede kullandıkları stratejiler ile okulların örgütsel kültürü arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışılan grup, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi konusunda bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede kullandıkları stratejiler ile okul kültürü arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişki tarama modeline (Karasar, 2006) uygun desenlenmiştir. Bu bakımdan araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin okullarındaki çatışma durumlarını yönetirken gösterdikleri tutum ve davranışlar ile okullardaki örgütsel kültür göstergeleri betimlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra çatışma yönetimine ilişkin veriler ile örgütsel kültüre ilişkin veriler birlikte ele alınarak, yöneticilerin çatışma yönetme davranışları ile okul kültürünün niteliği arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişki öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı ve okul kademesi değişkenlerine göre belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Mersin ili merkez ilçelerindeki (Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli) devlet ilkokulları ve ortaokullarında görevli 622 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetine, kıdem yılına ve okul kademesine göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete, Branşa, Okul Kademesine ve Kıdem Yılına Göre Dağılımı

Bağımsız değişkenler	Cinsiyet	N	%
Cinsiyet	Kadın	348	55.9
	Erkek	274	44.1
	Toplam	622	100
Okul Kademesi	İlkokul	412	66.2
	Ortaokul	210	33.8
	Toplam	622	100
Kıdem Yılı	1-10 Yıl	163	26.2
	11-20 Yıl	289	46.5
	21-40 Yıl	170	27.3
	Toplam	622	100

Katılımcıların cinsiyetleri görece dengeli olmasına karşın, kadın öğretmenlerin sayısı (348 kişi), erkeklerden (274 kişi) fazladır. Diğer yandan katılımcıların üçte ikisi ilkokullarda (412 kişi), üçte biri ise ortaokullarda (210 kişi) görev yapmaktadır. Yine görece en düşük kıdemi olanlar (163 kişi) ile en kıdemli olanların (289 kişi) oranı, orta düzeyde kıdemli olanlara (289 kişi) göre daha azdır. Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmenliklerinin olgunluk döneminde bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yöneticilerin örgütsel çatışmaları yönetme davranışlarını betimlemek amacıyla Rahim (1983, akt. Neiderauer, 2006) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Yönetimi Ölçeği” (ÖÇYÖ) “(Rahim Organizational Conflict Inventory-II’dir [ROCI-II])” kullanılmıştır. Ölçek Neiderauer (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış, beş boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli Likert tipine uygun cevaplandırılmıştır. Bu boyutlar; “bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma”. Alt boyutlara ilişkin puanlar yükseldikçe yöneticilerin o boyuttaki çatışma yönetimi stratejisini daha fazla benimsediği kabul edilmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilerden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .875 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgüt kültürüne ilişkin görüşleri Kuyumcu (2007) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek beş boyut, 42 maddeden oluşmakta ve maddeler beşli Likert tipindedir. Ölçek boyutları: Okul tarihi, okulun değer ve inançları, okulu açıklayan hikayeler, gelenek tören ve adetler, kahramanlar. Bu çalışmada elde edilen verilerden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .956 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okullarında kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile örgüt kültürünün ilişkisi öğretmenlerin kıdem, branş, okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği t-testi ve

ANOVA ile incelenmiştir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve görev yaptıkları okulların örgüt kültürü konusundaki görüşlerine ilişkin puanların cinsiyet, kıdem yılı ve okul kademesi değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Daha sonra, öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ve okulların örgüt kültürü konusundaki görüşlerinin ilişkisine dair bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stratejilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejisi	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bütünleştirme	Erkek	274	3.03	1.07	-1.89	.614
	Kadın	348	3.18	1.09		
Ödün Verme	Erkek	274	2.67	0.89	-	.363
	Kadın	348	2.79	0.92		
Hükmetme	Erkek	274	2.91	1.04	0.8	.749
	Kadın	348	2.84	1.06		
Uzlaşma	Erkek	274	2.96	0.8	-	.616
	Kadın	348	3.01	0.81		
Kaçınma	Erkek	274	3.34	0.77	-	.251
	Kadın	348	3.36	0.81		

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, uzlaşma ve kaçınma alt boyutlarına ilişkin puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(620)} = -1.89$, $t_{(620)} = -1.63$, $t_{(620)} = 0.85$, $t_{(620)} = -0.69$, $t_{(620)} = -0.28$, $p < .05$). Genel ifadeyle beş boyutta da kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin çatışmaları yönetirken başvurdukları yönetim strateji konusundaki öğretmen görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerine ilişkin puanlarının okul kademesine göre t-testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri Boyutlarına İlişkin T-testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Strateji		N	\bar{X}	SS	t	P
Bütünleştirme	İlkokul	412	3.39	1.03	9.20	.000
	Ortaokul	210	2.6	0.99		
Ödün Verme	İlkokul	412	2.95	0.87	8.92	.000
	Ortaokul	210	2.31	0.84		
Hükmetme	İlkokul	412	2.57	0.88	-10.86	.000
	Ortaokul	210	3.46	1.12		
Uzlaşma	İlkokul	412	3.17	0.76	8.31	.000
	Ortaokul	210	2.63	0.73		
Kaçınma	İlkokul	412	3.41	0.79	2.98	.010
	Ortaokul	210	3.23	0.73		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin "bütünleştirme" alt boyutundaki puanları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(620)}= 9.20$, $p < .05$). İlkokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}=3.39$) ile ortaokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}=2.60$) arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre ilkokullarda görevli öğretmenler, ortaokullarda görevli öğretmenlere göre okul yöneticilerinin çatışmayı çözme stratejilerinden "bütünleştirme" stratejisini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin "ödün verme" alt boyutu puanları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(620)}= 8.92$, $p < .05$). İlkokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}=2.95$), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ($\bar{X}=2.31$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre ilkokullarda görevli öğretmenler ortaokul öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin "ödün verme" stratejisini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin "hükmetme" boyutu puanları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(620)}= -10.86$, $p < .05$). İlkokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}=2.57$), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ($\bar{X}=3.46$) daha düşüktür. Buna göre ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin "hükmetme" stratejisini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin, "uzlaşma" boyutu puanları okul kademesi göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(620)}= 8.32$, $p < .05$). İlkokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}=3.17$), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ($\bar{X}=2.63$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre ilkokullarda görevli öğretmenler, ortaokul öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin "uzlaşma" stratejisini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin "kaçınma" boyutu puanları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(620)}= 2.98$, $p < .05$). İlkokul öğretmenlerinin puanları ($\bar{X}=3.41$), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ($\bar{X}=3.23$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre ilkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre okul

yöneticilerinin “kaçınma” stratejisini fazla kullandıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin kıdemine göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerine ilişkin puanlarının ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları

Çatışma Yönetim Stratejileri	Gruplar	\bar{X}	ss	Varyansın kaynağı	KT	KO	F	p	Fark
Bütünleştirme	1-10 Yıl	3.2	1.0	Gruplararası	14.87	7.43	6.49	.00	2>3
	11-20 yıl	3.2	1.0	Grupiçi	709.01	1.14			
	21-40 yıl	2.8	1.1	Toplam	723.88				
Ödün Verme	1-10 Yıl	2.3	.88	Gruplararası	11.62	5.81	7.14	.00	2>3
	11-20 yıl	2.8	.89	Grupiçi	503.78	.81			
	21-40 yıl	2.5	.93	Toplam	515.40				
Hükmetme	1-10 Yıl	2.7	.03	Gruplararası	31.86	15.93	15.08	.00	1. 2<3
	11-20 yıl	2.7	.98	Grupiçi	653.81	1.056			
	21-40 yıl	3.2	.09	Toplam	685.68				
Uzlaşma	1-10 Yıl	3.1	.76	Gruplararası	11.01	5.50	8.94	.00	2<3
	11-20 yıl	3.0	.78	Grupiçi	379.37	.613			
	21-40 yıl	2.7	.79	Toplam	390.38				
Kaçınma	1-10 Yıl	3.3	.83	Gruplararası	1.61	.806	1.28	.27	-
	11-20 yıl	3.3	.77	Grupiçi	388.43	.628			
	21-40 yıl		.77	Toplam	390.05				

Tablo 4’e göre bütünleştirme ($F_{(2, 619)}=6.49, p>.05$), ödün verme ($F_{(2, 619)}=7.14, p>.05$) ve uzlaşma ($F_{(2, 619)}=8.98, p>.05$) boyutlarında, 11-20 yıl ile 21-40 yıl kıdemli öğretmenlerin puanları, hükmetme ($F_{(2, 619)}=15.08, p>.05$) boyutunda 1-10 yıl, 11-20 yıl ile 21-40 yıl kıdemli öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Kaçınma boyutunda öğretmen puanları arasında anlamlı fark görülmemektedir ($F_{(2, 619)}= 1.28, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri konusundaki görüşleri, kaçınma boyutu haricindeki puanları farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki örgüt kültürüne ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürünün Boyutlarına İlişkin Puanlarının t-testi Sonuçları

Örgüt Kültürü Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
İnanç ve Değerler	Erkek	274	2.78	0.84	-1.22	.221
	Kadın	348	2.86	0.8		

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

Örgüt Kültürü Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Okul Tarihi	Erkek	274	2.52	1.03	0.13	.889
	Kadın	348	2.51	0.98		
Hikayeler	Erkek	274	2.45	0.94	-2.38	.018
	Kadın	348	2.64	0.97		
Gelenek Tören ve Adetler	Erkek	274	2.91	0.92	-0.57	.564
	Kadın	348	2.96	0.91		
Kahramanlar	Erkek	274	2.53	0.79	-1.90	.057
	Kadın	348	2.66	0.77		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin örgüt kültürünün "inanç ve değerler" ($t_{(620)} = -1,22$, $p < .05$), "okul tarihi" ($t_{(620)} = .13$, $p < .05$), "gelenek, tören ve adetler" ($t_{(620)} = -.57$, $p < .05$) ve "kahramanlar" ($t_{(620)} = -1,90$, $p < .05$) boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Her dört boyutta da kadın öğretmenlerin puanları ile erkek öğretmenlerin puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre örgüt kültürünün "inanç ve değerler, okul tarihi, gelenek, tören ve adetler ve kahramanlar" alt boyutlarına ilişkin puanlar cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin örgüt kültürünün "hikayeler" boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(620)} = 2.38$, $p < .05$). Kadın öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X} = 2.64$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.45$) puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, hikayeler boyutu puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin puanlarının okul kademesine göre t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Kademesine Göre Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Boyutlarına İlişkin Puanlarının t-testi Sonuçları

Örgüt Kültürü Boyutları	Okul kademesi	N	\bar{X}	SS	t	p
İnanç ve Değerler	İlkokul	412	2.96	0.77	5.80	.000
	Ortaokul	210	2.57	0.84		
Okul Tarihi	İlkokul	412	2.70	0.93	7.02	.000
	Ortaokul	210	2.13	1.04		
Hikayeler	İlkokul	412	2.77	0.91	8.36	.000
	Ortaokul	210	2.13	0.91		
Gelenek Tören ve Adetler	İlkokul	412	2.80	0.82	-5.78	.000
	Ortaokul	210	2.23	1.02		
Kahramanlar	İlkokul	412	2.76	0.74	7.01	.000
	Ortaokul	210	2.31	0.79		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin örgüt kültürünün tüm alt boyutlarına ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(620)}= 5.80$, $t_{(620)}= 7.02$, $t_{(620)}= 8.36$, $t_{(620)}= -5.78$, $t_{(620)}= 7.01$, $p<.05$). Tüm alt boyutlarda ilkökul öğretmenlerinin puanları, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgulara göre ilkökul öğretmenleri görev yaptıkları okullarındaki örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur. Öğretmenlerin örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin puanlarının kідeme göre ANOVA sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Kідeme Göre Öğretmenlerin, Yöneticilerin Örgüt Kültürüne İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları

Örgüt Kültürü	Gruplar	\bar{X}	ss	Varyansın kaynağı	KT	KO	F	p	Anlamlı Fark
İnanç ve Değerler	1-10 Yıl	2.8	.80	Gruplararası	0.50	.25			
	11-20 Yıl	2.8	.77	Grupiçi	411.80	.66	.38	.68	-
	21-40 Yıl	2.7	.89	Toplam	412.31				
Okul Tarihi	1-10 Yıl	2.4	.93	Gruplararası	4.37	2.18			
	11-20 Yıl	2.5	.97	Grupiçi	622.57	1.00	2.17	.11	-
	21-40 Yıl	2.6	1.1	Toplam	626.95				
Hikayeler	1-10 Yıl	2.5	.96	Gruplararası	0.292	.14	.15	.85	
	11-20 Yıl	2.5	.93	Grupiçi	568.87	.91			-
	21-40 Yıl	2.5	1.0	Toplam	569.16				
Gelenek Tören ve Adetler	1-10 Yıl	2.8	.83	Gruplararası	29.65	14.83			
	11-20 Yıl	2.8	.89	Grupiçi	485.90	.78	18.89	.00	2<3
	21-40 Yıl	3.3	.92	Toplam	515.56				
Kahramanlar	1-10 Yıl	2.5	.79	Gruplararası	0.10	.05			
	11-20 Yıl	2.6	.71	Grupiçi	381.50	.61	.08	.91	-
	21-40 Yıl	2.6	.88	Toplam	381.61				

Tablo 7'ye göre, örgüt kültürü alt boyutlarından yalnızca “gelenek, tören ve adetler” alt boyutunda, grup ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($F_{(2, 619)}=18.89$, $p<.05$). Buna göre farkın kaynağı, 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 2.80$) ile 21-40 ($\bar{X} = 3.30$) yıl kıdemli öğretmenlerin puanları arasındaki farklılıktır. Bu bulgulara göre 21-40 yıl kıdemli öğretmenlerin okullarının örgüt kültürüne ilişkin görüşleri, 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha olumludur.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile okullarının örgüt kültürüne ilişkin görüşleri arasındaki korelasyon sonuçlarına göre, yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ile okulların örgüt kültürü değişkenleri arasında pozitif ve orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .672$, $p<.01$). Öğretmenlerin, çatışma yönetimi stratejileri alt boyutları ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Çatışma Yönetimi Stratejileri Alt Boyutları İle Örgüt Kültürü Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Örgüt Kültürü	İnanç ve Değerler	Okul Tarihi	Hikayeler	Gelenek ve Görenekler	Kahramanlar
Çatışma Yön. Stratejileri	.669**	.666**	.398**	.462**	.023	.703**
Bütünleştirme	.694**	.717**	.456**	.518**	-.169**	.743**
Hükmetme	-.425**	-.474**	-.385**	-.394**	.424**	-.466**
Ödün Verme	.713**	.703**	.500**	.549**	-.092*	.747**
Uzlaşma	.627**	.645**	.430**	.473**	-.137**	.651**
Kaçınma	.435**	.441**	.201**	.252**	.089*	.465**

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

Tablo 8'e göre, “çatışma yönetimi stratejileri” ile “örgüt kültürü” arasında orta düzeyin üzerinde pozitif yönlü bir ilişki ($r=.669$, $p<.01$), “inanç ve değerler” boyutu arasında pozitif ve yüksek bir ilişki ($r=.666$, $p<.01$), “okul tarihi” ($r=.398$, $p<.01$) ve “hikayeler” boyutları arasında pozitif ve düşük bir ilişki ($r=.462$, $p<.01$), “gelenek ve görenekler” boyutu arasında pozitif ve çok düşük bir ilişki ($r=.023$, $p<.01$) ve “kahramanlar” boyutu arasında pozitif ve yüksek bir ilişki ($r=.703$, $p<.01$) bulunmaktadır.

Bütünleştirme boyutu ile “kültür” boyutu arasında pozitif ve orta düzeyli bir ilişki ($r=.694$, $p<.01$), “inanç ve değerler” boyutu arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki ($r=.717$, $p<.01$), “okul tarihi” boyutu arasında pozitif ve düşük bir ilişki ($r=.456$, $p<.01$), “hikayeler” boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki ($r=.518$, $p<.01$), “gelenek ve görenekler” boyutu arasında negatif yönde düşük bir ilişki ($r=-.169$, $p<.01$) ve “kahramanlar” boyutu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki ($r=.743$, $p<.01$) bulunmaktadır.

Hükmetme boyutu ile “kültür” boyutu arasında negatif yönlü düşük bir ilişki ($r=-.425$, $p<.01$), “değerler” boyutu arasında negatif ve düşük bir ilişki ($r=-.474$, $p<.01$),

“okul tarihi” boyutu arasında negatif ve düşük bir ilişki ($r=-.385$, $p<.01$), “hikayeler” boyutu arasında negatif yönlü ve düşük bir ilişki ($r=-.394$, $p<.01$), “gelenek ve görenekler” boyutu arasında pozitif yönde düşük bir ilişki ($r=.424$, $p<.01$) ve “kahramanlar” boyutu arasında negatif ve düşük bir ilişki ($r=-.466$, $p<.01$) bulunmaktadır. Çatışma yönetimi stratejileri içinde hükmetme boyutu puanları ile örgüt kültürünün “değerler, okul tarihi, hikayeler ve kahramanlar” boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunması dikkati çekicidir. Buna göre okul yöneticilerinin hükmetme stratejisini kullanmalarının örgütsel kültüre olumsuz yansımalarının olabileceği söylenebilir.

Ödün verme boyutu ile “kültür” ($r=.713$, $p<.01$.) ve “değerler” boyutları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki ($r=.703$, $p<.01$), “okul tarihi” ($r=.500$, $p<.01$) ve “hikayeler” boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki ($r=.549$, $p<.01$), “gelenek ve görenekler” boyutu arasında negatif ve çok düşük bir ilişki ($r=-.092$, $p<.05$) ve “kahramanlar” boyutu arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki ($r=.747$, $p<.01$) bulunmaktadır.

Uzlaşma boyutu ile “kültür” ($r=.627$, $p<.01$.) ve “değerler” boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.645$, $p<.01$); “okul tarihi” ($r=.430$, $p<.01$) ve “hikayeler” boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli ilişki ($r=.473$, $p<.01$), “gelenek” boyutu arasında negatif yönlü düşük bir ilişki ($r=-.137$, $p<.01$) ve “kahramanlar” boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyli ilişki ($r=.651$, $p<.01$) bulunmaktadır.

Kaçınma boyutu ile “kültür” ($r=.435$, $p<.01$.), “değerler” ($r=.411$, $p<.01$), “okul tarihi” ($r=.201$, $p<.01$), “hikayeler” ($r=.252$, $p<.01$), “gelenek ve görenekler” ($r=.089$, $p<.05$) ve “kahramanlar” ($r=.465$, $p<.01$) boyutları arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmaktadır.

Bu bulgulara göre çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisinin örgüt kültürü ve alt boyutları ile ilişkisi ve örgüt kültürü alt boyutlarından gelenek, tören ve adetler boyutunun çatışma yönetimi stratejileri ile ilişkisi oldukça önemlidir. Bu iki sonuç dışında diğer sonuçlarda genellikle alt boyutlar arasında pozitif yönde ilişkiler gözlenmektedir. Ancak çatışma yönetimi stratejilerinden “hükmetme” boyutuna ilişkin puanların yükselmesi, örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin puanların düşmesine neden olmaktadır. Bu ters orantı (negatif ilişki), okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede “hükmetme” stratejisini kullanmasının, örgüt kültürünün geliştirilmesi, yerleşik hale getirilmesi ve okul etkinlikleri açısından olumlu yönde korunmasına zarar vereceği söylenebilir. Yöneticilerin hükmetme stratejisinin kullanılmasını gerektirecek koşulların gelişimine izin vermemesi gerekir. Bu konuda okul içinde gerekli toplantı ve bilgilendirmelerle gerek öğretmenlere gerek ise diğer çalışanlara belirtilebilir.

Tartışma

Genel olarak araştırma bulguları dikkate alındığında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışmaları çözmeye ağırlıklı olarak bir stratejiye başvurmadıkları

biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu okul yöneticilerinin okullarındaki çatışmaları yönetmede kullandıkları stratejilerin zamana ve duruma göre değişebildiği biçiminde yorumlanabilir. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri beş çatışma yönetme stratejisi içinde görece, “kaçınma” stratejisine daha fazla başvurdukları, en az ise “hükmetme” stratejisine başvurdukları söylenebilir. Hükmetme stratejisine daha az başvurmaları, okul yöneticilerinin kendi görüşlerini kabul ettirmek ve kendi istediği kararı çıkarmak için öğretmenlere baskı uygulamadığı biçiminde yorumlanabilir. “Uzlaşma” alt boyutuna yönelik öğretmen görüşlerine göre çoğunlukla okul yöneticilerinin öğretmenlerle uzlaşma sağlamak için orta yol önerdiği söylenebilir. Farklı araştırmalarda da (İbicioğlu, 1999; Şahin-Fırat, 2010) benzer olarak yöneticilerin öğretmenleri bir karar için zorlamadıkları, çoğu zaman ikna etme ve uzlaşma yolunu denedikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada bütünleştirme stratejisinin en yaygın kullanılan strateji olmaması, birçok araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Birçok araştırmada bütünleştirme (tümleştirme) stratejisinin en çok tercih edilen çatışma yönetimi stratejisi olduğu belirtilmektedir (Arslantaş ve Özkan, 2012; Günbayı ve Karahan, 2006; İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013; Karip, 2013; Konak ve Erdem, 2015).

Örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara bakıldığında (tablo 5, 6 ve 7) öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarının örgüt kültürünü orta düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle okul kültürü konusundaki öğretmen görüşlerinin büyük ölçüde “az katılıyorum” (2) ve “orta düzeyde katılıyorum” (3) yönünde görüş belirttiği söylenebilir. Bu da veri toplanan okullarda örgüt kültürünün, “değer ve inançlar”, “okul tarihi” “hikayeler”, “gelenek ve görenekler” ve “kahramanlar” boyutlarında yeterliğinin düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Örgüt kültürünün önemine işaret eden başka araştırma bulgularına göre okulun bileşenleri arasında etkileşime ve iletişime olanak sağlayan (Özdemir, 2006), örgütsel amaçların içselleştirilmesi için örgüt bileşenleriyle ortak hareket eden ve tüm bileşenlerine değerli olduğu duygusu yaşatan (Aslanargun ve Bozkurt, 2012) okullarda örgüt kültürünün geliştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre çatışma yönetim stratejilerine ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre cinsiyet faktörünün çatışma çözme stratejileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Arslantaş ve Özkan’ın (2012) araştırmalarında da öğretmenlerin, yöneticilerin çatışma çözme stratejilerini kullanmaları hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla, okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede “bütünleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma” stratejilerini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler. Ortaokul öğretmenleri ise ilkokul öğretmenlerine kıyasla, okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede hükmetme stratejisini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler. Bu bakımdan ilkokul yöneticilerinin, ortaokul

yöneticilerine kıyasla “kazan-kaybet” türü davranışlara daha az başvurduğu, diğer yandan “kaybet-kazan” türü ödün verme davranışlarını ise daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Bundan hareketle daha küçük yaştaki öğrencilerin bulunduğu okullarda yöneticilerin çatışmaların çözümünde daha fedakâr davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Diğer yandan okul yöneticilerinin hükmetme yönündeki davranışlarının üst kademelere doğru çıktıkça artış göstermesi, öğrenci yaş grubunun büyümesine bağlı olarak daha fazla otorite kurma ve öğrencileri kontrol etme çabasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin örgüt kültürünün yalnızca “hikayeler” alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum, okulda geçmişte yaşanmış olayları, kadın ve erkek öğretmenlerin farklı değerlendirdiklerini gösterir. Örgüt kültürünün diğer boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmaması, Eroğlu ve Özkan’ın (2009) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Belirtilen araştırmada da cinsiyet ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgüt kültürünün “gelenek, tören ve adetler” boyutu haricindeki diğer boyutlara ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenlerin “gelenek, tören ve adetler” boyutuna ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21-40 yıl kıdemli öğretmenler, 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere göre okullarını gelenekler, tören ve adetler konusunda daha olumlu değerlendirmektedirler. Sezgin’in (2010) araştırmasında da okulda kıdemli olmanın, ayrıcalıklı olmak anlamına geldiği tespitinden hareketle, bu çalışmadaki kıdemi yüksek öğretmenlerin, okulun gelenek, tören ve adetlerini daha uzun yıllar yaşamaları ve bu deneyimi kendileri için bir ayrıcalığa dönüştürdükleri biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan kıdemi düşük öğretmenlerin, okullarda eski kültür kalıplarının değişmesini istemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ile okulların örgüt kültürü pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Alt boyutlar açısından ise ödün verme stratejisi ile yüksek düzeyli; bütünleştirme ve uzlaşma ile orta düzeyin üzerinde ve kaçınma stratejisi ile de düşük düzeyli pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yöneticilerin çatışma durumlarında “kaybet-kazan” stratejisine sıkça başvurdukları, çatışma durumlarında geri adım atan taraf olarak çatışmaları büyütmekten kaçındıkları söylenebilir. Dikkati çeken nokta hükmetme stratejisi ile örgüt kültürü arasında negatif yönde düşük bir ilişki bulunmasıdır. Buna göre okul yöneticileri okullarındaki çatışmaları çözerken yöneticinin lehine sonuçlanacak davranışlardan kaçınmaktadırlar. Bu sonuç, yöneticilerin ödün verme stratejisini en fazla kullanmalarıyla da tutarlıdır. Bunlara göre okulların örgüt kültürünün yönetici odaklı, otoriter yaklaşımlara uygun olmadığı, büyük ölçüde tarafların beklentilerinin dengesini gözetmediği söylenebilir. Öğretmenlerin okullardaki örgüt kültürüne ilişkin puanları arttıkça, çatışma yönetim stratejilerine ilişkin puanlarının da arttığı söylenebilir. Küçüksüleymanoğlu ve Bingöl (2014) ile Özmen ve Aküzüm’ün (2010)

araştırmalarında da okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede genellikle bütünleştirme ve uzlaşma yolunu seçtikleri sonucuna varılmıştır. Gerek bu araştırma gerekse Küçüksüleymanoğlu ve Bingöl (2014) ile Özmen ve Aküzüm'ün (2010) araştırma bulguları, örgüt kültürü çatışma yönetimi ilişkisi açısından bütünleştirme ödün verme ve uzlaşma stratejilerinin okullarda daha çok tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın okullarda örgüt kültürünün inşası ve sürekliliği açısından ise hükmetme stratejisinin kullanılmasından kaçınılması gerektiği söylenebilir.

Örgüt kültürü çatışma yönetimi ilişkisi açısından bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerinin örgüt kültürü boyutları ile kurduğu yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler, bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerinin okullarda daha çok tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın okullarda örgüt kültürünün inşası ve sürekliliği açısından ise hükmetme ve kaçınma stratejilerinin kullanılmasından uzak durulmalıdır.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri öğretmenlere, düşüncelerini dikte etmemekte, kendi lehlerine karar çıkarmak için öğretmenlere baskı yapmamakta, aksine çatışmalarda kendileri geri atma eğilimindedirler. Okul yöneticileri genel olarak anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önermekte, kötü duruma düşmekten kaçınmak için öğretmenlerle yaşanabilecek anlaşmazlıkları açığa vurmamaya dikkat etmektedirler. Okul yöneticileri bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerine önem vererek örgütsel kültüre demokratik katkılarda bulunmaktadır.

Okul kültürü alt boyutlarından “değerler ve inançlar” ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olması, okullarda eğitimin ve öğrenmenin yerleşik bir kültür boyutu haline geldiğini göstermektedir. Ancak diğer yandan “okul tarihi” konusunda öğretmenler yeterli bilgilendirilmemektedir. Gelenek, tören ve adetler ile kahramanlar alt boyutlarında da benzer olarak yetersizlikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin okullarda aidiyet geliştirmelerinde, okulun gelenek ve adetlerinin, önemli hikaye ve kahramanlarının olmaması veya bu konularda bilgi sahibi olmadıklarından bunu bir yetersizlik olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre “bütünleştirme, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme” boyutlarında farklılık göstermektedir. Kıdemi fazla öğretmenler, kıdemi düşük olan öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin “bütünleştirme”, “ödün verme” ve “uzlaşma” stratejilerini daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Benzer olarak örgüt kültürünün inanç ve değerler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri de okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu durum, ilkökul ve ortaokulların her ne kadar birbirine yakın yaş gruplarına ve birbirlerini izleyen eğitim programlarına sahip olsalar da inanç ve değerler konusunda farklılaştığını göstermektedir.

Yöneticilerin çatışmaları yönetmede kullandıkları stratejiler ile okulların örgüt kültürü arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Burada

dikkati çeken nokta yöneticilerin çatışmaları “hükmetme” stratejisini uygulayarak yönetmelerinin, okulların örgüt kültürüyle ters yönlü bir ilişki göstermesidir. Hükmedici, otoriter davranışlar arttıkça, örgüt kültürü bundan olumsuz etkilenmektedir. Bu durum (negatif ilişki) ilkökul ve ortaokullarda çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini kullanmanın örgüt kültürünün geliştirilmesi, yerleşik hale getirilmesi ve okul etkinlikleri açısından olumlu yönde korunmasına zarar verebileceğinden, okullarda öğretmen ve yöneticilerin hükmetme stratejisini kullanmaması, okul yöneticilerinin hükmetme stratejisinin kullanılmasını zorunlu kılacak koşulları ortadan kaldırması önerilir. Bu durum okul içinde gerekli toplantı ve bilgilendirmelerle öğretmenlere ve diğer çalışanlara belirtilebilir.

Örgüt kültürü çatışma yönetimi ilişkisi açısından bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerinin örgüt kültürü boyutları ile kurduğu yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler, bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerinin okullarda daha çok tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın okullarda örgüt kültürünün inşası ve sürekliliği açısından ise hükmetme ve kaçınma stratejilerinin kullanılmasından uzak durulmalıdır.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslandaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/806963> adresinden erişilmiştir.
- Arslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223336> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Blake, R. ve Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing Co, 350.
- Chan, K. W., Huan, X. ve Ng, P. M. (2007). Managers' conflict management styles and employee attitudinal outcomes: The mediating role of trust. *Asia Pasific Journal of Management*, 25, 277-295. <http://dx.doi.org/10.1007/s10490-007-9037-4>.
- Dreu, C. K. W., Ewers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S. ve Nauta, A. (2001). A theory based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 6(22), 645-688. <https://doi.org/10.1002/job.107>

- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Eroğlu, E. ve Özkan, G. (2009). Örgüt kültürü ve iletişim doyumu ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Bir uygulama örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(4), 50-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177870> adresinden erişilmiştir.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. (Genişletilmiş 4.Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*(2.Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (1993). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 25945).
- Gümüşeli, A. İ. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 531- 548.
- Günbayı, İ. ve Karahan, İ. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimleri. *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 209-230. <https://sbd.aku.edu.tr/VIII1/igunbayi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gündüz, B., Tunc, B. ve İnandı, Y. (2013). Okul yöneticilerinin öfke ve stresle başa çıkma yaklaşımları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 641-660.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior, Fifth Edition*. USA: Pearsson Education.
- Hofstede, G. (1998). Think locally act globally: Cultural constraints in personel management. *Management Intenational Review*, (38), 7-26. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-90989-3_2 adresinden ulaşılmıştır.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, S. A. N. (2006). *Örgüt kültürünün bazı değişkenlere göre analizi (Eğitim Fakültesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 241632).
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 87418).

- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- Janićević, N. (1998). Cultural determinants of employees' needs and job satisfaction. *First International Conference: Performance Measurement – Theory and Practice*. Cambridge, UK: Churchill College, Cambridge University.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 16. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi*, 5. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F., Kahya, C. ve Buzkan, K. (2012). Çatışma yönetim stratejisinin tahmin edicileri olarak örgütsel kültür tipleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 77-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/30378> adresinden erişilmiştir.
- Keskin, H., Günsel, A. ve Eren, S. (2004). Adokrasi, klan, pazar ve hiyerarşi kültürleri ile firma performansı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1-2(18), 309.
- Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 69-91. <https://doi: 10.14527/kuey.2015.004>
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 204962).
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Bingöl, M.A. (2014). An investigation of conflict management styles of the high school administrator perceived by the teachers. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 39-53. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.46>
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration concepts and practices. Fourth Edition*. USA: ThomsonWadsworth.
- Okul, K. (2011). *Kurum kültürünün çatışma yönetimi tarzları üzerine etkileri ve yazılım sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://docplayer.biz.tr/4244693-Kurum-kulturunun-catisma-yonetimi-tarzlari-uzerindeki-etkileri-ve-yazilim-sektorunde-bir-uygulama.html>'den erişilmiştir.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J. ve Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *The Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. <https://doi.org/10.2307/256404>

- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde yöneticilerin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 72-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117243> adresinden erişilmiştir.
- Mehr, S. K. (2012). Relationship between organizational culture and conflict management styles of managers and experts. *Advances in Environmental Biology*, 6(3), 1056-1062. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/287241723_Relationship_between_organizational_culture_and_conflict_management_styles_of_managers_and_experts
- Neiderauer, S. (2006). *Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışmayı çözüme stratejileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 206022).
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256360> adresinden erişilmiştir.
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt kültürü tipleri itibariyle bireylerin algıladıkları mağduriyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/30219> adresinden erişilmiştir.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde yöneticilerin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 72-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117243> adresinden erişilmiştir.
- Psenicka, C. ve Rahim, A. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: a study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(10), 302-326. <https://doi.org/10.1108/eb028955>
- Rahim, M. A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8. <https://doi:10.1108/eb022832>
- Rahim, M. A., Magner, N. R. ve Shapiro, D. L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors, what justice perceptions precisely. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 9-31. <https://doi:10.1108/eb022833>
- Sadri, G. ve Lees, B. (2001). Developing corporate culture as a competitive advantage. *The Journal of Management Development*, 20(9-10), 853-859. <https://doi.org/10.1108/02621710110410851>

- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, (35), 142-159. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/248/22> adresinden erişilmiştir.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ve tek strateji işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 3-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/842796> adresinden erişilmiştir.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156) 71-83. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/84/13> adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş yönetim ve örgütsel başarımlar*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. ve Erçen, A. E. Y. (2004). Kültür ile şekillenen çatışma tepkileri üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 201-217. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50182> adresinden erişilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Examining the Relationship between School Administrators' Conflict Management Strategies and School Culture According to Teachers' Views¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.21.2020	10.17.2020	10.19.2020

Ersay Özkara ²

Ministry of National Education

Binali Tunç ³

Mersin University

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between conflict management strategies and organizational culture used by school administrators according to the opinions of teachers working in public schools in Mersin. The study group of the research consists of 622 teachers (274 males, 348 females) working in official primary and secondary schools in the central districts of Mersin (Yenişehir, Akdeniz, Toroslara and Mezitli). The research data were obtained with "Rahim Organizational Conflict Scale (ROCI-II)" adapted to Turkish by Neiderauer (2006) and "School Culture Scale" developed by Kuyumcu (2007). Descriptive analysis tests, t-test and ANOVA were used. According to the results of the research, there is a positive and high level relationship between the conflict management strategies used by school administrators working in primary and secondary schools and school culture. The opinions of teachers, working in primary schools, about organizational culture are more positive than teachers working in secondary schools. The point that attracts the results of the research is that the administrators' managing the conflicts by applying the "dominating" strategy shows a reverse relationship with the organizational culture of the schools. As the dominant and authoritarian behaviors increase, organizational culture is negatively affected. Organizational culture reveals that integration, compromise and reconciliation strategies in terms of conflict management relation, dimensions of organizational culture and high level of positive relationships, integration, compromise and reconciliation strategies should be preferred more in schools. On the other hand, strategies of domination and avoidance should be avoided in terms of building and continuity of organizational culture in schools.

Keywords: Conflict management, conflict management strategies, organizational culture, school culture.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This study is derived from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author at Mersin University Institute of Educational Sciences in 2019.

²*Corresponding Author:* Teacher, Ministry of National Education, Mersin Provincial Directorate of National Education, E-mail: ersayozkara@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3526-1580>

³Prof. Dr., Faculty of Education, Educational Sciences, Department of Educational Administration, E-mail: tunc@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3636-209X>

Purpose and Significance

Societies develop a variety of structures and functions to solve problems and meet their needs. While social institutions focus on meeting the material needs in societies, the intellectual (abstract) needs of people are met with the system of morals, norms and values that regulate the relations. The concept created by these institutional structures and operating systems is “culture”. Culture is one of the most important elements of the social conditions in which organizations emerge; therefore, it is one of the main sources of the existence of organizations (Güçlü, 2003). Accordingly, organizational culture is at the center of organizational processes. The strong organizational culture creates an intense sense of belonging and ensures that the components are identified with the organization (Janićijević, 1998). In this respect, organizational culture also functions as an organizational grout.

Conflict, another concept of the research, is considered as a natural component of the organizational structure. The variety, variability and dynamism of organizational internal and external variables can create problems between organizational components. In this regard, organizational culture and organizational conflict directly interact. Conflict is all sorts of problems that prevent individuals from meeting their physiological, sociological and psychological needs while interacting with their environment (Karip, 2013). Individual differences lead to conflict. Cultural variables are important in predicting conflict behavior and managing conflict.

Organizational conflicts are seen as a social phenomenon to be avoided due to their disruptive, preventive and destructive features. However, this perception is gradually changing. In current management approaches, organizational conflicts are accepted as an indicator of organizational dynamism (Özmen and Aküzüm, 2010). In current approaches, it is aimed to use the dynamism resulting from conflict for organizational purposes instead of being a phenomenon that should be eliminated or avoided in organizations.

In this study, the strategies used by school administrators in managing conflicts are associated with school culture. Organizational culture of schools also determines how to manage conflict situations in the organization as a reference to the behavior of educational components. It is important to determine whether the organizational culture, that is, the tendency in the behavior of school components, leads to organizational integrity and solidarity in organizational problem situations, or to differentiate between components in the form of power struggle. The problem statement of the research is as follows: Is there a relationship between the strategies used by school administrators in managing conflicts and the organizational culture of schools?

Method

This research, which aims to determine whether there is a relationship between the strategies used by school administrators in managing conflicts and school culture, has been designed in accordance with the relational screening model (Karasar, 2006).

In this regard, the data on conflict management and organizational culture have been handled together, and the relationship between the managers' conflict management behaviors and the quality of school culture has been tried to be determined. This relationship has been determined according to the variables of teachers' gender, year of seniority and school level.

Study Group

The study group of the research consists of 622 teachers working in public primary and secondary schools in the central districts of Mersin (Yenişehir, Akdeniz, Toroslar and Mezitli). Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

Data Tools

The “Organizational Conflict Management Scale” (ÖÇYÖ) (Rahim Organizational Conflict Inventory-II [ROCI-II]), which was developed by Rahim (1983, inc: Neiderauer, 2006), was used to describe the managers' behaviors of managing organizational conflicts. The dimensions of the scale; integration, compromise, domination, avoidance and compromise. As the scores on the sub-dimensions increase, it is accepted that the managers adopt the conflict management strategy in that dimension more.

Teachers' views on organizational culture were obtained with the “Organizational Culture Scale” developed by Kuyumcu (2007). The scale consists of five dimensions and 42 items. Scale dimensions: school history, school values and beliefs, stories explaining the school, tradition ceremonies and customs, heroes.

Data Analysis

Whether teachers' opinions about conflict management strategies and organizational culture used by school administrators differ according to the variables of seniority, branch, school type were determined by t-test and ANOVA test. Correlation analysis was used to determine the relationship between school administrators' conflict management strategies and organizational culture.

Discussion and Conclusion

The average scores on the sub-dimensions of organizational culture show that teachers find the organizational culture of their schools moderately sufficient. This can be interpreted as the moderate competence of organizational culture in the dimensions of “values and beliefs”, “school history”, “stories”, “traditions and customs” and “heroes”. According to other research findings that point to the importance of organizational culture, in schools that enable interaction and communication between the components of the school (Özdemir, 2006), act in partnership with the organizational components for the internalization of organizational goals and provide a sense that it is valuable to all its components (Arslanargun & Bozkurt, 2012). It is seen that the culture has improved.

Teachers' opinions on conflict management strategies differ according to school level. Primary school teachers think that school administrators use “integration, compromise, compromise and avoidance” strategies more in managing conflicts compared to secondary school teachers. Secondary school teachers think that, compared to primary school teachers, school administrators use the dominance strategy more in managing conflicts. It can be said that primary school administrators use less “win-lose” type behaviors compared to middle school administrators, while on the other hand they show more “lose-win” type compromising behaviors.

Teachers' opinions about the “stories” dimension of organizational culture show a significant difference according to gender. This shows that past events at school, male and female teachers evaluate differently. In other dimensions of organizational culture, the opinions of male and female teachers do not differ, consistent with the research results of Eroğlu and Özkan (2009).

The opinions of teachers about the dimension of “tradition, ceremony and customs” differ according to seniority. It is noteworthy that 21-40 years teachers evaluate their schools more positively about traditions, ceremonies and customs than 11-20 years teachers. It can be interpreted that being senior in school means being privileged, that teachers with high seniority in this study experience the traditions, ceremonies and customs of the school for many years and make this experience a privilege for them.

In terms of the relationship between organizational culture and conflict management, the high level of positive relations, integration, compromise and reconciliation strategies established by organizational culture dimensions of integration, compromise and reconciliation reveal that schools should be preferred more. On the other hand, the use of domination and avoidance strategies should be avoided in terms of building and continuity of organizational culture in schools.

There is a positive relationship between the strategies used by administrators in managing conflicts and the organizational culture of schools. The striking point here is that the administrators' managing the conflicts by applying the “dominate” strategy shows a reverse relationship with the organizational culture of the schools. As the dominant and authoritarian behaviors increase, organizational culture is negatively affected. Since this inverse proportion (negative relationship) may harm the positive protection of organizational culture in terms of organizational culture, using the strategy of dominating conflict management strategies in primary and secondary schools, teachers and administrators do not use the dominant strategy, and school administrators must use the dominant strategy. It is recommended to eliminate the conditions within the school. This situation can be stated to both teachers and other employees through necessary meetings and information within the school.

In terms of organizational culture conflict management relationship, the high level of positive relations, integration, compromise and reconciliation strategies

established by the organizational culture dimensions of integration, compromise and reconciliation strategies reveal that schools should be preferred more. On the other hand, the use of domination and avoidance strategies should be avoided in terms of building and continuity of organizational culture in schools.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Toplumsal Alan Kuramına Göre Türkiye’de Orta Çocukluk Dönemindeki Ahlaki Gelişim

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	18.04.2019	16.11.2020	22.11.2020

Elif Özşarı ¹

Milli Eğitim Bakanlığı

Ayşe D. Öğretir Özçelik ²

Gazi Üniversitesi

Öz

Ahlaki gelişim toplumdaki topluma değişim gösteren bir kavramdır. Her toplumun kendi ahlaki normları vardır ve bu normlara uyulmaması durumunda uymayan kişiye karşı toplumsal bir tepki geliştirilir. Ahlaki gelişim çalışmalarında Kohlberg’in çalışmalarına alanyazında geniş yer verilmektedir. Ancak Kohlberg ahlakın toplumdaki topluma değişen değer yargıları olduğundan söz etmemektedir. Toplumsal Alan Kuramına göre ahlaki gelişim çalışmaları alanyazında kendine yeni yeni yer bulmaya başlamıştır. Bu durum çalışmasının amacı, ilkokula devam eden, orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin Toplumsal Alan Kuramına göre ahlak gelişimlerini anlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında ilkokulda eğitimine devam eden 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Toplumsal Alan Kuramı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalardan esinlenerek araştırmacı tarafından hazırlanan altı varsayımsal öykü kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda, çocukların büyük kural ihlali yerine küçük kural ihlali tercih ettiği; çocukların kardeşini kurtarmak için bile hırsızlığın doğru bir davranış olmadığını belirttikleri, adaletli seçimler yapmanın doğru bir davranış olduğunu, çocukların istedikleri oyuncakla oynayabilmesi ve oyuncak seçimine saygı duyulması gerektiğini, ebeveynlerin müdahalesinin doğru bir davranış olmadığını, son olarak çocukların, kuralların her zaman geçerli olduğunu, her durumda uyulması gerektiğini belirlemiştir.

Anahtar sözcükler: Ahlak gelişimi, çocuk gelişimi, Kohlberg sonrası, orta çocukluk, Toplumsal Alan Kuramı.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Sorumlu Yazar: Bilim Uzmanı, E-posta: elif89899@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4211-8229>

²Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: dilekogretir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6380-4757>

Çocuklar yaşadıkları toplumun aynasıdır. Çevrelerinde gördükleri olayları, davranışları kaydedip, kalıtımsal özellikleriyle sentezleyip kendi kişiliklerini oluştururlar. Toplumdaki değer yargıları, bebeklik döneminden itibaren insan beynine kaydedilmektedir ve böylece insanların ahlaki değer yargıları oluşmaktadır. Ahlaki gelişimi etkileyen aile, yaşanılan çevre, cinsiyet ve eğitim gibi birçok etken vardır. Alanyazında da ahlak gelişimiyle ilgili farklı kuramlar bulunmaktadır.

Hetherington ve Parke'e (1993) göre, tüm kültürlerde ortak olan özelliklerden birisi de yaşadıkları kültürün toplumsal ahlak kurallarını çocuklarına öğretmektir. Ahlaki gelişimle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu konunun ilk olarak filozof ve din adamlarınca ele alındığı görülmektedir. Sokrates, Plato ve Aristo ahlak alanında tüm insanların uyabilecekleri ortak davranış örüntüsü belirlemeye çalışmışlardır. Çocukların ahlak gelişimi 1900'lü yıllardan itibaren çeşitli kuramcılar tarafından incelenmiştir. Farklı psikoloji kuramları, ahlak gelişiminin farklı yönlerine odaklanmışlardır. Bilişsel kuramlar ahlak yargıları üzerinde dururken, psikanalitik kuramlar, ahlakın duygusal boyutu, özellikle de suçluluk ve kaygı boyutları üzerinde durmuşlar, öğrenme kuramları ise davranışın etik yönleriyle ilgilenmişlerdir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2012).

Psikanalitik kuramcılar, duygusal öge üzerinde durmaktadırlar. Bu kuramcılar, çocukların onur, gurur gibi olumlu duygusal deneyimler yaşayabilmek için, utanç, suçluluk gibi olumsuz duyguları kendi etik ilkelerine göre değerlendirdiklerini savunmaktadır (Shaffer, 1999). Freud'a göre, ahlak gelişimi, süperegonun içerisinde yer alan "vicdan" ile bağlantılıdır (Turiel, 2002). Freud, ahlaka uygun davranılmadığında ve toplumsal ahlak ölçülerine uyulmadığında yaşanan suçluluğun, süperegonun özdeşleşme yoluyla gelişiminin bir sonucu olduğuna inanmaktadır. Ayrıca, Freud; kişiliğin ve ahlaki gelişimin yaşamın ilk altı yılında büyük ölçüde tamamlandığına inanmaktadır (Aytar, 2005). Freud'a göre, fallik dönem, ahlaki gelişim açısından çok önemlidir. Bu dönem 3-5 yaş arasını kapsamaktadır. Fallik dönemde, Oedipus ve Elektra karmaşası yaşayan çocuk, yaşadığı olumsuz duygulardan dolayı kendini suçlu hisseder ve bu duygu çocuktaki vicdan gelişiminin temelini oluşturur (Geçtan, 1998; Kağıtçıbaşı, 1979). Bu dönemde çocuk anne ve babasına benzemeye çalışarak ve onun inançlarını, değerlerini, ilgilerini ve tutumlarını içselleştirerek hemcinsi olan ebeveyni ile bir özdeşleşme kurar. Özellikle süperegonun ve çocuğun cinsiyetine uygun olarak düşünülen davranışların gelişmesi bu özdeşleşmenin yan ürünüdür. Süperego, çocuğun özdenetimi ve anne babasının ahlaki değerlerine bağlılığını arttırır. Özdeşleşmeni başarılması ve fallik evrenin sona ermesiyle çocuğun temel kişiliği belirlenmektedir. Bu dönemden sonra kişilik değişse bile temel yapıda çok fazla değişiklik olmamaktadır. Bunlara ek olarak, Freud'a göre vicdan; anne babanın çocuğunu ihlallerinden ötürü cezalandırdığı gibi, vicdan da kişiyi suçluluk duygusuyla cezalandırır. Örneğin, kişinin yanlışlıkla parmağını kesmesi ya da kasıtlı olarak kendine zarar verme davranışlarında olduğu gibi kişinin vicdanı onu cezalandırır (Miller, çev. 2008).

Bilişsel gelişim kuramcıları ise, ahlaki düşüncenin bilişsel yönleri üzerinde durmuşlardır ve çocukların olgunlaştıkça doğru-yanlış üzerine olan düşüncelerinin ne gibi değişiklikler gösterdiğini ve bu değişiklikleri hangi etkilerin etkilediğini incelemişlerdir (Shaffer, 1999). Bilişsel gelişim kuramcılarından, Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg, ahlak gelişiminin incelenmesini bilişsel gelişimin incelenmesine koşut bir yaklaşımla ele almaktadırlar (Hetherington ve Parke, 1993). Piaget (1948), ahlaki tepkilerin altında yatan bilişsel süreçlere odaklanmaktadır ve bu süreçlerin farklı gelişim aşamalarında farklı şekillerde ilerlediğini belirtmektedir. Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerinin nasıl olduğunu belirleyebilmek için, yaşamlarında meydana gelebilecek olan, hırsızlık, yalan söyleme, oyunlardaki kuralları anlamak için sorular sorma gibi örnek öyküler oluşturmuş ve bu şekilde çocukların düşüncelerini anlamaya çalışmıştır (Wright ve Croxson, çev. 1989). Piaget, ahlak gelişimini üç evreye ayırmaktadır. Bunlar: Ahlak öncesi dönem (0-5 yaş), heteronom (bağımlı) ahlak dönemi (5-10 yaş) ve otonom (özerk) (10 yaş ve sonrası) ahlak dönemidir. Piaget'e (1948) göre altı yaşın altında çocukların kuralları yoktur. İki yaş civarında çocukların kural olmaksızın sadece oynadıkları gözlemlenmiştir. İki-altı yaş arası çocuklar ise kuralların farkındadırlar. Ancak ne amaçla konulduğunun ya da onları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar. Bu kuralları büyük abla ve ağabeylerinden öğrendikleri şekilde taklit ederek uygularlar. Altı-on yaş arası çocuklar kuralları kabul ederler, kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Oyunun kurallarının grubun kararına göre değiştirilebileceğini anlayamazlar. 10 yaşından sonra kuralları tartışmaya başlarlar. Kuralların duruma ve gereksinimlere göre değişebileceğini ya da yeniden düzenlenebileceğini anlamaya başlarlar (Arı, 2003; Senemoğlu, 1997).

Kohlberg (1963, 1969, 1985), Piaget'in kuramını gözden geçirmiş ve değiştirmiştir (akt. Hetherington ve Parke, 1993). Piaget gibi Kohlberg'de ahlaki gelişim evrelerinin bireyin bilişsel yetenekleri tarafından belirlendiğini belirtmektedir (İnanç ve diğ., 2012). Kohlberg ahlaki olan diğer yaklaşımları da kapsamlı biçimde gözden geçirmiş ve eleştirmiştir. Yaklaşımını çeşitli boyutlarda o sıradaki davranışçı, sosyalleşme ve psikanalitik yaklaşımlarla karşılaştırmıştır. Üzerinde durduğu büyük önemin bir boyutu, ahlakın psikolojik analizleri için tanımsal-felsefi temellerin dahil edilmesine duyulan gereksinimdir. Kohlberg, ana akım psikolojik araştırmanın ahlakın temellerine dayanmadaki başarısızlığının entelektüel ve bilimsel olarak sağlam olmadığını iddia etmiştir (Turiel, 2008b). Kohlberg'e göre, ahlaki akıl yürütmenin gelişiminde üç temel düzey boyunca ilerlenir. Bunlar: Gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeylerdir. Bu düzeylerin her birinde iki evre vardır. Dokuz yaşından küçük çocukların çoğu, birçok ergen ve yetişkin suçlular, gelenek öncesi düzeydedir. Gelenek sonrası düzeye genellikle yirmi yaşından önce ulaşmaz. Yirmi yaşından sonra da yalnızca belirli bir azınlık tarafından ulaşılabilir (Kohlberg, 1976). Freud'a göre ahlaki gelişim 0-6 yaş döneminde tamamlanmakta iken, Piaget, ahlaki gelişimi üç aşamaya ayırıp, her aşamada çocuğun hem bilişsel hem de ahlaki anlamda ilerleme kaydedip, 11 yaş ve sonrasında (ergenlik dönemi), ahlaki olarak özerklik kazandığını belirtmektedir. Kohlberg ise; gelenek öncesi düzeyde araçsal ahlak, gelenek

sonrasında Sokrat'ın ahlak anlayışının izlendiğini söylemektedir. Bu kuramda benlik, gelişim sürecinde evrensellik yönünde değişen temel bir bütünlüktür (Edelstein, Nunner-Winkler ve Noam, 1993). Ancak Kohlberg'in kuramı üzerinde araştırmalar yapan Nunner Winkler (1993), çocuklarda daha çok küçük yaşlarda Sokratik anlamda ahlak anlayışı olduğunu ileri sürmektedir (Çiftçi, 2003).

Ahlak gelişimi alanında en fazla bilinen kuram Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı olmasına karşın, çeşitli araştırmacılar tarafından bu kurama eleştiriler yöneltilmektedir. Kohlberg'in kuramına en büyük eleştirilerden birisi, birlikte çalışmalar yaptığı Carol Gilligan'dan gelmiştir. Gilligan'a göre, Psikanalitik Kuramın öncüsü olan Freud ile gelişim kuramlarında erkeklere odaklanma başlamıştır ve bunu kuramcılarının yaptığı en büyük hatalardan biri olarak görmektedir. Çünkü Gilligan, yaptığı çalışmalarda, ahlaki açıdan kadınlarla erkeklerin birbirinden farklı gelişim gösterdiklerini belirlemiştir (Austrian, 2008). Gilligan, Kohlberg'in doktora tezini tamamlarken oluşturduğu evreleri sadece erkeklerle yaptığı görüşmelerle oluşturduğunu ve kadınları görmezden geldiğini savunmuştur (Ekşi, 2006). Gilligan, ahlak gelişiminde kızların erkeklere göre daha üstün olduğunu belirtmektedir. Gilligan, kadınların aldıkları kararlarda başkalarının incinmesine erkeklerden daha fazla dikkat ettiğini belirtmektedir (Friedman, Robinson ve Friedman, 1987; Hotelling ve Forrest, 1985). Gilligan, herkesin kendi içinden gelen uyarılara göre başkalarına karşı adil ve dürüst davranacağı kanısındadır. Gilligan'a göre kızlar, beklentiyi karşılama ve onay görme çabası içinde olduklarından ahlak gelişimi bakımından bu dönemi aşamamış gibi görünmektedirler. Ahlak gelişiminde önemli olan, Kohlberg'in belirttiği gibi bir sonraki gelişim düzeyine ulaşmak değil, "ahlak sevgisini" kazanmaktır (Bee, 2000; Senemoğlu, 1997).

Kohlberg'in kuramına en önemli eleştirilerden biri de yine öğrencisi, meslektaşı ve birlikte çalışmaları olan Turiel'den gelmiştir. Turiel, 1978 yılında ahlak gelişimiyle ilgili olarak Toplumsal Alan Kuramı'nı oluşturmuştur. Bu kuramda Turiel, Kohlberg'in evrelerinin ahlak ve geleneksel alanları birbirinden ayırmadığını belirtmektedir. Turiel'e (1983) göre, çok küçük yaşta çocuklar bile bu evreleri birbirinden ayırabilmektedir ve bu alanlar birbirinden ayrı olarak ele alınması gereken ve birbirinden bağımsız olan alanlardır. Geleneksel düzey, gelenek ötesi düzeyden önce gelmemektedir. Geleneksel düşünme biçimi, ahlaki yargılamanın bir sonucu değildir. Daha çok, toplum tarafından sunulan normların bir sonucu olarak ahlaki gelişimle ilgisi olmayan bir düşünme biçimidir. Küçük çocukların bile toplumsal gelenekleri ahlaki konulardan ayırabilmeleri bunun en önemli delilidir (Tisak ve Turiel, 1984). Ayrıca küçük yaşlarda bile çocukların sosyal-geleneksel ve kişisel alanları ahlaki gelişim içerisinde ayırt edebildiklerini belirtmiştir (Nucci, 2001; Smetana, 1995; Tisak, 1995; Turiel, 1983, 1998, 2002). Turiel, Gilligan tarafından ortaya atılan düşüncelerin, farklı kültürlerde farklı şekillerde yorumlanacağını belirtmektedir. Ancak ahlakın kadınlar ve erkekler açısından farklı yorumlandığı görüşüne katılmasına karşın, Gilligan'ın kuramının eksik yönünün, farklı kültürlerde sınınamayışı olduğunu belirtmektedir (Turiel, 2002). Toplumsal Alan Kuramcıları, ahlaki değerlendirmeyi sadece cinsiyet temelli olarak yapmanın doğru olmadığını ve

ergenlikteki ahlak anlayışının daha göreceli ve öz-yönelimli (self-oriented) olduğunu belirtmektedirler (Smetana, 2003). Bunlara ek olarak Piaget ve Kohlberg'in, çocukların geleneksel alanları ile ahlaki alanlarının ayırımının yapmadıkları belirtilmektedir. Alan kuramcıları, her toplumun farklı bir ahlak anlayışı olduğunu, bazı kültürlerde yetişen çocukların ahlak alanı (vurma davranışı gibi) ve gelenek alanına (elle yemek yeme gibi) ait olan kuralların ayırımını üç yaşından itibaren yapabildiklerini belirtmektedirler (Smetana ve Breages, 1990).

Turiel (1978), küçük çocukların ahlaki ve uzlaşmalı konulara farklı ölçütler uyguladığını söylemiştir. Turiel (2008a), gerçek yaşam deneyimleri hakkındaki yargıların varsayımlara dayandırıldığını, verilen yanıtların uygulanabilirliği hakkındaki endişelerini dile getirmiştir. Örneğin, Flavell (1970), Piaget ve diğerleri tarafından çocukların erken dönemdeki nedensel düşünceleri hakkındaki görüşlerinde kuşku olduğunu, çünkü elde edilen verilerin çocuklarla yapılan sözel görüşmelere dayandığını belirtmiştir. Turiel (2002), Toplumsal Alan Kuramının, bireylerin ahlaki ve sosyal yargılarının gelişiminin psikolojisinin analizi ve bu kararların toplumsal düzenlemelere ve kültürel uygulamalara nasıl uygulandığı ve insanların sosyal yaşamlarında uyum, çatışma ve muhalefetle nasıl sonuçlanabileceği üzerine kurulu olduğunu söylemiştir. Ayrıca insanların çoğunlukla kendi kültürünün ahlakını yeterince kazanamadıklarında çatışmalar ve gerginlikler ortaya çıkacağına inanmıştır. Çocuklar ve gençlerin sosyal ve ahlaki kurallarının birbirinden ayrı düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir (Nucci ve Turiel, 1978; Turiel, 1978). Turiel'e (1978) göre toplumsal alan kuramı üç alana ayrılmaktadır. Bunlar: Ahlak alanı, toplumsal gelenekler ve kişisel/psikolojik alandır (Smetana, 2011). Ahlak alanında çocuklar, başkalarına nasıl davranmaları gerektiğini belirleyecek olan ahlaki yargılarının temelini oluştururlar. İnsanların haklarını ve mutlulukları ile sonuçlanan eylemlere bakarak bu yargıların temelini oluştururlar. Toplumsal alanda çocuklar, yetişkinleri rol model olarak yaşadıkları toplum geleneklerini öğrenmektedirler. Bu dönemde çocuklar, toplumsal geleneklerin amaçlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Son olarak kişisel alanda çocukların, kendilerini ve başkalarını anlama, davranışların nedenlerini anlama gibi durumlarını içermektedir. Bu alan, daha çok kişinin özel alanına girmektedir (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012).

Ahlak gelişimi kuramcıları tarafından farklı gelişim dönemlerinde ahlak gelişimi incelenmiştir. Çocuğun sosyal yeterliğinde ve kişiler arası iletişimde önemli bir değişimin olduğu ve yedi- on bir yaş grubundaki çocukları kapsayan orta çocukluk dönemi, çocukluktan ergenliğe geçişi temsil etmekte ve çocuğa kişisel bağımsızlık kazanma ve akranlarla iyi ilişkiler kurma gibi birtakım gelişimsel görevler yüklenmektedir (Gander ve Gardiner, çev. 1993). Altı yaş civarında beyin, yetişkinlikteki ağırlığının % 90'ına ulaşmaktadır ve vücut yavaş yavaş büyümeye devam etmektedir. Orta çocukluk dönemine geçişle, dikkat, bellek, sınıflandırma, problem çözme gibi becerilerde önemli ilerlemeler kaydedilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar Piaget'e (1948) göre, somut işlemler döneminde kabul edilmektedir. Bu dönemde düşünme, erken çocukluk dönemine göre daha mantıklı, esnek ve örgürlenmiştir (Berk, 2015). Çocuklar okul yıllarında, ahlaki kurallara ilişkin esnek

bir anlayış oluştururlar (Bussey, 1999). Bu dönemde çocuklar ahlaki kuralların ihlali ile geleneklerin ihlalini birbirlerine yakın kabul ederler (Buchanan-Barrow ve Barret, 1998). Orta çocuklukta, çocuklar bilgileri farklı olan insanların ahlaki sınırları aşma konusunda eşit derecede sorumlu olmayabileceklerini anlarlar (Wainryb ve Ford, 1998). Orta çocukluğa kadar çocuklar, kuralları içselleştirecek zamana sahiptirler. Çocuklar okul yıllarında, ahlaki kurallarla ilgili esnek bir anlayış oluştururlar. 7-8 yaşlarında doğruyu anlatmanın her zamana iyi olduğunu ya da yalan söylemenin her zaman kötü olduğunu söylemezler. Aynı zamanda sosyal ya da anti-sosyal niyetleri de dikkate alırlar. Orta çocukluk döneminde çocuklar çok sayıda etkeni dikkate alarak adalet hakkında üst düzey düşünce oluşturduklarında, ahlaki zorunlulukları ve toplumsal gelenekleri açıklar ve aralarında bağlantı kurarlar (Berk, 2015). Toplumsal Alan Kuramcılarında Nucci'ye (2005) göre, çocuklar yetişkin otoritesine karşı koyduklarında bunu, kişisel alanları içerisinde yapmaktadırlar. Çocukların bu dönemde ahlaki sorumluluk ve toplumsal gelenek anlayışları güçlendiği için, saç stili, boş zaman etkinlikleri, arkadaşları gibi belirli seçimlerini kendi inançları çerçevelerinde yapmaları bireysel seçimlerine bağlıdır. Batılı olan ve Batılı olmayan çocuklar ve ergenler ahlaki toplumsal-geleneksel ve kişisel ilgiler konusunda düşünürken benzer ölçütler kullanmaktadırlar (Neff ve Helwig, 2002; Nucci, 2005). Örneğin, Amerikalı ve Koreli çocuklar, hiçbir konumu bulunmayan bir otoritenin adil ve özenli bir yönerge verdiğinde, ona uyulması gerektiğini belirtmektedir. Ancak, otoriteye itaatın yüksek düzeyde olduğu Kore kültüründe bile, 7-11 yaşındaki çocuklar otoritenin ahlaki olmayan eylemlere yönelik emirlerini olumsuz olarak değerlendirmektedirler (Kim ve Turiel, 1996).

Ahlak gelişimi alanında ilk çalışmalar Freud'un çalışmaları ile başlamış, Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarıyla devam etmiştir. Ancak gelişen ve değişen çocuk yetiştirme biçim ve tutumları ile çocukların tüm gelişim alanlarını etkilemiştir. Piaget, çocukların beş yaşına kadar herhangi bir ahlaki kurallarının olmadığını; Kohlberg ise, 11 yaş sonrasında ahlaki özerkliğin kazanıldığını belirtmesine karşın Turiel, toplumda artık ahlak anlayışının değiştiğini, üç yaşındaki bir çocuğun bile kendi toplumunun ahlak anlayışına uygun davranış sergilediğini belirtmektedir. Turiel ve arkadaşlarının oluşturduğu Toplumsal Alan Kuramına yurtdışında büyük bir ilgi gösterilirken Türkiye'de olması gereken yere gelememiştir. Alanyazın incelendiğinde Toplumsal Alan Kuramından Türkiye'de iki derleme çalışmasında kısaca söz edildiği ancak herhangi bir durum çalışması yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile Toplumsal Alan Kuramıyla ilgili eksik olan alanyazına katkı yapılacağı ve orta çocukluk dönemindeki çocuklarda görülen ahlak anlayışıyla ilgili fikir verileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki orta çocukluk dönemindeki ahlak gelişimi Toplumsal Alan Kuramı çerçevesinde değerlendirilecektir. Bu çalışmanın eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu durum çalışmasının amacı, ilkokula devam eden, orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin Toplumsal Alan Kuramına göre ahlak gelişimlerini anlamaktır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Orta çocukluk dönemindeki öğrenciler cinsiyet normlarını nasıl algılamaktadır?
2. Orta çocukluk dönemindeki öğrenciler ahlaki kural ihlali nasıl algılamaktadır?
3. Orta çocukluk dönemindeki öğrenciler yalan ihlallerinden hangisini seçmektedirler?
4. Orta çocukluk dönemindeki öğrenciler hırsızlık durumunda çalan kişinin niyetini hesaba ne şekilde katmaktadırlar?
5. Orta çocukluk dönemindeki öğrenciler adaleti nasıl sağlamaktadırlar?
6. Orta çocukluk dönemindeki öğrenciler kurallara uyma davranışını nasıl gerçekleştirmektedirler?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, araştırma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemleri ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırma 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır (Creswell, çev. 2013). Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı eylemi, süreci ya da bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine çözümlediği bir araştırma desendir (Creswell, çev. 2013; Stake, 1995; Yin 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme seçim yöntemine göre elde edilmiştir. Araştırmaya Denizli ili Pamukkale ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullara devam eden 1., 2., 3., 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında ilkokullara devam eden 1., 2., 3., 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili, Pamukkale ilçesindeki 1., 2., 3., 4. sınıfların her birinden basit rastgele örnekleme seçimiyle belirlenen her sınıftan 15 öğrenci olacak şekilde bir kota belirlenerek toplamda 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin hepsi aynı ilkokula devam etmektedirler. Çalışmaya katılanların 30'u kız, 30'u erkek öğrencidir. 1. ve 3. Sınıftan 7 kız, 8 erkek; 2. ve 4. Sınıftan 8 kız 7 erkek çocuk çalışmaya katılarak cinsiyet eşitliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından Toplumsal Alan Kuramıyla ilgili yurtdışında yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve yurtdışında kullanılan öykülerden esinlenerek altı öykü oluşturulmuştur. Öyküler hazırlandıktan sonra

uzman görüşüne sunulmuş ve onay alınmıştır. Araştırma için Denizli ili Pamukkale ilesinde bir ilkokulda çalışma yapılmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı öncelikli olarak okul yönetiminden, öğretmenlerden, velilerden ve çocuklardan izin (aydınlatılmış onam) almıştır. Her çocuk bireysel olarak bir odaya alınmış ve altı hikaye tek tek çocuğa anlatılmıştır. Çocukların verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından not alınmıştır. Araştırmacı her çocuğa bir kod atamıştır. Her çocukla çalışma ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılmak istemeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Ahlaki kural ihlali öyküsünde çocuklardan sınıfta bir arkadaşının eşyasını çalmakla okula pijama ile gelme arasında bir tercih yapılması istenmiştir. Eşya çalmaya “Doğru Değil”, Pijama ile Gelmeye “Doğru” şeklinde frekans tablosunda yer verilmiştir. Hırsızlık öyküsünde, zor durumda kardeşini kurtarmak için çocuklara bakkaldan 20 TL çalıp çalamayacakları sorulmuştur. Yalanla ilgili öyküde bir başka arkadaşına ödevini yaptırıp ödül kazanma hakkında görüşleri sorulmuştur. Adaletle ilgili öyküde kardeşi için bir başka arkadaşının hakkını gasp edip edemeyeceği sorulmuştur. Cinsiyet normları hakkındaki öyküde bir babanın kız ve erkek çocuklarının cinsiyet kalıplarından farklı oyuncak tercihinde ne yapması gerektiği sorulmuştur. Son olarak kurallara uyma konulu öyküde çocuklara okul dışı bir saatte okula üniformasız gelinmesine öğretmenlerin ne tepki vermesi gerektiği sorulmuştur. Görüşmeler sırasında özellikle birinci sınıf çocuklarının öyküleri anlamakta zorlandıkları ve yanıtlara doğru veya yanlış şeklinde tek cevaplar vermek istedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle o yaş grubu çocuklarla yapılan görüşmeler çocuklardan daha fazla bilgi alabilmek amacıyla daha uzun tutulmuştur. Ancak yine de birinci sınıf çocuklarından diğer gruplara göre daha az yorum alınabilmiştir. Yaş grubu büyüdükçe çocukların sorulara verdikleri cevaplardaki yorum yeteneğinin arttığı gözlemlenmiştir. Çalışmada kullanılan metinlere yönelik ayrıntılı bir açıklama yapılması için öncelikle öykülerin konularına ilişkin belirlemeler sunulmuştur. Bu bağlamda öyküler ve temaları aşağıda verilmiştir:

Ahlaki kural ihlali teması altında çocuklara Ahmet ve Ayşe okulda oyun oynuyorlardı. Ahmet, yeni bir oyun bulduğunu ve Ayşe’ye oyun oynayıp oynamak istemediğini sordu. Ayşe oynamak istediğini söyledi. Oyunu kim kazanırsa, kaybedene iki seçenek sunuyor ve kaybeden iki seçenektan birini seçiyordu. Oyunu Ahmet kazandı ve Ayşe’ye, ya sınıftan bir silgi çalması gerektiğini ya da yarın okula pijama ile gelmesi gerektiğini söyledi. Sence Ayşe hangi seçeneği seçsin? Neden? şeklinde kısa bir öykü anlatılmış ve sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlar alınmıştır.

Hırsızlık teması altında Zeynep ile kardeşi okuldan eve doğru giderken, kardeşi düşer ve bacağı kanamaya başlar. Zeynep oradaki en yakın dükkana gider ve annelerini aramak için telefonlarını kullanıp kullanamayacaklarını sorar. Dükkan sahibi, Zeynep’e telefonunu vermeyeceğini söyler. Zeynep de annesine telefon edebilmek için dükkandan 10 lira alır ve kaçar. Sence Zeynep’in yaptığı doğru bir davranış mı? Sen olsan ne yaparsın? şeklinde kısa bir öykü anlatılmış ve sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlar alınmıştır.

Yalan teması altında çocuklara, Ayşe'nin arkadaşı Selin ilçede düzenlenecek olan bilim fuarına katılmak istemektedir. Selin, bilim fuarına katılmak için bir proje tasarlamıştır ve robot yapmak istemektedir. Ancak robotu yapacağı zaman çok hasta olmuştur. Ayşe, arkadaşı üzülmesin diye robotu kendisinin yapabileceğini söyler. Robotu Ayşe yapar ve Selin o robotla bilim fuarında birinci olur ve ikisi de yarışmada robotu Selin'in yaptığını söyler. Sence Selin'in bu projeye yarışmayı kazanması doğru mu? Sen olsan ne yapardın? şeklinde kısa bir öykü anlatılmış ve sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlar alınmıştır.

Adalet teması altında çocuklara, Ahmet, okuldaki basket takımının lideridir. Takımda oynaması için yeni oyuncular seçilecektir. Ahmet'in kardeşi Arda, çekingen bir çocuktur. Ahmet, kardeşinin takıma seçilmesini sağlar. Ancak Arda takıma girince takımda oynamayı çok isteyen Mehmet takıma girememiş olur ve Mehmet bu duruma çok üzülür. Sence Ahmet'in yaptığı doğru bir davranış mı? Sen olsan ne yaparsın? biçiminde kısa bir öykü anlatılmış ve sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlar alınmıştır.

Cinsiyet Normları teması altında çocuklara, Ahmet ve Zeynep'in babası bir bebek ve bir araba oyuncuğu almış. Arabayla Zeynep, bebekle Ahmet oynamak istiyormuş. Sence babası ne yapmalı? Sen olsan ne yapardın? Neden? şeklinde kısa bir öykü anlatılmış ve sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlar alınmıştır.

Kurallara Uyuma teması altında çocuklara, Ahmet A okuluna gidiyor ve bu okula okul kıyafeti dışında kıyafetle gitmek yasaktır. Bir gün okul çıkışı Ahmet okula okul üniforması dışında bir kıyafetle gidiyor ve okul bahçesinde kalıp oynamaya devam etmek istiyor. Öğretmeni bunu görüyor. Sence öğretmeni Ahmet'e bir şey söylemeli mi? Ne demeli? Öğretmen geliyor ve Ahmet'i uyarıyor. Sence öğretmenin yaptığı doğru mu? Neden? biçiminde kısa bir öykü anlatılmış ve sorulan sorulara çocukların verdiği yanıtlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sınıflandırma sisteminin üzerine inşa edilmektedir. İçerik çözümlemenin amacı sınıflandırma sisteminin dayandığı kategorilerin mevcut olup olmadığını göstermenin ötesinde bunların hangi anlama geldiği ve genel görünüm için hangi ağırlığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Balcı ve Bekiroğlu, 2012). İçerik analizi; nitel araştırma yöntemleriyle toplanmış olan yazılı veya sözlü metinlerin analizini gerçekleştirerek yorumlamak için kullanılır. İçerik analizinin ana düşüncesi, birbiriyle benzer özelliklere sahip olan verileri kavramlar ve temalar durumuna getirerek yorumlanabilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada her öyküden sonra çocukların öncelikli olarak yanıtları doğru, doğru değil ve belirsiz olarak üçe ayrılmış, bu yanıtlar yüzde ve frekans olarak sunulmuştur. Daha sonra çocukların yanıtları tema ve kategorilere ayrılmıştır. Tema ve kategorilerin oluşma aşamasında Turiel'in kendi yaptığı çalışmalar gözden geçirilmiş ve bu çalışmalardan yola çıkılarak alan uzmanı ile birlikte tema ve kategorilere isimler verilmiştir (Kim ve

Turiel 1996; Murray ve Turiel, 2012; Murray, Min-Kim ve Turiel, 2015; Nucci ve Turiel, 1978). Bu araştırmanın güvenilirlik yüzdesi % 94 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik için farklı yaklaşımlar önerilmektedir (Merriam, çev. 2013). Bunlardan birisini araştırmacı üçgenleme olarak tanımlanmaktadır (Creswell, çev. 2013). Bu amaçla araştırmanın temaları ve kategorileri iki yazar tarafından belirlenmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kategori ve alt kategorilerin kontrolü sağlanmıştır. Değerlendirilme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, çev. 2015). Yapılan güvenilirlik araştırması sonucunda araştırmanın genel güvenilirliği % 94 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında ilkokula devam eden, orta çocukluk dönemindeki çocukların Toplumsal Alan Kuramına göre ahlak gelişimlerini anlamak için anlatılan öykülere verdikleri yanıtlar, cinsiyet normları, ahlaki kural ihlali, yalan, hırsızlık, adalet ve kurallara uyma olarak isimlendirilmiş ve her bir yanıt kendi içerisinde analiz edilmiştir. Her bir araştırma sorusunun yanıtına yönelik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Orta çocukluk dönemindeki çocukların yukarıda temalarına uygun olarak verilen Toplumsal Alan Kuramına yönelik hazırlanan ahlaki öykülere verdikleri yanıtların kendi kişisel görüşlerine göre doğru olması, doğru olmaması ve çocukların öyküdeki durum karşısında ne yapacaklarına karar verememiş olmaları (belirsiz) analiz edilmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1

Görüşmeler Sonucunda Çocukların Ahlaki Öykülere Verdikleri Yanıtların Değerlendirilme Yüzdeleri

Değerlendirme	Ahlaki Kural İhlali	Hırsızlık	Yalan	Adalet	Cinsiyet Normları	Kurallara Uyma
Doğru	36 (%60)	3 (%5)	19 (%31.7)	44 (%73.3)	13 (%21.7)	47 (%78.3)
Doğru Değil	12 (%20)	55 (%91.7)	37 (%61.7)	6 (%10)	37 (%61.7)	8 (%13.3)
Belirsiz	12 (%20)	2 (%3.3)	4 (%6.6)	10 (%16.7)	10 (%16.6)	5 (%8.4)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ahlaki kural öyküsünde çocukların 36’sının (% 60) çalmak yerine pijama ile okula gelmeyi tercih ettiği, hırsızlık öyküsünde, çocukların 55’inin (% 91.7) kardeşini kurtarmak için bile hırsızlığın doğru bir davranış olmadığını seçtikleri, adalet öyküsünde çocukların 44’ünün (% 73.3) adaletli seçimler yapmanın doğru bir davranış olduğunu, cinsiyet normları öyküsünde, çocukların 37’sinin (% 61.7) çocukların istedikleri oyuncakla oynayabilmesi gerektiğini,

ebeveynlerin müdahalesinin doğru bir davranış olamadığını, Kurallara uyma öyküsünde de çocukların 47'sinin (% 78.3) kuralların her zaman geçerli olduğunu, her durumda uyuması gerektiğini belirtmişlerdir. Orta çocukluk dönemindeki çocukların ahlaki öykülere verdikleri yanıtlar, tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Görüşmeler Sonucunda Çocukların Ahlaki Hikayelere Verdikleri Cevapların Temaları ve Kategorileri

Temalar	Kategoriler ve Kodlar		
Ahlaki Kural İhlali	Çalma (Çalıp, geri versin (3), Daha kolay (2), Yenisini alıp versin (2), Öğretmen kızar (1), Rezil olmaktan iyidir (1)	Pijama Giyme (Hırsızlık Haramdır (13), Pijamlar eşofman gibi durur (3), İzinsiz almak kötüdür (10), Bir günden birşey olmaz (1), Tenefüse çıkmaz, üstüne bir şey giyer (3), Komik anı olur(2), Kimse üzülmez (2)	Diğer (Yeni seçenek istemeli (3), Kendi silgisini vermeli (6), Seçmek zorunda değil (3))
Hırsızlık	Doğru (Çünkü ihtiyacımız var (3))	Yanlış (Tanıdığına gidebilir (4), Telefon kulübesine gidebilir (5), Başka dükkana gitsin (15), Kendi götürsün (6), İlk yardım yapsın (6), Polis çağırsın (4), Parasız dolaşmam (3), Kötü bir şey (9), Sonra versin (1)	Diğer (ne doğru ne yanlış (2))
Yalan Söyleme	Doğru (Yardımlaşma iyidir (6), İkimizde kazanmış oluruz (6), parayı bölüşürler (4), tasarım bana ait (1)	Yanlış (Ödülü arkadaşına vermeli (9), Sonrakine katılmalı (10), Doğruyu söyleyip çekilmeli (16), Hastaykende yapabilir (2), Arkadaşıma yaptırmam (3)	Diğer (Hastaydı (4))
Adalet	Doğru (İkiside ben istersem girebilir (2), Kardeşim üzülmesin (3), Kardeşi korumalı (1)	Yanlış (Kardeşim çalışmalı (5), Sezonluk oynayabilir (4), Kardeşim kendi çekilmeli (2), Çekingen oynayamaz (2), Hakeden alınmalı (26), Yedek oyuncu olabilir (2), Kendim çekilirim (2), İkiside almam (3), Kura çekilsin (1)	Belirsiz (İkiside almam gerekli (10))
Cinsiyet Normları	Cinsiyet Ayrımı olmalı (Kızlar bebekle, erkekler arabayla oynamalı (13)	Cinsiyet Ayrımı Yapılmamalı (İnsanlar Özgürdür (6), Kavga Çıkmasın (3), Saygı duyulmalı (29), Mutlu olması önemli (4), farklılık olsun (1), Günlük değişsinler (4), Oyuncağın cinsiyeti yoktur (4)	Belirsiz (Beraber oynasınlar (4), Oyuncakları saklarım (1), hastaneye gitmeliler (1), İki oyuncak alırım (4)

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Temalar	Kategoriler ve Kodlar		
Kurallara Uyma	Kurallara Uyulmalı (Bağırmadan anlatılmalı (3), Kurallar çiğnenmez (36)	Kurallara Uyulmayabilir (İnsanlar özgürdür (4), Birgünden zarar gelmez (2), Okul bitmiş zaten (2)	Diğer (Okul yoksa eve gidilmeli (5)

Tablo 2'ye göre Ahlaki kural ihlali teması; Çalma (Çalıp, geri versin (3), Daha kolay (2), Yenisini alıp versin (2), Öğretmen kızar (1), Rezil olmaktan iyidir (1), Pijama giyme (Hırsızlık Haramdır (13), Pijamalar eşofman gibi durur (3), İzinsiz almak kötüdür (10), Bir günden birşey olmaz (1), Tenefüse çıkmaz, üstüne birşey giyer (3), Komik anı olur (2), Kimse üzülmez (2), Diğer (Yeni seçenek istemeli (3), Kendi silgisini vermeli (6), Seçmek zorunda değil (3) kategorileri ve kodlarında toplanmıştır. Ahlaki kural ihlali teması içerisinde verilen yanıtlara bazı örnekler:

(1. Sınıf) K4: "Pijama ile gelmeli. Çünkü silgi çalarsa günah olur." (4. Sınıf) E2: "Bence Ayşe iki seçeneği de seçmemeli. Bence Ahmet kötü davranışları için onu kullanıyor. Seçim yapmak zorunda değil." (3. Sınıf) K1: "Bence Ayşe silgiyi almayı seçsin. Sonra aynı silgiden alıp yerine koyabilir. Rezil olmaktan iyidir."

Hırsızlık teması; Doğru (Çünkü ihtiyacımız var (3), Yanlış (Tamıdığına gidebilir (4), Telefon kulübesine gidebilir (5), Başka dükkana gitsin (15), Kendi götürsün (6), İlk yardım yapsın (6), Polis çağırsın (4), Parasız dolaşmam (3), Kötü bir şey (9), Sonra versin (1); Diğer (ne doğru ne yanlış (2) kategorileri ve kodlarında toplanmıştır. Hırsızlık teması içerisinde verilen bazı yanıtlara şu örnekler verilebilir:

(4. Sınıf) K2: "Zeynep'in yaptığı yanlış bir davranış ama kardeşinin bacağı kanadığı için annesini aramak zorundaydı. Bu yüzden Zeynep'in yaptığı hem iyi bir şey hem kötü bir şey." (3. Sınıf) E5: "Zeynep'in yaptığı yanlış bir davranış. O dükkandan çıkıp başka bir dükkana yardım istemeye gidebilirdi." (3. Sınıf) K6: "Zeynep'in yaptığı doğru. Çünkü kardeşi düştü ve hastalandı. Yardım etmesi gerekiyordu. Sonra gider parasını geri verir."

Yalan Söyleme teması; Doğru (Yardımlaşma iyidir (6), İkimizde kazanmış oluruz (6), parayı bölüşürler (4), tasarımı bana ait (1)), Yanlış (Ödülü arkadaşına vermeli (9), Sonrakine katılmalı (10), Doğruyu söyleyip çekilmeli (16), Hastayken yapabilir (2), Arkadaşıma yaptırmam (3), Diğer (Hastaydı (4) kategorileri ve kodlarında toplanmıştır. Yalan söyleme teması içerisinde verilen cevaplara şu örnekler verilebilir:

(2. sınıf) E2: "Bence Selin'in yaptığı doğru. Çünkü tasarımı zaten ona aitti." (1. sınıf) K1: "Bence Selin'in yaptığı yanlış. Ödülü alıp, Ayşe'ye vermeli ve bunu ödül töreninde herkese söylemeli." (4. sınıf) K6: "Bence Selin'in yaptığı çok doğru da değil yanlışta değil. Çünkü Selin hastaydı. Hasta olmasa zaten kendi yapabilirdi bunu. Arkadaşı da ona yardım etti."

Adalet teması; Doğru (İkisi de ben istersem girebilir (2), Kardeşim üzülmesin (3), Kardeşi korumalı (1), Yanlış (Kardeşim çalışmalı (5), Sezonluk oynayabilir (4), Kardeşim kendi çekilmeli (2), Çekingen oynayamaz (2), Hakeden alınmalı (26), Yedek oyuncu olabilir (2), Kendim çekilirim (2), İkisini de almam (3), Kura çekilsin (1), Belirsiz, İkisini de almam gerekli (10) kategorileri ve kodlarında toplanmıştır. Adalet teması içerisinde şu örnekler verilebilir:

(1. Sınıf) E3: “Bence doğru. Kardeşim üzülün istemem çünkü.” (3. Sınıf) K4: “Bence yanlış. Hak eden almalıydı. Kardeşim basket oynamayı çok istiyorsa kursa yazdırırız öğrenir. Sonra o da kazanabilir.” (2. Sınıf) K5: “Bence ikisini de almam gerekiyor. Çünkü ikisi de çok üzülecek. Doğru değil.”

Cinsiyet Normları teması; Cinsiyet Ayrımı olmalı (Kızlar bebekle, erkekler arabayla oynamalı (13), Cinsiyet Ayrımı Yapılmamalı (İnsanlar Özgürdür (6), Kavga Çıkması (3), Saygı duyulmalı (29), Mutlu olması önemli (4), farklılık olsun (1), Günlük değişimler (4), Oyunağın cinsiyeti yoktur (4), Belirsiz (Beraber oynasınlar (4), Oyuncakları saklarım (1), hastaneye gitmeliler (1), İki oyuncak alırım (4) kategorileri ve kodlarında toplanmıştır. Cinsiyet normları teması altında şu örnekler verilebilir:

(1. Sınıf) E8: “Bence davranışları çok garip. Ben babaları olsam ikisini de alır hastaneye götürür bir doktora gösterirdim.” (3. Sınıf) K7: “Bence babası karışmamalı. Çünkü saygı duymalı. İkisi de istediği şeyi ayırım yapmadan oynayabilmeli.” (1. Sınıf) K5: “Bence babası oyuncakları değiştirmeli. Çünkü kızlar bebekle, erkekler arabayla oynarlar. Yoksa zaten sıkılırlar.”

Kurallara Uyuma teması; Kurallara Uyulmalı (Bağırmadan anlatılmalı (3), Kurallar çiğnenmez (36), Kurallara Uyulmayabilir (İnsanlar özgürdür (4), Bir günden zarar gelmez (2), Okul bitmiş zaten (2), Diğer (Okul yoksa eve gidilmeli (5), kategorileri ve kodlarında toplanmıştır.

(2. Sınıf) K7: “Bence öğretmeni kızmalı. Çünkü okulların kuralları vardır. Uymazsak herkes uymamak ister.” (3. Sınıf) E3: “Bence öğretmen kızmamalı. Zaten bir gün gelmiş. Bir günden ne olacak ki?” (2. Sınıf) E7: “Bence okul bittiğinde eve gidilmeli. Hem bahçede oynarken servis kaçır, o zaman eve gidemeyiz.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ahlaki Kural İhlali temasında çocuklar en çok “hırsızlık haram olduğu için” yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Hırsızlık teması içerisinde çocuklar, başka dükkana gidip yardım istemenin hırsızlıktan daha doğru olduğunu belirtmişlerdir. Tisak ve Turiel (1988) tarafından yapılan bir çalışmada 6.5 ve 12.5 yaş arasındaki bir grup çocuğa silgi çalmanın ve okula pijama ile gelmenin hangisinin ahlaki olarak daha yanlış olduğu sorulmuştur. Çocuklar, okula pijama ile gelmenin silgi çalmaya göre daha doğru olduğunu, çünkü çalmanın ahlaki açıdan daha büyük sorunlara neden olacağını belirtmişlerdir. Tisak ve Turiel (1988) tarafından yapılan çalışma verileri, bu araştırma ile örtüşmektedir. Çocuklar, toplumsal açıdan kabul görmeyecek ve

dışlanmaya neden olacak bir davranışı seçmemektedirler. Kabaday ve Aladağ (2010), farklı eğitim kurumlarında eğitimine devam eden çocukların, ahlaki yargılarının devam ettikleri eğitim kurumundan, çocukların cinsiyetlerinden veya okul öncesi eğitimi alıp almama durumundan etkilenmediğini belirlemiştir. Bu çalışmada anlamlı bir fark bulunamamasının nedeni bu çalışmada da belirtildiği tiğimiz gibi toplumsal olarak belirli ahlaki normların olması gösterilebilir. Örneğin, çalma davranışının “günah” olarak belirtilmesi, toplumun inançları ile örtüşmektedir.

Cinsiyet Normları teması içerisinde çocuklar, oyuncak seçiminde çocuklara saygı duyulması gerektiğini ve oyuncakların cinsiyet ayrımı yapılmadan herkes tarafından oynanabileceğini belirtmişlerdir. Murray ve Turiel (2012) tarafından yapılan “Jimmy’nin Oyuncak Bebek ve Jenny’nin Kamyonu: Küçük Çocukların Cinsiyet Normlarına İlişkin Düşüncesi” adlı çalışmada, her yaştaki katılımcıların çoğu, kabul edilebilir olmak için farklı bir kültürel bağlamda cinsiyet normlarının tersine çevrildiğine karar vermişlerdir. Ayrıca, cinsiyet normlarını kişisel bir seçim olarak değerlendirmişler ve okullarda cinsiyet normlarını uygulayan bir kuralı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. 6-8 yaşlarından itibaren yapılan gerekçeler, cinsiyet normlarına uymayı kişisel bir tercih meselesi olarak gördüklerini ve toplumsal cinsiyet normlarını uygulayan kuralı haksız olarak gördüklerini göstermiştir. Murray ve Turiel (2012) tarafından yapılan çalışma verileri bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Her iki çalışmada da çocuklar, cinsiyet normlarına bağlı olarak oyuncaklarda ayırım yapılmasını doğru bulmamakta ve kişisel tercihlere saygı duyulması gerektiğini belirtmektedirler. Murray, Min-Kim ve Turiel (2015) tarafından yapılan, Amerika ve Kore’deki çocukların cinsiyet norm ihlallerine ilişkin kararlar adlı çalışmada, 5,7 ve 9 yaşlarında Amerika ve Kore’de yaşayan toplam 144 çocuğa cinsiyet normları ihlalleriyle ilgili çeşitli hikayeler okunmuştur. Yardım amacı olmadığına Amerikalı çocukların Koreli çocuklardan daha fazla ihlali kabul ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha büyük yaş grubundaki çocuklar daha fazla cinsiyet normları ihlali kabul ettikleri belirlenmiştir.

Kurallara Uyuma teması içerisinde çocuklar, otorite varlığında da yokluğunda da kuralların çiğnenmemesi gerektiğini, yoksa kurallara uymamanın bir davranış şekline dönüşebileceğini belirtmişlerdir. Nucci ve Turiel (1978) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının sosyal etkileşim ve kavramları algılayış biçimlerini incelemek amacıyla çocuklara okulda otorite varlığında ve yokluğunda okul kurallarına uyma davranışları incelenmiştir. Çocuklar, kurallara uymanın sosyal düzen için gerekli olduğunu, otorite (öğretmen) yokluğunda da gerekli olduğunu, ayrıca yapılan bir eylemin sonuçlarına da bakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Turiel (2008b), 6-12 yaş arasındaki çocukların ahlaki olayları algılayış biçimlerini incelemek için 312 katılımcıya ahlaki olaylara karşı tepkileri incelemek amacıyla 108 farklı öykü anlatmıştır. Çocuklar, bu öykülerde kurallara uyma teması içerisinde, ahlaki, mevcut kurallara veya otorite pozisyonlarındakilerin beklentilerine bağlı olarak görmemektedirler. Ahlaki olarak yanlış olan davranışların, herhangi bir kural olmasa veya öğretmen tarafından kabul edilebilir olsalar bile yanlış olarak değerlendirilmesi gerektiğine karar vermişlerdir. Weston-Donna ve Turiel (1980) tarafından 6-12 yaş arasındaki çocukların davranış

ve kurallar arasındaki ilişkisini incelemek için yapılan çalışmada çocuklar, ne yerleşik okul bir okul politikası kurallarını her zaman doğru olarak görmüşler ne de kendi düşüncelerine uygun olmayan kuralları reddetmişlerdir. Örneğin, okuldaki başka arkadaşlarına vurma ile ilgili bir yasağın değiştirilemez olması gerektiğini düşünürken, paylaşma ile ilgili bir kuralın değiştirilebilir olduğunu, her zaman paylaşmak zorunda olmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada, çocuklar kuralların değişebilir olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi, çocuklar kuralların davranış şekline dönüştürmekte, kuralların bizlere sosyal konfor alanı sağlayacağını düşünmekte ve içselleştirmektedirler. Her iki çalışmanın bulguları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Weston-Donna ve Turiel'in (1980) çalışmasında elde edilen veriler, bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmemektedir.

Adalet teması içerisinde çocuklar, takıma hak eden kişinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Tisak'ın (1993) çocukların hayali ve varsayımsal davranışlarını anlamak için yaptığı çalışmasında, çocukların yapılan davranışın arkasındaki niyeti fark ettiklerini belirlemiştir. Weston-Donna ve Turiel (1980) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların kurallar arasındaki ilişkileri nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre, çocukların yaptıkları eylemlerin türüne ve davranışların sonucuna göre ahlaki ve sosyal ilişkiler arasında bir seçim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen araştırmanın verileri, bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Yapılan çalışma göstermektedir ki çocuklar toplumsal kurallara uyma eğilimi göstermektedirler. Gelişen ve değişen toplum yapısı ile çocuklar artık çocuk haklarından daha fazla haberdarlardır. Bu yüzden yapılan seçimlerde de seçimlerine saygı duyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından da görüleceği üzere çocuklar toplumda genel olarak kabul gören ahlak kurallarına göre seçimlerini yapmaktadırlar. Yapılan çalışmanın örneklemini Denizli ili ile sınırlı olduğu için farklı örneklemelerde de çalışmanın tekrarlanması, örneklem grubunun artırılıp kız ve erkek çocuklarının ahlak anlayışlarının daha ayrıntılı incenilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Austrian, S. G. (2008). *Developmental theories through the life cycle*. Columbia: Columbia University Press.
- Aytar, A. G. (2005). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (ss. 93-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, Ş., and Bekiroğlu, O. (2012). İçerikten anlama giden bir tünel olarak içerik çözümlemesi: 2011 genel seçimlerinde ak parti tv reklamları üzerine bir araştırma. Ö. Güllüoğlu. (Ed.), *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri görsel metin çözümleme* içinde (ss. 268-323). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Bee, H. (2000). *The developing child*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Buchanan-Barrow, E., and Barret, M. (1998). Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 539-551. doi: 10.1111/j.2044-835X.1998.tb00770.x
- Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development*, 70(6), 1338-1347. doi: 10.1111/1467-8624.00098
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel, karma* [Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches]. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Edelstein, W., Nunner-Winkler, G., and Noam, G. G. (1993). *Moral und person*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1513/18352> adresinden erişilmiştir.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. *Advances in Child Development and Behavior*, (5);181-211. doi: 10.1016/S0065-2407(08)60467-X
- Friedman, W. J., Robinson, A. B., and Friedman, B. L. (1987). Sex differences in moral judgements? A test of Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11(1), 37-46. doi: 10.1111/j.1471-6402.1987.tb00772.x
- Gander, M. J., Gardiner, H. W., (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (H. N. Çelen ve A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge kitabevi.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hetherington, E. M., and Parke, R. (1993). *Child psychology; A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill.
- Hotelling, K., and Forrest, L. (1985). Gilligan's theory of sex-role development: A perspective for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 64(3), 183-186. doi: 10.1002/j.1556-6676.1985.tb01067.x
- İnanç, B., Bilgin, B. ve Atıcı, M. (2012). *Ahlak gelişimi. Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kabaday, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Cem Basımevi.
- Kim, J., and Turiell, E. (1996). Korean and American children's concepts of adult and peer authority. *Social Development*, 5(3), 310-329. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00088.x
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. M. Berkowitz and F. K. Oser (Eds.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 27-87). New York: Holt.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma* [Qualitative research]. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel (2009).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis: An expanded sourcebook]. (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi (1984).
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* [Theories of developmental psychology]. (B. Onur ve Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (2002).
- Murray, C., and Turiel, E. (2012). Jimmy's Baby Doll and Jenny's truck: Young children's reasoning about gender norms. *Child Development*, 83(1), 146-158.
- Murray, C., Min-Kim, J., and Turiel, E. (2015). Judgments of gender norm violations in children from United States And Korea. *Cognitive Development*, 35, 122-136. doi: 10.1016/j.cogdev.2015.04.002
- Neff, K. D., and Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17(3-4), 1429-1450. doi: 10.1016/S0885-2014(02)00126-0
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2005). Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education. Erlbaum: Psychology Press.
- Nucci, L. P., and Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49(3), 400-407.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die entwicklung moralischer motivation. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, and G. Noam (Eds.), *Moral und person* (pp. 278-303). Frankfurt: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Études sur la logique de l'enfant*. Paris: Neuvime.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spor Matbaacılık.

- Shaffer, D. R. (1999). *Developmental psychology* (5th). Cengage: Brooks/Cole.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66(2), 299-314. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1131579>
- Smetana, J. G. (2003). Moral development during adolescence. In G. R. Adams, and M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 247-268). UK: Blackwell Publishing.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G., and Breages, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgements. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(3), 329-346. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23087284?seq=1>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Tisak, M. (1995). Domains of social reasoning and beyond. *Annals of Child Development*, 11(1), 95-130.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(3), 375-390. <https://www.jstor.org/stable/23087427?seq=1>
- Tisak, M. S., and Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55(3), 1030-1039. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1130154?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Tisak, M. S., and Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24(3), 352-357. doi: 10.1037/0012-1649.24.3.352
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(1), 45-74. doi: 10.1002/cd.23219780105
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). Moral development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 863-932). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008a). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: More than a sequence in development. *Human Development*, 51(1), 21-39. doi: 10.1159/000113154
- Turiel, E. (2008b). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23(1), 136-154. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.04.001

- Wainryb, C., and Ford, S. (1998). Young children's evaluations of acts based on beliefs different from their own. *Merill-Palmer Quarterly*, 44(4), 484-503. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23093750>
- Weston-Donna, R., and Turiel, T. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424.
- Wright, D., and Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi [The development of moral judgment]. (D. Öngen, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Moral Development in Middle Childhood Period in Turkey According to Social Domain Theory

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.18.2019	11.16.2020	11.22.2020

Elif Özsarı ¹

Ministry of National Education

Ayşe D. Öğretir Özçelik ²

Gazi University

Abstract

Moral development is a variable concept ranging from one society to the other one. Every society has its own moral norms, and It is arisen a social reaction to those people who violates these norms. Kohlberg's studies are widely available in studies on moral development in the literature. However; Kohlberg doesn't mention that moral is value judgment changing from one society to the other one. According to the Social Domain Theory, the studies on moral development have recently taken part in literature. The aim of the case study is to understand the moral development of students in middle childhood period, who go to a primary school, according to the Social Domain Theory. Study group of the research is 60 children as first, second, third and fourth grader at the primary school and continuing education in 2018/2019 academic year. 6 hypothetical stories which researcher set are used as data collection tool in the study. By using the content analysis, it is determined that children preferred to violate the "minor rule", instead of "major rule"; they said that robbery is not moral/right behavior, in order to save even their siblings and they said that making fair choices is moral behavior, and children should play toys which they want, and it should be respected their toy choice, and intervention of their families is not right attitude, and, lastly, rules are always valid and should apply under all circumstances.

Keywords: Child development, middle childhood, moral development, after Kohlberg, Social Domain Theory.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Science Expert, E-mail: elif89899@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4211-8229>

²Prof. Dr., Education Faculty, Department of Early Childhood Education, E-mail: dilekogretir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6380-4757>

Purpose and Significance

It is identified that Social Domain Theory was discussed in two compilation studies briefly but didn't any make case study on this. In consideration of data, the study we made is considered to make a significant contribution to this field.

The aim of the case study is to understand the moral development of students in middle childhood period, who go to a primary school, according to the Social Domain Theory. In scope of this study, the following questions are sought answers.

1. How do the students in the middle childhood period perceive gender norms?
2. How do the students in the middle childhood period perceive the Violation of Moral Rules?
3. Which "lie violations" do the students in the middle childhood period prefer?
4. How do the students in middle childhood period regard the intention of one who committed theft in case of robbery?
5. How do the students in the middle childhood period render justice?
6. How do the students in the middle childhood period act the behavior "obeying the rules"?

The first studies on moral development started with Freud's works and Piaget and Kohlberg's works carry on. But the developing and changing methods and attitudes of child care and education effect on all fields of child care and education. Kohlberg asserted that autonomous morality is gained after the age of 11, while Turiel asserted that the moral sentiment in the society changed and even 3 year old child displays a behavior, depending on moral understanding of his/her society. In Turkey, it hasn't adequately taken attention, while Social Domain Theory which Turiel and his colleagues theorized has taken attention in the countries except for Turkey. It's thought with this study that:

- . It contributes to literature in the field of the Social Domain Theory.
- . It gives an idea about the sense of decency of the children in the middle childhood period.

Method

Research pattern. This research is a qualitative study (Creswell, 2013). Case study is a research pattern that is used in many areas, especially evaluation processes, where the researcher analyzes a situation, often a program, event, action, process or one or more individuals in depth (Creswell, 2013; Stake, 1995; Yin, 2009). Content analysis is based on the classification system. The purpose of content analysis is to show whether the categories based on the classification system exist or not, and what they mean and how much influence they have within overview (Balçı and Bekiroğlu, 2012). Content analysis is used to analyze and interpret the written or oral texts

collected by qualitative research methods. The main idea of content analysis is to make the data that has similar characteristics to be interpreted by making concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2011). This study is reliable 94%. Different approaches to internal validity are suggested in qualitative research (Merriam, trans. 2013). One of these studies is defined as a triangle (Creswell, 2013). For this purpose, the themes and categories of the research were determined by two authors and control and category were controlled by an independent researcher.

Working group. The sample of the study was determined according to the appropriate sampling selection method. First, second, third and fourth grade-students attending primary schools of the Ministry of National Education in Pamukkale, Denizli were included in the study. The population of the research consists of first, second, third and fourth graders who continue their education in 2018/2019 academic year. The sample of the study consisted of a total of 60 students particularly shaped by 15 students for each class, determined by method simple randomization from each of first, second, third, fourth graders in the district of Pamukkale of Denizli. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

Data collection tools. In order to collect the data, the studies related to the Social Domain Theory, which was carried out abroad, were examined by the researcher and 6 stories were created, based on the stories used abroad. The study was carried out in a primary school in Pamukkale of Denizli. In order to collect the data, the researcher, at first, received permission from the school administration, teachers, parents and children (informed consent). Each child was taken into a room individually and 6 stories were told to each child. The answers of the children were taken by the researcher. The researcher assigned a code to each child. Working with each child took an average of 15-20 minutes. Children who did not participate in the study were excluded from the study. A total of 60 children (30 girls and 30 boys) were included in the study. 7 girls, 8 boys from 1st and 3rd grade; 8 girls and 7 boys from the 2nd and 4th grades were included in the study to ensure gender equality. In the story of moral violation, children were asked to make a choice between stealing a friend's item in the classroom and coming to school with pajamas. The choices were taken place as "No" for stealing and "Yes" for coming with pajamas in a frequency table. In the robbery story, children were asked whether they could steal 20 Turkish Lira from the grocery store to save their siblings in a difficult situation. In the story based on the lie, children were asked for their opinions on that they get another friend to do their homework and then they get a prize. In the story of justice, they were asked if they could usurp another friend's right for brother. In the story about gender norms, children were asked for opinions on what a father should do in case of his choosing toy being different from the gender patterns of his boys and his girls. Finally, in the story about obeying the rules, children were asked about how the teachers should respond to students coming to the school without uniforms in an out-of-school hour. During the interviews, it was observed that especially the children of the first class had difficulty in understanding the stories and they tend to give the single answers as

right or wrong. Especially the interviews with the children in that age group were kept longer in order to get more data from the children. Nevertheless, lesser interpretations could be obtained from first graders than other groups. It's observed that the ability of the children to interpret the questions has increased as the age group grows.

Discussion and Conclusions

In the moral rule story, 36 (60%) of the children preferred to come to school with pajamas instead of stealing; in the story of theft, 55 (91.7%) of the children chose not to steal items to save even the brothers. In his story of gender norms, 37 (61.7%) of the children should be able to play with the toys they want, the intervention of the parents could not be the right behavior. In the history of obeying the rules, 47 (78.3%) stated that they should be followed in any case.

In the case of the Moral Rule Violation, the children stated that robbery should not be done, mostly because that robbery is forbidden by religion (a Sin) (called as "haram" in Islam). In the subject of theft, children stated that it is more right to go to another shop to ask for help than to steal. Children in the subject of lying said that to tell the truth is more right behavior. In the subject of justice, children stated that the person who deserves more should be put on the team. In the subject of Gender Norms, children stated that children should be respected in the case of choosing toys. In the subject of obeying the rules, children stated that the rules should be violated no matter what authority there is, otherwise the disobeying the rules may become a behavior.

In the study (1993) which Tisak conducted to understand children's imaginary and hypothetical behavior the children, he identified that they realized the intention behind the behavior. Turiel (2008) examined the decisions in real and theoretical situations in his study entitled "Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions". Behavioral observations and assessing judgment were made in the research conducted in primary schools (with first, third and fifth graders) and secondary school (with seventh graders) schools. The observations were made based on 108 events classified as traditional and moral type. The study supported the assertions that judgments on moral fields and the social contract on real events correspond to judgments on hypothetical situations. It was also found that moral fields were related to the ways in which children interact socially. In a study by Weston-Donna and Turiel (1980), it was tried to determine how children perceive the relationships between rules. According to the results of the study, it was concluded that children made choices between moral and social relations depending on the type of actions they made and the results of the behaviors. In a study by Murray, Min-Kim and Turiel (2015), stories about the violations of gender norms have been told a total of 144 children between the ages of 5 and 9 years living in USA and Korea. In the case these stories don't intend to aid, it's revealed that American children approved more violations than Korean children. It was also determined that children in the older age group approved more gender norm violations. In the study (2012) by Murray and Turiel entitled "Jimmy's baby doll and Jenny's truck: Young children's reasoning about gender norms", most of the participants of all ages decided that

gender norms were reversed in a different cultural context to be acceptable. They also considered gender norms as a personal choice and considered rules as “negative rules” which enforcing gender norms in schools. The justifications from the age of 6 and 8 show that they regard that to follow gender norms is a matter of personal preference and the rule that enforcing gender norms as unfair.

Kabaday and Aladağ (2010) stated that children who continue their education in different educational institutions are not affected whether by the genders of the children or they receive preschool education. The reason why there is no significant difference in this study may be that there are socially specific moral norms as we have stated in our study. For example, stealing behavior is expressed as a “Sin” that corresponds to the beliefs of society. Tisak and Turiel’s (1988) study exhibited a variety of events being morally more “minor” (stealing an eraser) to children aged between 6.5 and 12.5, and could be considered traditionally “major” (to come to school with pajamas). In these events, the children reacted more to the events in the area of morality that could lead to less negative consequences than the tradition. In our study, however, children stated that to steal morally is a greater morality violation and that it’s bad because they “committed sin” as a social moral dimension.

The study shows that children tend to follow social rules. With the developing and changing social structure, children are more aware of children’s rights. Therefore, they stated the choices they made should be respected. As can be seen in our study, children make their choices according to the generally accepted moral rules in the society. Since the sample of the study is limited to Denizli, it is recommended to repeat the study in different samples. It may be suggested to work with more sample groups.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	23.05.2020	03.10.2020	26.11.2020

Nazmiye Tekdemir ²
Hacettepe Üniversitesi

Hakkı Hakan Yılmaz ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Toplumların kalkınmasında en önemli rolü üstlenecek olan çocukları ve onların yetersiz eğitim ve gelir eşitsizliği kaynaklanan sorunlarını dile getirmeyi amaçlayan bu çalışmada, Türkiye ve Avrupa ülkelerinde çocuk yoksulluğu karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çocuk yoksulluğu; çocukların, yaşamlarının ileriki düzeylerinde, topluma tam ve eşit bireyler olarak katılmalarını zorlaştıran çok boyutlu yoksunluklar kümesi olarak tanımlanabilir. Yetişkin yoksulluğundan farklılaşan çocuk yoksulluğuna ilişkin genel kabul görmüş bir tanım ve ölçüm yöntemi araştırmacılar yanında politika yapıcılar için sağlam yoksulluk azaltma hedeflerini ve stratejilerini geliştirme ve izleme olanağı da sunar. Bu çerçevede hazırlanan bu çalışmada gerek sosyal transferler öncesi gerekse sosyal transferler sonrası Türkiye'nin, Avrupa bölgesinde çocuk yoksulluğu oranlarının en yüksek olduğu ilk üç ülke arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca çocuklardaki yoksulluk oranının, yetişkin yoksulluğu ve genel yoksulluk düzeyleriyle karşılaştırıldığında da belirgin biçimde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çocuk yoksulluğuna ilişkin birincil dağılımdaki sorunların, ikincil dağılım sonunda hâlâ çözülememiş olması bu konudaki politikaların sınırlılığına ve önemli bir temsiliyet sorununa işaret etmektedir. Karşılaştırmalı grafiklerden ve analizlerden çıkan sonuçlara göre çocuk yoksulluğuna yönelik yapılan çalışmalar ve tartışmalarla benzer olarak; çocuk yoksulluğuyla mücadelede özellikle eğitim sektörüne ve iş gücü piyasasına dönük politika ve düzenlemelere odaklanılmasının, çocuklardaki yoksulluk sorununun azaltılması noktasındaki en önemli adımlar olduğunu söylemek olanaklıdır.

Anahtar sözcükler: Çocuk yoksulluğu, eğitim, hanehalkı geliri, kamu sosyal programları, sosyal koruma harcamaları.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışmada, tüm araştırmacılara açık, uluslararası veri tabanında yer alan veriler kullanıldığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹Bu çalışma Prof. Dr. Hakkı Hakan Yılmaz danışmanlığında tamamlanan "Türkiye'de Çocuk Yoksulluğu ve Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicilerinin AB Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Analizi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Arş. Gör. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Maliye Teorisi Anabilim Dalı, e-posta:nazmiyekirik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7292-569X>.

³Prof. Dr. Siyasal Bilgiler Fakültesi, Maliye Bölümü, Bütçe ve Mali Planlama Anabilim Dalı, e-posta: hakkihakanyilmaz@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-3046-3236>

Çağımızın gerçeği olan küreselleşme, dünya ekonomisi ve ticaretindeki gelişmelerle birlikte gelir eşitsizliği ve yoksulluk sorununu daha da derinleştirmektedir. Toplumun sınırlılığı olan (dezavantajlı) ve kırılgan kesimlerinin başında gelen çocuklar ise bu durumdan daha çok etkilenmektedir. Bu nedenle çocuk yoksulluğunun öncelikle yetişkin yoksulluğundan ayrıştırılması, çocuk yoksulluğunun tanımının da düşük hanehalkı geliri veya düşük tüketim düzeyleri gibi geleneksel kavramsallaştırmanın ötesine geçmesi özellikle önemlidir. Ancak tüm bunlara karşın son dönemde artmaya başlayan çalışmalar olmakla birlikte çocuk yoksulluğu, genel yoksulluktan nadiren ayrılmakta ve özel boyutları yeterince dikkate ele alınmaktadır. Oysa eğitim politikalarının başarılı olduğu ve çocuklara verilen önemin fazla olduğu ülkelerin kalkınması ve gelişmesi de daha olasıdır.

Hemen hemen tüm dünyada önemli bir sosyal sorun olarak görülmekte olan çocuk yoksulluğu, UNICEF çalışmalarında çıkan sonuçlara göre özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yarısından fazlasını etkilemektedir. 1989 yılında yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesi, her çocuğa potansiyelini tam geliştirebileceği bir çocukluk vaat etmektedir. Ancak sözleşmenin üzerinden geçen uzun yıllara karşın hükümetler ve uluslararası toplum hâlâ çocuk haklarını yerine getirmekten ve çocuklar için uygun bir dünya yaratmaktan çok uzaktır. Sonuçta çocuklarda kısa dönemli ortaya çıkan yoksulluk bile çocukların uzun dönemli büyüme ve gelişmelerinde kalıcı izler bırakmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında aslında en çok ulaşılmaması gereken grup, ulusların çok daha güçlü, dinamik ve sosyal bir devlet olmalarını sağlayacak olan, beşerî sermayenin en önemli bileşenlerinden biri olarak çocuklar olmalıdır (Collins, Amodeo, ve Clay, 2007).

Siyasal karar alma süreçlerinde bulunamayan çocuklar, devletlerin onlar için öngördüğü politikaların sonucu olan düzenlemelerle ve uygulamalarla büyümekte ve gelecekleri belirlenmektedir. Bu durumun farkında olan devletler gerek anayasal düzenlemelerinde gerek kamu politikalarının eyleme dönüştüğü bütçe, vergi, sübvansiyon gibi uygulamalarında bu kesimi gözetmekte ve haklarını korumaya alacak yasal düzenlemeleri her geçen gün güçlendirmeye çalışmaktadırlar. Küresel boyutta yaşanan bu gelişmelerin yanında; devletler kendi toplum yapıları özelinde çocuk haklarının uygulanması, aile yaşamının güçlendirilmesi gibi farklı sorunlara farklı kimi çözümler de geliştirmektedirler. Bu doğrultuda erken çocukluk ve çocuk refahı eğitimleri, çocukların psiko-sosyolojik gelişmelerini tamamlamalarını desteklerken kadınların işgücü yaşamına katılmalarını teşvik etmekte, ebeveyn eğitimleri ile aileye yönelik programlar ise aile yaşamını maddi ve manevi olarak desteklemektedir.

Belitirilen çerçevede hazırlanmış olan bu çalışmanın izleyen bölümleri şu şekilde kurgulanmıştır: Öncelikle yoksulluğun ne olduğu, nasıl ele alınması gerektiği konuları üzerinde durulmuştur. Devamında daha özeldir, çocuk yoksulluğu tartışmalarına geçilmiştir. Çocuk yoksulluğu sorunu, kavramsal bir çerçevede ele alındıktan sonra kuramsal bir bakış açısı altında çocuk yoksulluğunun, alanyazında en çok üzerinde durulan olası belirleyicilerine-nedenlerine değinilmiştir. Çalışmanın izleyen ikinci

bölümünde ise; Türkiye’de çocuk yoksulluğunun temel dinamikleri, Eurostat’tan elde edilen nicel bulgular çerçevesinde, Avrupa ülkeleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Yoksulluk, Çocuk Yoksulluğu ve Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicileri

Bu bölümde yoksulluk, çocuk yoksulluğu ve çocuk yoksulluğunun belirleyicileri incelenmiştir.

Yoksulluk. Yoksulluk, en genel geçer tanımı ile 1987 yılında Hintli iktisatçı Amartya Sen’in refah iktisadı alanyazınına kazandırmış olduğu yapabilirlik (capability) kavramı doğrultusunda bireyin temel olanaklara sahip olamaması biçiminde belirtilir (Yılmaz ve diğ., 2011). Benzer bir tanım, insani kalkınmışlık bağlamında, örneğin Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı’nda (UNDP) da kişi başına düşen GSYİH büyümesi gibi dar kapsamlı ekonomik ölçütlere daha geniş bir seçenek (alternatif) olarak kullanılmıştır. Burada “yoksulluk”, iyi bir yaşam sürdürebilme konusunda yoksunluk olarak algılanmakta ve “kalkınma”, yapabilirlik (capability) genişlemesi olarak anlaşılmaktadır. Bu tanımlamalar dışında, insanların toplumsal ilişki ve geleneklerinde, gerekli yaşam koşullarını elde etmek için gereksinim duydukları gelirden ve diğer kaynaklardan (yemek kültürü, maddi mallar, olanaklar, standartlar ve hizmetler) yoksun olduklarında yoksulluk içinde oldukları söylenebilir (Townsend, 2006).

Küresel, ulusal ve toplumsal düzeyde bir kamusal politika kaygısı olarak ortaya çıkan yoksulluk, özellikle son yıllarda çok boyutlu bir sorun alanı olarak düşünülmeye başlanmıştır. Yoksul insanların ve toplumların sorunları ve onların durumlarını iyileştirme konusundaki engeller ve fırsatlar üzerine yapılan çalışmalar, yoksulluğun karmaşık bir yoksunluk kümesi olarak anlaşılmasına yol açmıştır (Fukuda-Parr, 2006). Ayrıca toplumsal bir sorun olarak yoksulluk hem hane içinde hem de tek tek bireyler özelinde; yaşam şansları, standartları, niteliği (kalitesi), topluma sosyal uyum gibi etkileri olan ekonomik bir eşitsizliğin sonucudur (Nolan ve Marx, 2001).

Diğer yandan Sen, insan yapabilirlikleri (potansiyelleri) ve işlevlerinin (gerçekler) yoksulluk ve refah sorunlarının temelinde bulunduğunu söylemektedir. Çünkü bir kişi (özellikle bazı kültürlerde) derin bir yoksulluğa sahip olmakla birlikte, kendini bu şekilde hissetmiyor olabilir (Streeten, 1998). Yapabilirlikler (potansiyeller); sağlıklı olmak, eğitilmek ve aynı zamanda Adam Smith’in vurguladığı gibi toplumsal yaşama katılabilmek de dahil olmak üzere çeşitli sosyal durumlara işaret etmektedir. Bir başka deyişle, Smith ve Sen parasal boyutların yanı sıra yoksulluğun parasal olmayan yönlerine de işaret etmekte ve yoksulluğun bu parasal olmayan yönlerini de ortaya çıkarmaktadırlar (Şeker, 2011). Bu doğrultuda çocuk yoksulluğu sorunu ele alınırken ortaya çıkması gereken politika kaygısı da sadece parasal boyutla ilişkili olarak düşünülmemelidir.

Çocuk Yoksulluğu. Yoksulluk ölçümlerinde, çocuklara özel olarak odaklanılması gerekliliğinin yaygın olarak kabul edilmesiyle birlikte, çocuklardaki yoksulluğun ve refahın ölçülmesi konusu da giderek artan bir ilgi görmeye başlamıştır. Çocukları yoksulluk tartışmasının gündemine getiren belli başlı nedenler ise, çocuk haklarının desteklenmesi ve 1990'ların başlarında dünyadaki hemen hemen bütün ülkelerde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin onaylanması olmuştur. Çocukların temel gereksinimlerinin karşılanması için doğrudan ortamlarına bağımlılığı, temel gereksinimler açısından çocuklara özgü gereksinimler ve çocuk odaklı politikaların oluşturulmasına yönelik özel bilgi isteği gibi öğeler ise çocuk yoksulluğu yaklaşımlarının geliştirilmesini gerektiren önemli diğer nedenlerdendir. Ek olarak tüm boyutlarıyla ele alınmış bir çocuk yoksulluğu tanımının varlığı, politika yapıcılar ve kuruluşları çocukların özel gereksinimlerini doğrudan ele almaya özendirilmesi bakımından da oldukça önemlidir (Minujin, Delamonica, Davidziuk, ve Gonzales, 2006).

Genel olarak yoksulluğun veya çocuk yoksulluğunun özellikli olarak evrensel bir yorumu yoktur. Ancak kısaca, gelir bakımından yoksulluk ve en temel gereksinimler özelinde yoksulluk içinde yaşayan çocukların durumuna karşılık gelen çocuk yoksulluğu kavramsallaştırması; yaşadıkları ülkenin kabul edilebilir en düşük ölçünlerine erişemeyen çocukları belirtmektedir. Yoksul çocukların belirlenmesine dair oluşturulan bu ölçütler gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için farklılaşabilmektedir. Çocuklarda da çok boyutlu yoksulluklar kümesi olarak düşünülebilecek olan yoksulluk; yeterli eğitim ve sağlık hizmetlerine erişememe, kötü konut ve çevre koşulları, kötü muamele (fiziksel duygusal ve cinsel istismar, ihmal, zorbalık) gibi çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (The Canadian Poverty Institute, 2017).

Parasal ölçüm yöntemlerine göre bakıldığında ise çocuk yoksulluğu harcanabilir medyan gelirin belirli bir oranının altında kalan çocuklara karşılık gelmektedir. Bu oran genel olarak OECD ülkeleri için eşdeğer fert ölçeğine göre hanenin harcanabilir medyan gelirinin %50'sinin altı olarak kabul edilirken Avrupa ülkelerinde eşdeğer fert ölçeğine göre hanenin harcanabilir medyan gelirinin %60'ının altında gelire sahip olan çocuklar yoksul olarak kabul edilmektedir (OECD, Child Poverty, 2019). Yoksulluk, çocukların temel insan haklarından yoksun kalmasına da yol açan önemli öğelerin başındadır. Şiddetli veya aşırı yoksulluk durumu çocukların hem fiziksel hem de zihinsel olarak kalıcı bir şekilde zarar görmesine neden olabilir; bu durum çocuğun gelişimini engelleyeceği gibi, ileriki yaşlarında, aile ve toplum içinde yaşam boyu ardı ardına oynaması beklenen rolleri enuygun (optimal) olarak yerine getirememesine de yol açar (Gordon ve diğ., 2003). Yoksulluk içinde yaşamak; çocukları, beslenme, su, hijyen, temel sağlık ve eğitim hizmetlerine erişim, barınma, katılım, korunma gibi en temel hak ve hizmetlerden yoksun bırakmaktadır. Ayrıca herhangi bir insanda onulmaz yaralar açabilecek bu durum çocukları çok daha fazla etkilemekte ve bu çocukların haklarından tam olarak yararlanamadıkları gibi topluma eşit bireyler olarak katılmalarını da engellemektedir (Jones ve Sumner, 2011).

Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicileri. Genel olarak dünya üzerindeki bütün ülkelerde çocukların refahı; demografik özellikler, işgücü piyasaları ve hükümet politikaları olarak adlandırdığımız üç geniş etmen kümesiyle belirlenir. Bunlar sırasıyla aile, piyasa ve devlete karşılık gelir (Chen ve Corak, 2008). Demografik ya da aile ile ilgili etkenleri, dört etki bağlamında değerlendirmek olanaklıdır. Bunlar; ebeveynlerin ortalama yaşı, ebeveynlerin eğitimi, hane başına düşen çocuk sayısı ve çocuğun yaşadığı hanedeki ebeveyn sayısı gibi aile yapısını içeren özelliklerdir.

Eğer işgücü piyasasından elde edilen kazançları etkileyecek farklı bir durum yoksa yaşları daha ileri olan ebeveynlerin genç ebeveynlere göre çocuklarına bakmak için maddi anlamda daha iyi bir konumda olmaları olasıdır. Benzer bir şekilde, daha eğitilmiş ebeveynlerin işgücü piyasasına yönelik yeteneklerinin daha iyi olması, işsizlik oranlarının daha düşük olması ve istihdam edildiğinde daha yüksek kazançlara sahip olma olasılıkları yüksektir. Çocuk refahını veya çocuk yoksulluğunu etkileyen etmenlerden diğer ikisi; çocukların sahip olduğu kardeş sayısı veya bir başka ifadeyle ailedeki bağımlı nüfus olarak çocukların sayısı ve hanedeki ebeveyn sayısıdır. Bu durumda daha az çocuğa sahip olan ve iki ebeveynli hanelerde yaşayan çocukların refahının daha yüksek olması beklenir.

İşgücü piyasasının çocuk yoksulluk oranlarındaki değişime etkisi ise iki değişkenle ölçülmektedir. Bunlar, ebeveynlerin çalışıp çalışmadığını ve her birinin elde ettiği yıllık kazancı gösteren ikili değişkenlerdir. Teknik değişim ve küreselleşmeyle ilişkili olarak emek istemi (talebi) üzerindeki yapısal etkiler bu noktada belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu işgücü piyasası değişkenleri, babalar ve anneler için ayrı ayrı ölçülmektedir. Çünkü işgücü piyasasına katılım modelleri cinsiyete göre önemli ölçüde farklılık gösterir. Bu doğrultuda bazı ülkelerde çocuk yoksulluğunu azaltmaya dönük bir politika olarak kadın istihdamı oldukça önemsenmektedir. Kadın istihdamını destekleyici yönde okul öncesi çocuk bakımı için daha fazla seçeneği yol üretmekte ve çocuk refah uygulamaları daha geniş gündem oluşturmaktadır (Bradshaw, Ditch, Holmes ve Whiteford, 1993). Bu konuda ABD’de özellikle kadınlara yönelik olarak mesleki beceriyi artırmak ve düşük ücret hadlerini önlemeye dönük olarak farklı programlar uygulanmaktadır. Uzun süreli yoksulluk ve refah bağımlılığı açısından yüksek risklerle karşı karşıya kalan genç (18-21 yaş) bekar annelere yönelik olarak Genç Ebeveyn Göstergesi (TPD) ve Ohio’nun Öğrenme, Kazanç ve Ebeveynlik (LEAP) programı, bazı örneklerdendir (Plotnick, 1997).

Son olarak devletin-hükümet politikalarının etkisi ise, hanehalkına yapılan özellikle sosyal amaçlı gelir transferlerinin miktarındaki değişimle ölçülür. Diğer her şey veriyken çocuğa yönelik hükümet transferleri ve ortalama gelir desteği miktarı arttıkça, çocuk yoksulluğu azalmakta / çocuk refahı artmaktadır. Çocuk yoksulluğunu azaltmaya dönük hükümet transferleri aynı veya nakdi niteliklerde olabilmektedir. Ancak bu durumda, devletten alınan yardımlar aynı nitelikte ise hükümet politikalarının boyutunu nicel olarak tam anlamıyla ölçmek olanaklı olmayabilir

(Chen ve Corak, 2008). Bunun için hanehalkı anketlerinin aynı yardımları kapsayacak şekilde geliştirilmesi ve harcamalara bakılması önem taşımaktadır.

Karmaşık bir yoksunluk kümesi olarak da tanımlanabilen yoksulluğun çocuklardaki nedenini sadece bir veya birkaç ögeye bağlamanın ve bu ögelere odaklanmanın kuşkusuz bu sorunla baş etmede yetersiz kalacağı da bir gerçektir. Ancak yine de uygulamalarda bu ve benzeri öğeleri dikkate almak ve bu doğrultuda politikalar yürütmek daha kabul görmüş bir yaklaşımdır. Tüm bunlar sonucunda Eurostat tarafından yürütülen çalışmalarla da paralel olarak, çocuk yoksulluğunun belli başlı belirleyicileri Yılmaz ve arkadaşlarınca şu şekilde özetlenmiştir (2011): Hanehalkı geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, aile reisinin medeni durumu, konutun mülkiyet durumu ve hane içi kolaylıklar.

Bu çerçevede hazırlanan bu çalışmanın özgün değeri, alanyazında en çok üzerinde durulan belirleyicilerin Eurostat'tan elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmesidir. Böylelikle Türkiye'deki çocuk yoksulluğu profili Avrupa ülkeleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu konu, Türkiye'deki çocuk yoksulluğu sorununu ortadan kaldırma hangi politika önceliklerine yer verilmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicilerinin Karşılaştırmalı Çözümlemesi

Bu bölümde Türkiye ve Avrupa ülkelerinde çocuk yoksulluğunun belirleyicilerinin karşılaştırmalı çözümlemesi için kullanılan metodoloji ve bulgulara değinilmiştir.

Yöntem

Çocuk yoksulluğu sorununun önemini, bu duruma yol açan söz konusu belirleyicileri ön plana çıkararak vurgulamayı amaçlayan bu kuramsal araştırma makalesinde herhangi bir görgül çözümlemeye (ampirik analize) başvurulmamıştır. Bunun yerine söz konusu belirleyicilere dikkat çekmek amacıyla Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) veri tabanından elde edilen güncel istatistiki veriler yardımıyla oluşturulan çeşitli karşılaştırmalı grafiklere yer verilmiştir. Böylelikle 2017 itibarıyla Avrupa'da çocuk yoksulluğunun en yüksek ülke olduğu Türkiye'de çocuk yoksulluğu belirleyicilerinden hangisinin veya hangilerinin ön plana çıktığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Erişilebilen en kapsamlı veriler, 2006-2017 dönemi olduğu için grafikler oluşturulurken bu dönemin verilerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, tüm araştırmacılara açık, uluslararası veri tabanında yer alan veriler kullanıldığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Parasal ölçüm yöntemlerine göre, Avrupa ülkelerinde eşdeğer fert ölçeğine göre hanenin harcanabilir medyan gelirin %60'ının altında gelire sahip olan çocuklar yoksul olarak kabul edilmektedir (https://www.oecd.org/els/CO_2_2_Child_Poverty.pdf). Bu yüzden grafiklerde temel alınan Eurostat tarafından oluşturulan verilerdeki yoksulluk sınırı, eşdeğer fert

ölçeğine göre medyan gelirin %60'nın altında kalan kesimdir. Eşdeğer fert ölçeği; refah ölçümünde hanehalkı büyüklüğü ve bileşimindeki farklılıkları ele almak için geliştirilmiş bir araçtır. Uygulamalarda yaygın kullanılan eşdeğerlik ölçeklerine göre, bir hanehalkının gereksinimleri her ek üye ile birlikte büyür ancak ölçek etkisinden dolayı kişi başına düşen tüketim aynı oranda azalmaz ayrıca hane büyüklüğü arttıkça ortalama sabit maliyetler de azalır (Chiripanhura, 2011). Yani, eşdeğerlik ölçekleri hanehalkı gelirlerini veya harcamalarını, her bir ekstra hanehalkı üyesi için bir taneden az olan hanehalkına özgü bir faktörle sadeleştirir ve genellikle çocuklarla yetişkinler arasında da ayırım yapar (Jenkins ve Kerm, 2008). Çalışmada Eurostat tarafından kullanılmakta olan "Düzenlenmiş/Uyarlanmış OECD eşdeğerlik ölçeğine göre türetilmiştir. Buna göre; hanehalkının reisi olan kişi için katsayı: 1, 14 yaş üzerindeki bireyler için: 0.5 ve 14 yaş altı bireyler için ise 0.3 alınarak hesaplama yapılmıştır.

Bu çalışma da ele alınacak olan çocuk yoksulluğu belirleyicileri ise;

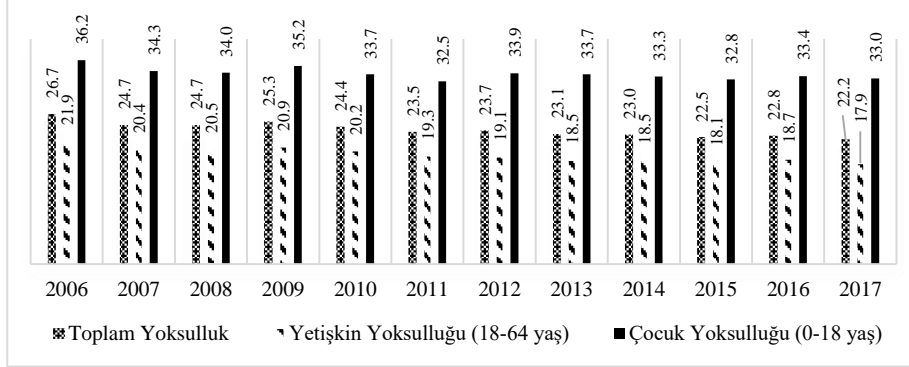
- Eğitim (Erken Çocukluk Eğitimi ve Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi)
- Hanehalkı Geliri
- Konut içi Yoksunluklar, Konutun Mülkiyet Durumu ve Hanehalkı Büyüklüğü
- Sosyal Transferler
- Kadın İstihdamı'dır.

Bulgular

Bulgular bölümünde Türkiye'de çocuk yoksulluğunun dinamikleri ile Türkiye ve Avrupa ülkelerinde çocuk yoksulluğunun belirleyicilerinin karşılaştırmalı çözümlemesi başlıklarına yer verilmiştir.

Türkiye'de Çocuk Yoksulluğunun Dinamikleri

Bir ülkede yoksulluğun temelinde yatan nedenleri bilmek, uygulanan/uygulanacak olan sosyal politikaların şekillenmesinde ve önceliklerin belirlenmesinde oldukça önemlidir. Ancak Türkiye'de, yoksulluk uzun zamandır gerek siyasi gerekse kamusal tartışmalarda genellikle ihmal edilmiş bir konudur. Bu durum cömert kamu programlarından veya düşük yoksulluk göstergesinden değil, temel olarak yakın akraba, aile bağları ve gayri resmi ağlar nedeniyle yoksullara yardım edilmesinden ve yoksulluğun uzun sürmemesi gibi genel kabullerden kaynaklanmaktadır. (Şeker ve Dayıoğlu, 2014). Yani, ekonomik ve sosyal ilişkilerdeki değişiklikler, daha kalıcı olması olası yeni bir yoksulluk türünün ortaya çıktığını işaret etmektedir. Ayrıca Türkiye özelinde bakıldığında, yoksulluğun her kesimi aynı oranda etkilemediği de görülmektedir. Bu konudaki nicel göstergeler ve yapılan kimi çalışmalar (Yılmaz ve diğ., 2011; Dayıoğlu ve Şeker, 2016), bu iddiayı desteklemektedir. Türkiye'de çocuk yoksulluğu yetişkin yoksulluğuna göre izleyen Şekil 1'de yer alan grafikte gösterildiği üzere daha yaygındır.



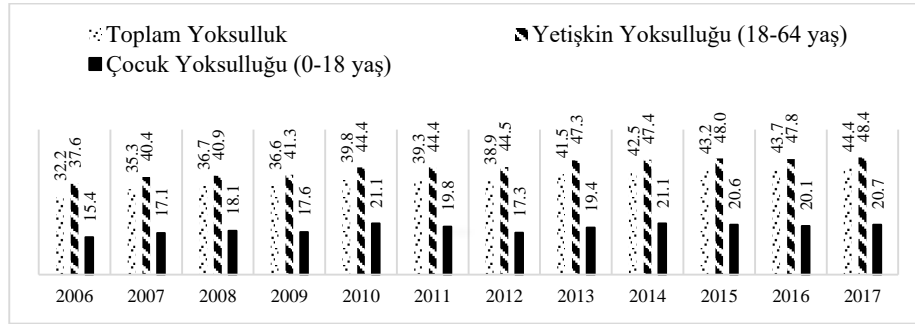
Şekil 1. Türkiye’de yıllara göre yoksulluk oranları-sosyal transferlerden sonra

Şekil 1’de görüldüğü üzere çocuk yoksulluğu, toplam yoksulluktan ve yetişkin yoksulluğundan, istikrarlı olarak daha yüksek bir seyir izlemektedir. Toplam yoksulluk ve yetişkin yoksulluğu ile çocuk yoksulluğu arasındaki yoksulluk oranlarındaki bu boşluk, Türkiye’de özellikle kamu sosyal programlarıyla desteklenen sosyal koruma sisteminin çocukları yoksulluktan uzak tutmakta çok etkili olmadığını da en önemli göstergelerinden biridir.

Çocuk yoksulluğu üzerinde rol oynayan öncelikli etmenin yaşanılan hanehalkı ile ilgili değişkenler olduğu göz önüne alındığında, Türkiye’de yoksulluk riskiyle en fazla karşı karşıya olan çocukların yaşadıkları hanehalklarının birtakım ayırt edici özellikleri olduğunu söylemek olanaklıdır. Türkiye’de genel olarak bu ailelerde; aile boyutunun geniş ve aile geçiminin bir kişi tarafından üstlenildiği, küresel entegrasyona uyumun zor olduğu kurak, dağlık ve kırsal alanlarda ikamet edildiği, hanede tek ebeveynin olduğu, yakın zamanda kente göç etmiş oldukları, kayıt dışı ve geçici işlerde çalışılmasından dolayı düzenli bir gelire sahip olmadıkları, hanedeki yetişkinlerin eğitim düzeyinin genellikle düşük olduğu, ebeveynlerin işsiz ya da düşük ücretli işlerde çalıştıkları, ailede bakıma muhtaç kişi veya kişilerin olduğu görülmektedir (UNICEF Türkiye, 2006).

Hanehalkı ile ilgili etmenler dışında, çocuklar üzerinde önemli bir rol üstlenen diğer unsur yaşanılan ülkedeki hakim siyasi konjonktürün öncelikleridir. Bir devletin sosyal bir devlet olarak nitelendirilebilmesi beşerî sermayeye ve özellikle de toplumun en sınırlılığı olan (dezavantajlı) ve kırılğan kesimine yaptığı veya yapacağı yatırımlara bağlıdır. Bu dezavantajlı kesim içindeki en korumasız grupların içinde çocuklar da gelmektedir. Eğitim politikalarının başarılı olduğu ve çocuklara verilen önemin fazla olduğu ülkelerin kalkınması ve gelişmesi de daha olasıdır. Sözü edilen bu ülkelerde çocuklarda yoksulluk oranının, yetişkinlerdeki orana kıyasla daha düşük olduğunu da söylemek olanaklıdır. Ayrıca yetişkin yoksulluğu-genel yoksulluk ile çocuk yoksulluğu arasındaki boşluk, Türkiye’deki sosyal koruma sisteminin çocukları yoksulluktan uzak tutmakta çok etkili olmadığını göstermektedir. Takip eden Şekil

2’de Türkiye özelinde transferler öncesi ve sonrası çocuk yoksulluk oranları ve toplam yoksulluk oranlarının değişimi verilmiştir. Burada transferler öncesi duruma göre transferler sonrası yoksulluk oranlarının değişimi, uygulanan sosyal politika tasarımlarının başarısını göstermesi açısından önemli bir parametre olarak alınmaktadır.



Şekil 2. Türkiye’de sosyal transferlerin başarısı

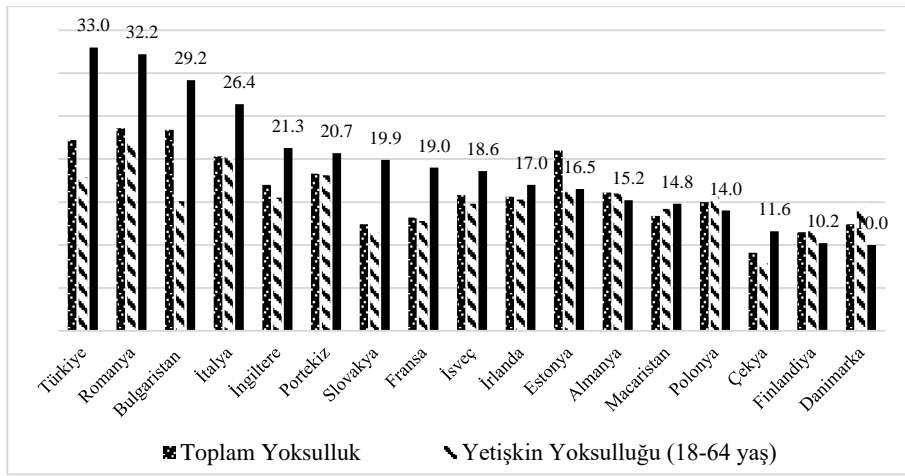
Yukarıdaki Şekil 2’de transferler öncesi ve sonrası durum için yoksulluk oranlarına ait veriler kullanılarak yoksulluğun ilgili kesim için hangi oranlarda azaldığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamadaki temel amaç Türkiye’de uygulanan sosyal politikaların hangi kesimde ne kadar etkili olduğunu veya hangi kesimin öncelikli olarak dikkate alındığını görebilme. Grafikte de görüldüğü üzere temel alınan bütün yıllarda sosyal transferlerin başarısının (veya yoksulluğun azalma oranının) en düşük olduğu kesim çocuklardır. Yetişkinlere yönelik uygulanan sosyal politikaların başarısı ise tüm kesimlere karşı uygulanan politikaların başarısından daha yüksektir. Temel alınan yıllar için tüm kesimlerdeki sosyal politikaların başarısı/başarısızlığı genel olarak benzer eğilimlerle artış ve azalış göstermektedir. Bununla birlikte özellikle 2010 yılından sonra kamu harcamalarında yaşanan reel artışlara karşın yoksulluğun azaltılması daha sınırlı kalmıştır. Ancak grafiğin gösterdiği en önemli konu, Türkiye’de uygulanan yoksulluğu azaltma politikalarında çocuklara ilişkin programlara efektif olarak yeterince önem verilmediğidir.

Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicilerinin Karşılaştırmalı Çözümlemesi (Analizi)

Ülkemiz genç ve çocuk nüfusunun gerek sayısal gerekse de oransal olarak yüksek olduğu bir ülkedir. Bu yapı bir azalış eğilimine girmiş olsa da hâlâ bağımlı nüfus olarak çocukların oranı bir hayli yüksektir. Türkiye’de toplam nüfus içindeki çocuk nüfusu oranlarının trendi şöyledir; 1935: %45, 1945: %46.1, 1955: %45.3, 1965: %47.8, 1975: %47, 1985: %44.1, 2000: %35.2, 2017: %28.3 şeklindedir. Geleceğe yönelik öngörüler ise şöyledir; 2023: %27, 2030: %25.6, 2040: %23.3, 2060: %20.4. Özellikle Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye’deki oranın bu ülkelere göre

gerek oransal gerekse de sayısal olarak belirgin biçimde daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin 2017 yılında Avrupa nüfusunun ortalama %18.7'si çocuklardan oluşuyorken Türkiye'de bu oran % 18.7'dir (TÜİK, Sosyal Koruma İstatistikleri, 2018).

Şekil 3'te 2017 yılında Türkiye ve Seçilmiş Avrupa ülkeleri için çocuk yoksulluğu, yetişkin yoksulluğu ve toplam yoksulluk oranları verilmiştir.



Şekil 3. Seçilmiş Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de yoksulluk oranları, 2017

Şekil 3'e göre seçilmiş ülkeler arasında Türkiye hem çocuk yoksulluğu oranı bakımından hem de çocuk yoksulluğunun diğer yoksulluk türlerinden daha fazla olması bakımından ilk sırada yer almaktadır. Çocuğa yönelik politikalar ve eğitim politikaları bakımından Finlandiya, Danimarka gibi daha başarılı ülkelerde ise bu farkın yetişkinlere göre çocuklar lehine açıldığı görülmektedir. Bu durumun hanelerin gelir düzeyi, eğitime katılım durumu, hanehalkının boyutu, yaşanan konutun olanakları ve mülkiyet durumu, sosyal transferlerin yönlendirilmesi ve başarısı, kadınların iş gücü piyasalarına katılımı gibi temelde birçok nedeni vardır.

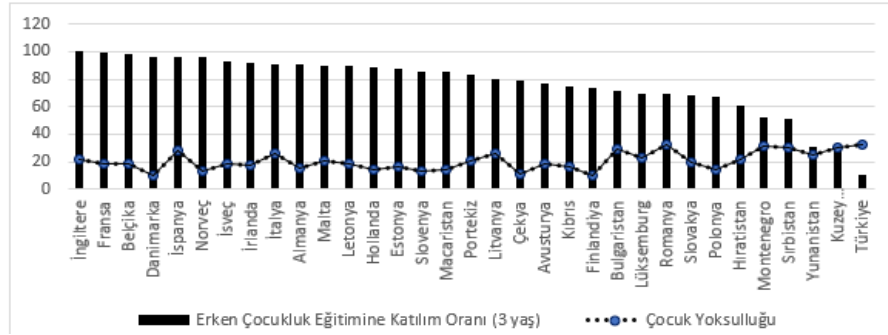
Bu kısımda Eurostat'tan elde edilen veriler kullanılarak Türkiye için çocuk yoksulluğunun çeşitli belirleyicileri /göstergeleri seçilmiş Avrupa ülkeleri ile karşılaştırmalı biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, bu belirleyiciler/göstergeler önemli olduğu düşünülen beş temel ayrıma tabi tutularak ele alınmıştır. Bu temel belirleyiciler dışında, literatürde üzerinde durulan diğer belirleyiciler; göç, etnik köken, yaşanan ülkenin kalkınmışlık düzeyi, hakim siyasi konjonktürün öncelikleri ile sosyo-kültürel ve dini unsurları da içeren toplumsal yapı ve toplumsal ilişkiler bütünüdür. Bunlar; ebeveynlerin eğitim düzeyi ve erken

çocukluk eğitimi, gelir, hanehalkı yapısı/boyutu, konutun mülkiyet durumu ve konutun yapısı, sosyal transferlerin etkinliği ve kadın istihdamı ile ilgili belirleyicilerdir.

Eğitim. Bu bölümde eğitimin çocuk yoksulluğu ile ilişkisi, ebeveynlerin eğitime katılımı ve erken çocukluk eğitimi bağlamında ele alınmıştır.

Çocuk gelişimi için en önemli evrelerin başında erken çocukluk dönemi gelmektedir. Bu dönemdeki eğitim, çocukların bilişsel ve sosyal yeteneklerini ortaya çıkarması ve potansiyelinin farkına varabilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca söz konusu eğitimleri alan çocukların diğer kardeşlerine karşı daha iyi rol model özellikleri sergilemeleri, yetişkinlikte ise daha sorumluluk sahibi vatandaşlar ve daha iyi ebeveynler olma olasılıkları da yüksektir (Gaag ve Tan, 1998).

Şekil 4'te, erken çocukluk eğitimine katılım oranlarıyla çocuk yoksulluğu oranları karşılaştırılmaktadır. Grafikte erken çocukluk eğitimine katılım oranları üç yaş temel alınarak elde edilen veriler çerçevesinde verilmiştir. Bunun nedeni OECD'de eğitim üzerine yapılan bir çalışmada, erken çocukluk eğitimine girişte en az uygun yaştan "üç" olarak belirlenmesidir (OECD, 2013). Grafik incelendiğinde genel olarak erken çocukluk eğitimine katılımın düşük olduğu ülkelerde çocuk yoksulluğunun daha fazla olduğu görülmektedir.

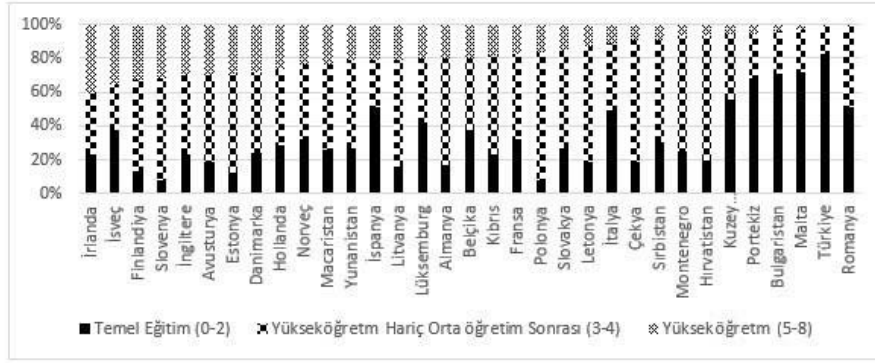


Şekil 4. Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de erken çocukluk eğitimine katılım ve çocuk yoksulluğu, 2017

Bir ülkedeki çocuk yoksulluğunun hatta genel yoksulluğun dahi en önemli belirleyicilerinden biri ülke vatandaşlarının sahip olduğu eğitim düzeyidir. Yani ebeveynlerin eğitim geçmişinin çocukların akademik başarılarını etkilediği genel kabul gören bir konudur. Bu durumun temel nedeni; eğitilmiş ebeveynlerin, çocuklarının akademik başarılarını desteklemek için düşük eğitimli ebeveynlere göre çocuklarıyla ilişkilerinde birtakım farklı tutumlar benimseyebilmeleridir (Dekar, 2016). Örneğin eğitim düzeyi yüksek ebeveynler; çocuklarının ev ödevlerine yardımcı

olabilmekte, çocuklarının okula devamını izleyebilmekte, çocuklarının yetenekleri doğrultusunda gelecekte başarılı olabilecekleri mesleklere onları yönlendirebilmekte ve diğer fiziksel ve duygusal problemleriyle daha yakından ilgilenebilmektedirler. Bu bağlamda aşağıdaki grafiklerde çocuk yoksulluğunun en önemli belirleyicilerinden biri olarak ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuk yoksulluğuna etkisi gösterilmeye çalışılmaktadır.

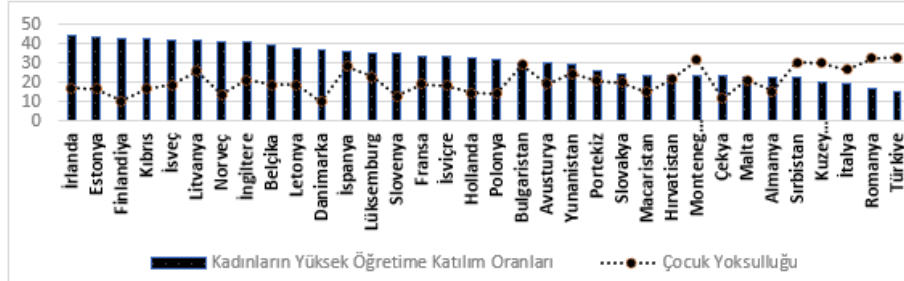
Şekil 5'te Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de ebeveynlerinin eğitime katılım düzeyine göre çocukların oransal dağılımı verilmiştir.



Şekil 5. Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de ebeveynlerinin eğitime katılım düzeyine göre çocukların oransal dağılımı, 2017

Şekil 5'ten görüleceği üzere seçili ülkelerde yaşayan yoksul çocukların çoğunluğunun, temel düzeyde eğitim alan ailelerde yer aldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye'de yüksek öğretim düzeyinde eğitim alan ailelerin çocuklarındaki yoksulluk oranı ise %1'in altındadır. Bu durum ise Türkiye ve benzer ülkelerde çocuk yoksulluğunu azaltmada ebeveyn eğitiminin ciddi bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyi bakımından daha düşük bir konumda olan ailelerin çocukları, potansiyellerini ortaya çıkarma bakımından çoğunlukla sosyo-ekonomik statüsü yüksek ailelerin çocuklarına göre daha dezavantajlı bir konumdadırlar (Burger, 2009). Ayrıca çocukların akademik başarılarının ebeveynlerin sahip olduğu sosyo-ekonomik etkenlerden eğitim düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu ancak bu ilişkilerin farklı toplumsal yapılarda farklılık gösterdiği açıktır (Davis-Kean, 2005). Ancak üzerinde durulması gereken bir diğer konu, genel olarak ebeveynlerin eğitim düzeyinin yanında, daha özel de kadınların eğitim düzeyidir. Şekil 6'da bu durum gösterilmektedir.

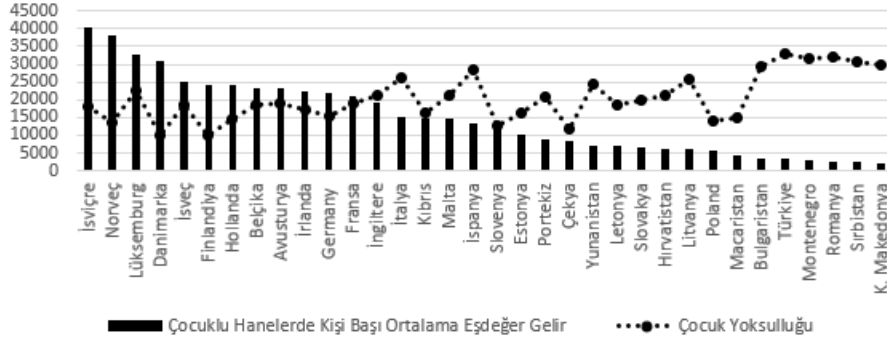


Şekil 6. Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de kadınların yükseköğretime katılımı ve çocuk yoksulluğu, 2017

Benzer şekilde, kadınların yükseköğretime katılımı ve çocuk yoksulluğu arasında da tamamen doğrusal olmasa da anlamlı bir ilişki yukarıdaki bulgular çerçevesinde belirlenmiştir. Kalkınmış toplumları diğerlerinde ayıran konuların en önemlilerinden bir diğeri ise toplumdaki kadınların eğitim düzeyidir. Kadının anne ve eş rollerinin daha fazla ön planda olduğu az gelişmiş ülkelerde, kadınların eğitim düzeyi de gelişmiş ülkelere göre daha düşüktür. Bunun bir sonucu olarak, bu gibi ülkelerde yoksulluk riski altında yaşayan çocukların oranının daha fazla olduğunu söylemek olanaklıdır.

Hanehalkı Geliri. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çözülmesi gereken ciddi bir sorun olan yoksulluk ve gelir eşitsizliği toplumun pek çok kesimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Özellikle kişi başı gelirin düşük düzeylerde olduğu ve gelirin daha eşitsiz dağıldığı toplumlarda, kırılgan kesimler başta olmak üzere yoksulluk, bir bütün olarak toplumun geniş kesimlerine yayılmaktadır. Aşağıdaki grafiklerde, Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de gelir ile ilgili kimi belirleyiciler çocuk yoksulluğuyla ilişkilendirilerek gösterilmektedir.

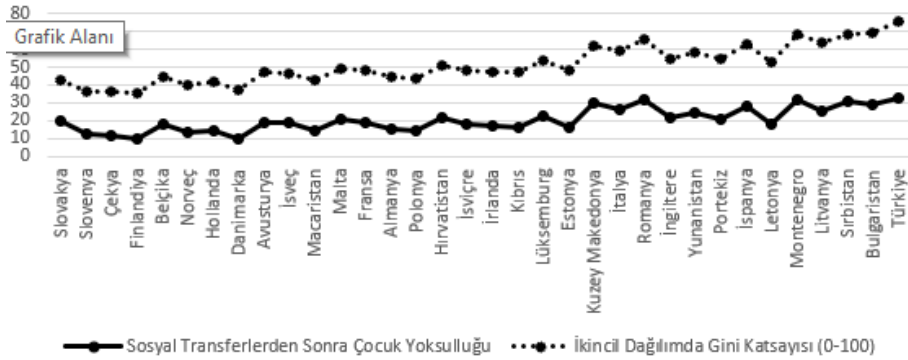
Şekil 7’de Avrupa ülkeleri ve Türkiye için çocuklu hanelerde kişi başı ortalama eşdeğer gelir ve transferler sonrası çocuk yoksulluğu oranları karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir.



Şekil 7. Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de çocuklu hanelerde kişi başı ortalama eşdeğer gelir (euro) ve çocuk yoksulluğu, 2017

Şekil 7'deki grafikte yer alan ülkeler, bağımlı çocuğu olan hanelerde kişi başı ortalama gelire göre (büyükten küçüğe) sıralanmıştır. Çocuk yoksulluğunun en önemli belirleyicilerinden biri olarak gelir düzeyinin, genel olarak daha düşük olduğu ülkelerde çocuk yoksulluğunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın, kişi başı ortalama eş değer gelirin düşük olduğu bu ülkelerde çocuk yoksulluğu oranları oldukça yüksektir. Bu durumdan sapmaların gözlemlendiği ülkelerde, bu durumun olası nedeni çocuk yoksulluğunu belirleyen diğer başka etmenlerin devreye girmiş olması olabilir.

Şekil 8'de ise, ikincil dağılım için gelir eşitsizliğindeki bozukluğu yansıtan Gini Katsayısı ve sosyal transferlerden sonraki çocuk yoksulluğu karşılaştırılmıştır.



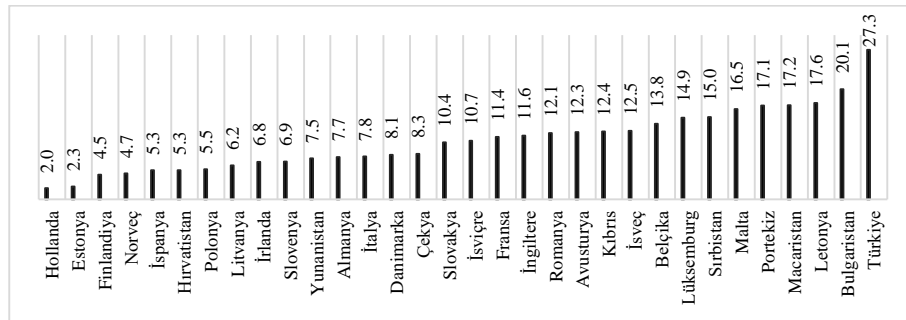
Şekil 8. Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de gelir eşitsizliği ve çocuk yoksulluğu, 2017

Şekil 8’de ülkelerin Gini Katsayılarına göre sıralandığı (küçükten büyüğe) grafikte, seçilen ülke örnekleri içinde bu katsayının en yüksek olduğu ülke olan Türkiye’de, çocuk yoksulluğunun da daha yüksek olduğu görülmektedir. Grafik dikkatlice incelendiğinde dikkat çeken bir diğer konu ise, çocuk yoksulluğu ve Gini Katsayısı arasındaki paralellik eğilimidir (trendidir). Yani gelir eşitsizliklerinin daha fazla/az olduğu ülkelerde, çocuk yoksulluğu da daha yüksek/düşük bir yapı göstermektedir.

Konut içi Yoksunluklar, Konutun Mülkiyet Durumu ve Hanehalkı Büyüklüğü. Yoksulluk sınırı altında bulunan hanelerin içinde bulunduğu durumun aynı zamanda çocuklarının da içinde bulunduğu durum olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, konutun mülkiyeti ve yapısının (konut içi kolaylıklar vb.) çocuk yoksulluğunun önemli bir belirleyicisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan konutun mülkiyeti ve yapısı; ebeveynlerin gelir düzeyi ile doğrudan, eğitim düzeyleri ile ise dolaylı yoldan ilişkilidir (Haurin, Parcel ve Haurin, 2002; Vandivere ve diğ., 2006).

Ancak ne var ki konut standartlarının kişisel olarak çocukların yaşam şanslarına ve bunun sonucunda daha geniş anlamda bir bütün olarak toplumsal maliyetlerine karşın kamu politikaları, konuya şaşırtıcı bir şekilde çok az dikkat çekmektedir. Oysa günümüzde çocuk yoksulluğunun ve mahrumiyetinin önemli bir boyutu olarak konut içi ciddi yoksunluklar sonucunda; yüz binlerce çocuk rahatça uyuyabilecekleri bir yataktan, yeterli oda sayısı olmadığı için gerekli hijyen ve mahremiyetten, gerek sağlıkları gerekse akademik başarıları için önemli olan güneş alan bir yaşam alanından yoksundurlar (Harker, 2006). Konutların bazılarında elektriğin olmayışı veya maliyetleri karşılayamama durumlarından dolayı sık kesintiler, ek olarak çocuğun çalışabileceği sessiz aydınlık bir çalışma ortamının olmayışı da çocuğun akademik başarısı üzerinde olumsuz etkilere sahip öğelerdendir (Jack, 2000).

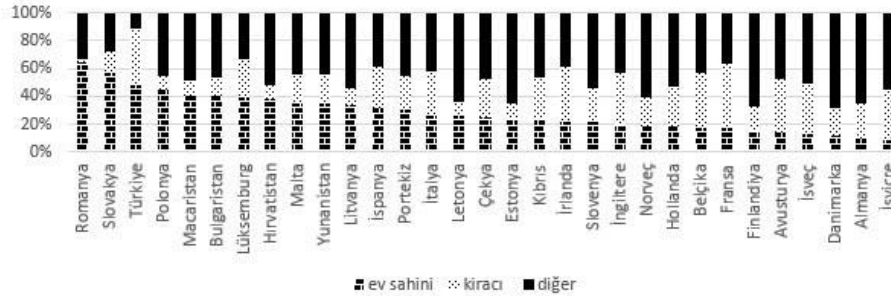
Şekil 9’da ise çocuk yoksulluğunun boyutu daha farklı bir açıdan ele alınmaktadır. Akademik başarı ve genel sağlık açısından önemli bir etken olarak yeterince güneş almayan bir konutta yaşadığı düşünülen yoksul çocukların oranı verilmektedir.



Şekil 9. Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de güneş almayan bir konutta yaşayan çocukların oranı, 2017

Şekil 9'a göre yoksul çocukların oranının en düşük olduğu ülkeler daha önceki verilerle paralel olarak, bazı istisnalar dışında, yine eğitim düzeyinin ve kalkınmışlığın yüksek olduğu ülkelerdir.

Şekil 10'da Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de bağımlı çocuğu olan yoksul hanelerde konutun mülkiyet durumu verilmiştir.



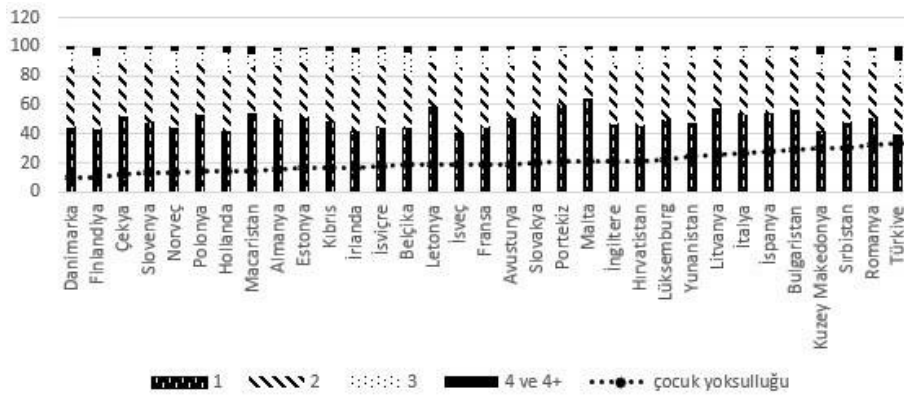
Şekil 10. Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de bağımlı çocuğu olan yoksul hanelerde konutun mülkiyet durumu, 2017

Şekil 10'da başta Romanya, Türkiye gibi ülkelerde olmak üzere, bağımlı çocuğu olan yoksul hanelerin büyük bir kısmının ev sahibi olduğunu görmekteyiz. Bu durumun olası nedenleri; kırsal alandaki yoksulluğun ve de ev sahipliğinin fazlalığı, geliri yüksek olsa bile kimi ebeveynlerin işlerinden dolayı sabit bir mülke geçmek istememesi veya aslında çocukların yaşam standartlarını artırmaya dönük ayrılması gereken gelir paylarının ailenin ev, araba gibi ortak gereksinimlerini karşılamak için kullanılıyor olmasıdır (Yılmaz ve diğ., 2011).

Çocuk yoksulluğunun belirleyicilerine/göstergelerine ilişkin yapılan diğer ayırım beşerî etkenlerle ilgili öğeleri içermektedir. Burada hanehalkının yapısına ilişkin yapılan ayrımlar; hanedeki ebeveynler, diğer yetişkinler ve çocuklar üzerinden sınıflandırılmaktadır. Hanehalkı boyutunun çocuk yoksulluğuna etkisi, her ülkede ve her durumda geçerli olmasa da çoğunlukla olumsuzdur. Yani beşerî sermaye ve hanehalkı boyutu arasında genel anlamda negatif yönlü bir ilişki vardır/bulunmaktadır (Becker, Murphy ve Tamura, 1990).

Hanehalkı yapısına ilişkin bir özellik olarak, hanedeki ebeveyn sayısı da çocuk yoksulluğu üzerinde belirleyici bir öğe olarak ele alınmaktadır. Hanehalkı tipi arasında sadece anne ve babadan oluşan iki ebeveynli hanelerde çocuk yoksulluğunun diğer hanehalkı tiplerine göre daha az olduğu, yalnız annelerden oluşan tek ebeveynli hanelerde ise çocuk yoksulluğunun genel olarak en yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Bradbury ve Jäntti, 1999). Ayrıca tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların genel olarak akademik başarıları akranlarına göre daha düşük; duygusal, psikolojik ve davranışsal soruları deneyimleme oranları ise daha yüksek düzeydedir (Carlson ve Corcoran, 2001).

Hanehalkı boyutunun etkisi söz konusu olduğunda dikkate değer konulardan biri hanedeki çocuk sayısıdır. Özellikle bakıldığında, çocuk sayısının fazla olduğu haneler ile hanede yaşayan yetişkinlerin eğitim düzeyinin düşük olduğu durumlarda karşılaşılmaktadır. Yani kısaca, eğitim düzeyi çoğunlukla en düşük kesim olan yoksul aileler uygun bir aile planlaması yapamamakta ve sefaletin kuşaklar boyu süreceği nesiller yetiştirmektedirler (Lipton ve Ravallion, 1993; Becker ve Lewis, 1973). Aşağıda yer alan Şekil 11’de bu durum gösterilmektedir.

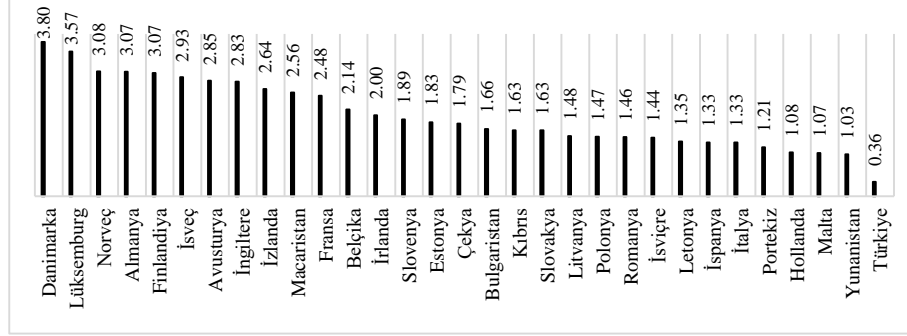


Şekil 11. Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de hanelerdeki çocuk sayısı ve çocuk yoksulluğu, 2017

Yukarıda hanelerdeki çocuk sayısı ile çocuk yoksulluğu arasındaki ilişki gösterilmektedir. Grafikte yer alan ülkeler çocuk yoksulluğu oranlarına göre (küçükten büyüğe) sıralanmıştır. Buna göre hanelerdeki çocuk sayısının fazla olduğu ülkelerde genel olarak çocuk yoksulluğunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Transferler. Çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede öncelikle, hane gelirine yönelik sosyal politikalar hükümetlerin öncelikli hedeflerinin başında ortaya çıkmaktadırlar. Yani beklenildiği üzere refahı artırmaya yönelik politikaların yaygın olarak benimsendiği ve bu hizmetler için ayrılan gelir payının daha yüksek oranlarda olduğu ülkelerde yaşayan çocuklardaki yoksulluk daha düşük bir düzeydedir (Bradshaw ve diğ., 1993; Bradbury ve Jantti, 1999).

Yoksulluk çözümlerinde (analizlerinde) kullanılan yoksulluk tanımları ise genel olarak, transferler öncesi ve sonrası yoksulluk oranları olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu bağlamda transferler öncesi ve sonrası durumda, transferlerin yönlendirildiği kesimdeki yoksulluk oranındaki farklılaşmanın/azalmanın oransal olarak fazlalığı transferlerin başarısı ve hangi kesimlerin hükümet politikalarında önceliğe sahip olduğu hakkında fikir vermektedir. Şekil 12’deki grafikte Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de aile ve çocuğa yapılan sosyal koruma yardımlarının GSYH’lerine oranları verilmiştir.



Şekil 12. Aile ve çocuğa yapılan sosyal koruma harcamalarının GSYH'ye oranlarının Avrupa ülkeleriyle karşılaştırılması (2006-2017 ortalamaları)

Şekil 12'de yer alan grafikte Avrupa ülkeleri ve Türkiye için aile ve çocuğa yapılan sosyal koruma harcamalarının GSYH'ye oranlarının, 2006-2017 yılları ve arasındaki yıllar için ortalamaları alınmıştır. Çocuk yoksulluğunun, yetişkin yoksulluğu başta olmak üzere yoksulluğun diğer türlerinden daha düşük olduğu ülkelerde bu ortalama oranın Türkiye'ye göre bir hayli yüksek olduğu görülmektedir. Buradan çıkan sonuç Türkiye'de, aile ve çocuğu korumaya yönelik yapılan birincil sosyal koruma harcamalarının Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında, yeterince önem verilen bir politika önceliği olmadığıdır. Dolayısıyla aile ve çocuğa yapılan yardımlara verilen önceliğin Avrupa ülkelerine göre daha geri planda olmasının da bir sonucu olarak sosyal transferlerin çocuk yoksulluğunu azaltmadaki başarısı da diğer Avrupa ülkelerine göre genel olarak daha düşüktür. Tablo 1'de bu durum Eurostat verileri üzerinden incelenmiştir.

Tablo 1

Avrupa Ülkelerinde Yetişkin ve Çocuk Yoksulluğu (Eşdeğer Fert Ölçeği Medyanın %60'nın altındaki kesim, 2017)

	Çocuk Yoksulluğu (0-18 yaş)			Yetişkin Yoksulluğu (18-64 yaş)		
	Önce*	Sonra**	%▲***	Önce	Sonra	%▲
Belçika	32.6	18.4	43.6	32.7	15.1	53.8
Bulgaristan	41.8	29.2	30.1	33.3	18.9	43.2
Çekya	21.6	11.6	46.3	22.7	7.9	65.2
Danimarka	22.3	10.0	55.2	30.7	14.3	53.4
Germany	31.3	15.2	51.4	28.7	16.0	44.3
Estonya	32.1	16.5	48.6	28.4	16.2	43.0
İrlanda	39.8	17.0	57.3	34.5	15.3	55.7
Yunanistan	36.0	24.5	31.9	42.2	21.7	48.6
İspanya	36.3	28.3	22.0	36.2	21.7	40.1

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

	Çocuk Yoksulluğu (0-18 yaş)			Yetişkin Yoksulluğu (18-64 yaş)		
	Önce*	Sonra**	%▲***	Önce*	Sonra**	%▲
Fransa	37.0	19.0	48.6	34.3	12.8	62.7
Hırvatistan	35.1	21.4	39.0	33.3	16.9	49.2
İtalya	35.3	26.4	25.2	34.1	20.3	40.5
Kıbrıs	29.0	16.5	43.1	29.0	14.2	51.0
Letonya	31.7	18.4	42.0	29.5	17.5	40.7
Litvanya	39.6	25.7	35.1	30.9	18.8	39.2
Lüksemburg	39.3	22.8	42.0	40.6	18.8	53.7
Macaristan	45.7	14.8	67.6	35.4	14.2	59.9
Malta	30.3	21.2	30.0	26.3	13.2	49.8
Hollanda	23.5	14.4	38.7	26.4	13.8	47.7
Avusturya	40.2	19.1	52.5	31.4	13.5	57.0
Poland	37.5	14.0	62.7	35.8	15.6	56.4
Portekiz	29.0	20.7	28.6	34.4	18.1	47.4
Romanya	45.7	32.2	29.5	37.8	21.9	42.1
Slovenya	27.8	12.8	54.0	32.5	12.6	61.2
Slovakya	35.3	19.9	43.6	28.1	11.5	59.1
Finlandiya	31.8	10.2	67.9	31.5	11.6	63.2
İsveç	35.4	18.6	47.5	30.9	14.8	52.1
İngiltere	42.4	21.3	49.8	30.4	15.5	49.0
Norveç	31.8	13.7	56.9	30.5	13.0	57.4
İsviçre	30.8	18.0	41.6	25.5	11.9	53.3
Montenegro	43.6	31.7	27.3	41.5	22.5	45.8
Makedonya	42.2	29.9	29.1	33.5	21.1	37.0
Sırbistan	43.1	30.5	29.2	44.3	25.7	42.0
Türkiye	41.6	33.0	20.7	34.7	17.9	48.4

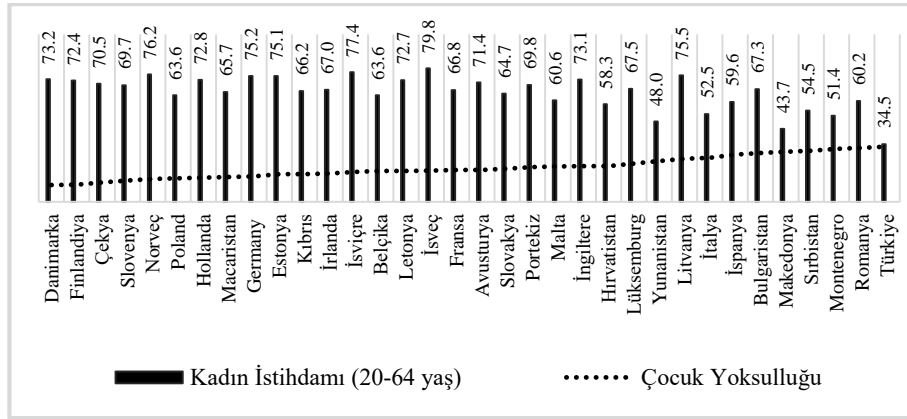
Açıklama: * Sosyal transferlerden önceki yoksulluk oranlarını, **sosyal transferlerden sonraki yoksulluk oranlarını ve ***sosyal transferlerin yoksulluğu azaltma oranlarını yani sosyal transferlerin başarısını göstermektedir. Kaynak: Eurostat (2020).

Tablo 1’de Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de sosyal transferler öncesi ve sosyal transferler sonrası, çocuk yoksulluğu, yetişkin yoksulluğu ve sosyal transferlerin söz konusu yoksulluk oranlarını azaltmadaki başarı oranlarına yer verilmiştir. Sosyal transferlerin yoksulluğu azaltmadaki başarısı, sosyal transferlerin olmadığı duruma göre sosyal transferlerden sonraki durumda yoksulluğun azalış oranı üzerinden hesaplanmaktadır. Tablo incelendiğinde, sosyal transferlerin çocuk yoksulluğunu azaltmada en başarılı olan ülkenin Finlandiya olduğu, buna karşın en başarısız ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, örneğin sosyal transferler öncesi çocuk yoksulluğu, Bulgaristan, Macaristan, Romanya, İngiltere, Montenegro, Makedonya ve Sırbistan’da, Türkiye’ye göre daha yüksek olmasına karşın, uygulanan sosyal politikalarla çoğunlukla etkin bir şekilde azaltılabildiği görülmüştür. Tablonun sağında yer alan yetişkin yoksulluğu verileri incelendiğinde ise Türkiye’nin yetişkin yoksulluğu ile mücadele konusuna, çocuk yoksulluğuna göreli olarak çok daha fazla

önem verdiği ve sosyal politikaların da yetişkin yoksulluğu konusunda daha etkin işlediği görülmektedir. Oysa çocuk yoksulluğu politikalarının en başarılı ülke olduğu Finlandiya’da, sosyal politikaların başarısı yetişkin yoksulluğunda da yüksek olmasına karşın çocuklara yönelik politikalarda daha fazla başarı sağlandığı görülmektedir.

Bu durum Türkiye başta olmak üzere bazı ülkelerde sosyal transferlerin tasarımında ve hedef kitleye ulaşma noktasında bir etkinlik sorunlarıyla karşı karşıya kalındığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda özellikle yoksulluk sınırının altında bulunan çocuklara yönelik sosyal yardımların, yoksulluk ile mücadelede istenilen etkinlik düzeyine ulaşılabilmesi için kimi yapısal sorunların varlığını belirlemek bu politikaların başarısı açısından oldukça önemlidir.

Kadın İstihdamı. Çocuk yoksulluğu konusunda belirleyici olabileceği düşünülen bir diğer konu ise kadınların çalışma yaşamında yer alıp almamasıdır. Kadınların anne ve eş rollerinin yanında, işgücü piyasasının bir bileşeni olması başta hanenin gelir düzeyini artırmak olmak üzere pek çok açıdan çocuk refahı için oldukça önemlidir. Kadınların işgücü piyasasına katılımını teşvik edici uygulamalar çocuk yoksulluğuyla mücadelede de oldukça önemlidir. Bu doğrultuda bugün bakıldığında, Avrupa istihdam stratejisinin de önemli bir ögesi olarak kadın istihdamını özendirilmenin ve kadınların işgücü piyasasına katılabilmelerinin en önemli bileşeni olarak çocuk bakım hizmetlerinin artırılması gerektiği konusu üzerinde durulmaktadır (Eurostat, 2004, s. 16). Şekil 13’te kadın istihdamı oranları, çocuk yoksulluğu verileriyle ilişkilendirilerek verilmiştir.



Şekil 13. Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de kadın istihdamı ve çocuk yoksulluğu, 2017

Şekil 13’te yer alan grafikte tamamen doğrusal bir ilişki olmasa da genel olarak kadın istihdamının yüksek olduğu ülkelerde çocuk yoksulluğu oranlarının düşük olduğunu söylemek olanaklıdır. Yani kadın istihdamını da çocuk yoksulluğunun bir

bileşeni olarak görmek olanaklıdır. Bu yüzden devletler kadın istihdamını destekleyecek uygulamalarla da çocuk yoksulluğunu ve hatta bir bütün olarak genel yoksulluğu asgari düzeye indirebilirler. Bununla birlikte kadın istihdamının yüksek olup çocuk yoksulluğunun da yüksek olduğu ülkelerin varlığı burada sosyal transfer ve yardımların bu yönlü tartışılması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Özetle bu çalışma kapsamında şu genel değerlendirmeleri yapmak olanaklıdır:

- **Eğitim (Erken Çocukluk Eğitimi ve Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi):** *Avrupa Ülkeleri:* Erken çocukluk eğitimine katılım ile çocuk yoksulluğu arasında genel anlamda negatif yönlü bir ilişki mevcut (sıpmaların olduğu ülkeler; İtalya, İspanya, Çekya, Finlandiya gibi ülkelerdir) ve ebeveynlerin eğitim düzeyi ile olan ilişkinin yönü de negatiftir. *Türkiye:* Gerek erken çocukluk eğitimine katılım gerekse ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuk yoksulluğu arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. *Genel sonuç:* Erken çocukluk eğitimine katılımın yaygın olduğu ülkelerde çocuk yoksulluğu oranları görece daha düşüktür. Ebeveynlerin eğitim düzeyi için bakıldığında ilişkinin yönü negatif olmasına karşın bazı farklılıklar söz konusudur. Türkiye, Romanya, Bulgaristan gibi çocuk yoksulluğunun yüksek olduğu ülkelerde bu negatif yönlü ilişki daha belirginken İrlanda, İsveç, Finlandiya gibi ülkelerde bu negatif yönlü ilişkinin zayıfladığı görülmektedir. Ayrıca kadınların anne ve eş rollerinin daha fazla ön planda olduğu ülkelerde kadınların yüksek öğretime katılım oranlarının düşük olduğu görülmüştür.
- **Hanehalkı Geliri:** *Avrupa Ülkeleri:* İlişkinin yönü genel olarak negatif (Ancak İtalya, İspanya, Çekya, Polonya ve Macaristan'da görece olarak ilişkinin daha düşük olduğu görülmektedir.) *Türkiye:* İlişki negatif yönlü ve Avrupa ortalamasından çok daha yüksektir. *Genel sonuç:* Genel olarak kişi başı ortalama eşdeğer gelirin düşük olduğu çocuklu hanelerin olduğu ülkelerde çocuk yoksulluğu oranları daha fazladır. Ayrıca ülkelerde eşitsizliğin bir göstergesi olarak sosyal transferler sonrası Gini Katsayısının yüksekliği ile çocuk yoksulluğu arasında da aynı yönlü yüksek bir ilişki bulunmaktadır.
- **Konut içi Yoksunluklar, Konutun Mülkiyet Durumu ve Hanehalkı Büyüklüğü:** *Avrupa Ülkeleri:* Konut içi yoksunluklar ile çocuk yoksulluğu arasındaki ilişkinin yönü pozitifdir. Yoksul çocukların yaşadığı haneler çoğunlukla ailenin mülkü değildir. Hanehalkı boyutu ve çocuk yoksulluğu arasındaki ilişkinin yönü pozitifdir. *Türkiye:* Konut içi yoksunluklar ile çocuk yoksulluğu arasındaki ilişki pozitif yönlüdür ve yoksul hanelerde çocukların yaşadıkları ev ailenin mülküdür. Hanehalkı boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki vardır. *Genel sonuç:* Konut içi yoksunluklardan kişi başı oda sayısı ve

konutun güneş alıp almama ölçütleri, çocukların akademik başarıları üzerinde belirleyici olmaları bakımından önemlidir. Konutun mülkiyet durumu: Çocuk yoksulluğunun fazla olduğu ülkelerde ev sahipliği oranının yüksek olduğu görülmüştür. Hanehalkı boyutunun artışı ise çocuk yoksulluğunu artırmaktadır.

- **Sosyal Transferler:** *Avrupa Ülkeleri:* İlişkinin yönü büyük ölçüde negatiftir. (Ancak sapmanın gözlemlendiği ülkeler vardır: Bulgaristan, Romanya, İsviçre, Hollanda, Malta gibi.) *Türkiye:* Türkiye’de ilişkinin yönü negatiftir. 2017 yılı verilerine göre aile ve çocuğa yapılan sosyal transferlerin en düşük olduğu çocuk yoksulluğunun ise en fazla olduğu ülkedir. *Genel sonuç:* Sosyal transferler sonrası durumda, transferlerden önceki duruma göre çocuk yoksulluğundaki azalma oranının en düşük olduğu ülke Türkiye’dir. Buna karşın çocuk yoksulluğunun göreceli olarak düşük olduğu ülkelerde, yoksulluğu azaltmaya dönük politikalarda çocuklardan ziyade yetişkinlere öncelik verildiği görülmektedir.

Kadın İstihdamı: *Avrupa Ülkeleri:* İlişkinin yönü negatiftir (En belirgin sapmanın görüldüğü ülke ise Litvanya’dır.) *Türkiye:* Kadın istihdamının en düşük olduğu ülkedir. *Genel sonuç:* İş gücüne katılan kadınların büyük ölçüde çocuklarına sunacakları olanaklar da artacağı için bu durumun çocuk yoksulluğu üzerinde anlamlı bir etkisi görülmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

Küresel, ulusal ve toplumsal düzeyde bir kamusal politika sorunu olarak ele alınan yoksulluk, toplumun kırılğan ve sınırlılığı olan (dezavantajlı) kesimlerini özellikle çocukları çok daha derinden etkilemektedir. Yoksulluğun ortadan kaldırılabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken en önemli konu ise yoksulluk göstergelerinin ve yoksulluğun belirleyicilerinin belirlenmesi politika ve programların bu doğrultuda uygulanmasıdır. Özel gereksinimleri ve yaşam koşulları göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik yoksulluk tanımları ve ölçümleri geliştirmenin, bunu yaparken de çocuk yoksulluğunun başta yetişkin yoksulluğu olmak üzere yoksulluğun diğer türlerinden ayrılması özellikle kamu sosyal programları açısından önemlidir. Bu doğrultuda hazırlanan bu çalışmada çocuk yoksulluğunun belirleyicileri olarak hanehalkı geliri, eğitim (özellikle erken çocukluk eğitimi ve ebeveynlerin eğitim düzeyi), konut içi yoksulluklar-konutun mülkiyet durumu-hanehalkı büyüklüğü, sosyal transferler ve kadın istihdamı alınmıştır.

Bunun yanında Eurostat’tan elde edilen veriler incelendiğinde, gerek sosyal transferler öncesi gerekse sosyal transferler sonrası Türkiye’nin, Avrupa bölgesinde çocuk yoksulluğu oranlarının en yüksek olduğu ilk üç ülke arasında yer aldığı görülmektedir. Çocuk yoksulluğuna ilişkin birincil dağılımdaki sorunların, ikincil dağılım sonucunda hâlâ çözülmemiş olması bu konudaki politikaların sınırlılığına ve

önemli bir temsiliyet sorununa işaret etmektedir. Ayrıca çocuklardaki yoksulluk oranının, yetişkin yoksulluğu ve genel yoksulluk düzeyleriyle karşılaştırıldığında da belirgin biçimde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Karşılaştırmalı grafiklerden ve çözümlenmelerden (analizlerden) çıkan sonuçlara göre çocuk yoksulluğuna yönelik yapılan çalışmalar ve tartışmalarla benzer olarak, çocuk yoksulluğuyla mücadelede özellikle eğitim ve iş gücü piyasasına odaklanılmasının, çocuklardaki yoksulluk sorununun azaltılması noktasındaki en önemli adımlar olduğunu söylemek olanaklıdır.

Ayrıca dikkat çeken bir diğer konu, yoksul çocuklarının ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşüklüğüdür. Yoksul çocukların ebeveynleri için eğitim düzeyinin en düşük olduğu ülkeler sırasıyla Romanya ve Türkiye'dir. Türkiye'de çocukların akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini etkileyecek olan konut içi olanaklarda medyan gelirin %60'ının altındaki kesim için oldukça kısıtlı görünmektedir. Tüm bunlara ek olarak, kadın istihdamı da temel alınan diğer bütün ülkelere göre Türkiye'de oldukça düşüktür. Sonuç olarak, çocuk yoksulluğunu azaltmaya dönük uygulanacak olan veya uygulamadaki politika ve programların bu eksikler göz önünde bulundurularak tamamlanması oldukça önemlidir.

Özetle belirtmek gerekirse, Avrupa'da çocuk yoksulluğunun en yüksek olduğu ülkelerden biri olan Türkiye'nin çalışma kapsamında öne çıkan belirleyicilere ilişkin ülke ortalamalarının gerisinde olduğunu söylemek olanaklıdır. Örneğin çocuklu hanelerde ortalama kişi başı eşdeğer gelirin, Romanya, Makedonya gibi ülkelerle birlikte oldukça düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal transferlerden sonra çocuk yoksulluğunun en yüksek olduğu Türkiye, ikincil dağılımda Gini katsayısının en bozuk olduğu ülkedir.

Çocuklara yönelik olarak uygulanan sosyal politikaların başarısı ise, transferler öncesi ve sonrası çocuk yoksulluğu oranlarındaki azalmanın boyutuna bakılarak anlaşılabilir. Bu çerçevede bakıldığında sosyal transferler sonrası durumda, transferlerden önceki duruma göre çocuk yoksulluğundaki azalma oranının en düşük olduğu ülke Türkiye'dir. Bu durum Türkiye'de çocuklara yönelik olarak uygulanan sosyal transferlerin hedef kitleye ulaşmada görece olarak başarısız olduğunu ve bu konuya politika oluşturma ve uygulama sürecinde önceliğin verilmediğini göstermektedir. Bu olumsuz sonucu destekler nitelikte, 2017 yılı verilerine göre Avrupa bölgesinde aile ve çocuğa yönelik sosyal koruma yardımlarının GSYİH'deki paylarına bakıldığında %0.36 gibi bir oranla en düşük durumda olan ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulanacak politikalarda çocuklara yönelik programların bütçe sürecinde ön plana çıkarılma gereksinimini belirgin bir şekilde hissettirmektedir.

Bu noktada söylenecek son söz, kısa vadede sadece "çocuk yoksulluğu" diye ele alınan sorun, uzun vadede yetişkin yoksulluğunun en önemli habercisi ve belirleyicisidir. Bu bağlamda toplumdaki yoksulluk döngülerini kırmaya çocuklardan başlamak, yoksulluğu ve eşitsizliği azaltma çalışmalarında atılabilecek en akıllıca adımdır. Böylelikle söz konusu toplumda sadece eşitsizlik ve yoksulluk azalmayacak, bir bütün olarak toplumsal refahın sağlanmasının da önü açılacaktır.

Kaynakça

- Becker, G. S., and Lewis, H. (1973). On the Interaction between the Quantity and Quality of Children. *Journal of Political Economy*, 81(2), 279-288. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1840425?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Becker, G. S., Murphy, K., and Tamura, R. (1990). Human Capital, Fertility, and Economic Growth. *Journal of Political Economy*, 98(5), 12-37. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Robert_Tamura/publication/5191389_Human_Capital_Fertility_and_Economic_Growth/links/00b495182360dc76bb000000/Human-Capital-Fertility-and-Economic-Growth.pdf
- Bradbury, B., and Jäntti, M. (1999). Child Poverty across Industrialized Nations. *Economic and Social Policy Series No.71*. Retrieved from <https://www.lisdatacenter.org/wps/liswps/205.pdf>
- Bradshaw, J., Ditch, J., Holmes, H., and Whiteford, P. (1993). A Comparative Study Of Child Support in Fifteen Countries. *Social Policy Research Unit, University of York*, 2(3), 255-271. doi: <https://doi.org/10.1177/095892879300300402>
- Burger, K. (2009). How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Carlson, M. J., and Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779-792. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00779.x>
- Chen, W. H., and Corak, M. (2008). Child Poverty and Changes in Child Poverty. *Demography*, 45(3), 537-553. doi: 10.1353/dem.0.0024
- Chiripanhura, B. (2011). Median and mean income Analyses. *Economic & Labour Market Review, Palgrave Macmillan; Office for National Statistics*, 5(2), 45-63. doi:10.1057/elmr.2011.17
- Collins, M. E., Amodeo, M., and Clay, C. (2007). Training as a Factor in Policy Implementation: Lessons from a National Evaluation of Child Welfare Training. *Children and Youth Services Review*, 29(12), 1487-1502. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740907001363>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Dayıoğlu, M., and Şeker, S. (2016). Social Policy and the Dynamics of Early Childhood Poverty in Turkey. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 540-557.
- Dekar, Y. (2016). The Influence of Parents' Educational Background on the Academic Achievement of the Government High School Students in Thimphu. *PGDPA Research Report*.

- Eurostat. (2020). *Income and living conditions*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurostat. (2004). 25th CEIES seminar. Gender statistics —Occupational segregation: extent, causes and consequences. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/KS-PB-04-001>
- Fukuda-Parr, S. (2006). Millennium Development Goal 8: Indicators for International Human Rights Obligations? *Human Rights Quarterly*, 28(4), 966-997. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20072774>
- Gaag, J., ve Tan, J.-P. (1998). *The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis*. Washington, USA: The World Bank Press. Retrieved from <http://documents1.worldbank.org/curated/en/842971468742197088/pdf/multi-page.pdf>
- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., and Townsend, P. (2003). *Child Poverty in the Developing World*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Harker, L. (2006). Chance of a lifetime: The impact of bad housing on children's lives. *Shelter*, London. Retrieved from https://england.shelter.org.uk/__data/assets/pdf_file/0016/39202/Chance_of_a_Lifetime.pdf
- Haurin, D. R., Parcel, T., and Haurin, R. (2002). Does Homeownership Affect Child Outcomes? *Real Estate Economics*, 30(4), 635-666. <https://doi.org/10.1111/1540-6229.t01-2-00053>
- Jack, M. (2000). Poverty, children and shelter. *Homeless International*. Retrieved from https://www.ucl.ac.uk/dpu-projects/drivers_urb_change/urb_infrastructure/pdf_shelter_settlements/HI_Jack_Poverty_Children_Chelter.pdf
- Jenkins, S. P., and Kerm, P. (2008). The measurement of economic inequality. In W. Salverda, N. Nolan, and T. M. Smeeding (Eds.), *Oxford Handbook on Economic Inequality*, Chapter 3. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, N., and Sumner, A. (2011). *Child poverty, evidence and policy: Mainstreaming children in international development*. Bristol, UK; Portland, OR, USA: Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt9qgpkz
- Lipton, M., and Ravallion, M. (1993). *Poverty and Policy*. Washington: The World Bank Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/23548503_Poverty_and_policy
- Minujin, A., Delamonica, E., Davidziuk, A., and Gonzales, E. (2006). The definition of child poverty: A discussion of concepts and measurements. *Environment ve Urbanization*, 18(2), 481-500.
- Nolan, B., and Marx, I. (2001). Economic Inequality, Poverty and Social Exclusion. *Oxford Handbook of Economic Inequality*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199606061.013.0013

- OECD. (2013). Education Today 2013. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013_edu_today-2013-en
- Plotnick, R. D. (1997). Child Poverty Can Be Reduced. *The Future of Children*, 7(2), 72-87. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1602388>
- Streeten, P. (1998). Beyond the Six Veils: Conceptualizing and Measuring Poverty. *Journal of International Affairs*, 52(1), 1-31.
- Şeker, S. (2011). *Türkiye'nin yoksulluk dinamikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 300663).
- Şeker, S. D., and Dayıoğlu, M. (2014). Poverty Dynamics in Turkey. *The Review of Income and Wealth*, 61(3), 477-493.
- The Canadian Poverty Institute. (2017). Rights, Capabilities and Obligations: New Perspectives on Child Poverty in Calgary: Final Report of the Multidimensional Definition of Child Poverty Project. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/595d068b5016e12979fb11af/t/595d6cadebbd1ae4d45b2880/1499294928509/Define+Child+Poverty+Report.pdf>
- Townsend, P. (2006). *What is Poverty? An Historical Perspective*. Brazil: International Poverty Centre (IPC).
- TUIK. (2018). Sosyal Koruma İstatistikleri. <https://www.tuik.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (1989). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- UNICEF. (2006). Çocuk Yoksulluğu'nun Önlenmesi, http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cp28c.pdf adresinden erişilmiştir.
- Vandivere, S., Hair, E., Theokas, C., Cleveland, K., McNamara, M., and Atienza, A. (2006). How Housing Affects Child Well-Being. *Funders' Network for Smart Growth and Livable Communities*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.4638&rep=rep1&type=pdf>
- Yılmaz, H. H., Hoşgör, Ş., Peker, M., Emil, F., Pınar, A., Karadeniz, O. ve Tunca, D. (2011). Yoksulluk ve Çocuk Yoksulluğu Raporu. *UNICEF* (yayımlanmamış çalışma).

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmada, tüm araştırmacılara açık, uluslararası veri tabanında yer alan veriler kullanıldığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.



A Comparative Study on Determinants of Child Poverty in Turkey and European Countries¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.23.2020	10.03.2020	11.26.2020

Nazmiye Tekdemir  ²

Hacettepe University

Hakkı Hakan Yılmaz  ³

Ankara University

Abstract

In this study, which aims to express the children who will play the most important role in the development of societies and their inequality problems; child poverty in Turkey and European countries are discussed comparatively. Child poverty can be defined as a multidimensional set of deprivations that make it difficult for children to participate in society as full and equal individuals later in their lives. A generally accepted definition and measurement method of child poverty, which differs from adult poverty, offers researchers as well as the opportunity to develop and monitor sound poverty reduction targets and strategies for policy makers. In this study, both before and after social transfers in Turkey, the child poverty rate in European is seen as among the top three countries with the highest. It has also been observed that the poverty rate in children is significantly higher compared to adult poverty and general poverty levels. Problems in primary distribution regarding child poverty could not be solved as a result of secondary distribution. This situation points to the limitation of policies and an important representation problem. It has also been observed that the poverty rate in children is significantly higher compared to adult poverty and general poverty levels. According to the results from comparative charts and analyzes, similar to the studies and discussions on child poverty; It is possible to say that focusing on policies and regulations regarding the education sector and the labor market are the most important steps in combating child poverty.

Keywords: Child Poverty, Education, Household Income, Public Social Programs, Social Protection Expenditures

The Ethical Committee Approval: Since, an international database, which is open to all researchers is used, an approved ethical committee decision for research is not required to be submitted for this study.

¹This study was produced from the post graduate thesis titled "Child Poverty in Turkey And Comparative Analysis of Determinants of Child Poverty With EU Countries," which was supervised by Prof. Dr. Hakkı Hakan Yılmaz.

²Corresponding Author: Research Assistant, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Public Finance, e-mail:nazmiyekirik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7292-569X>

³Prof. Dr. Faculty of Political Sciences, Department of Public Finance, e-mail:hakkihakanyilmaz@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-3046-3236>

Purpose and Significance

The main motive in the preparation of this study is; It is the study of poverty in children, which makes it difficult for children to participate in society as full and equal individuals at later levels of their lives, and which should be considered as a multidimensional cluster of deprivations. It is also a concern that if the necessary precautions are not taken, it will endanger the well-being of the societies as a whole, with disadvantage cycles that pass from generation to generation. Because children, the most vulnerable group among the disadvantaged, are also the most important factor that determines the future of society as the elders of tomorrow.

Globalization, the reality of our age, deepens the problem of income inequality and poverty with the developments in the world economy and trade. Children, who are at the top of the disadvantaged and fragile sections of the society, are more affected by this situation. For this reason, it is especially important to differentiate child poverty from adult poverty firstly, and the definition of child poverty goes beyond traditional conceptualization, such as low household income or low consumption levels. However, despite all these reasons, child poverty is rarely separated from general poverty and its special dimensions are taken into consideration adequately, although there are studies that have started to increase recently. However, countries where education policies are successful and the importance is given to children are more likely to develop and develop.

Child poverty, which is seen as an important social problem in almost all over the world, affects more than half of the children in developing countries, according to the results of UNICEF studies. Convention on the Rights of the Child (1989); promises every child a childhood where he can fully develop his potential. However, despite the many years that have passed since the convention, governments and the international community are still far from fulfilling children's rights and creating an appropriate world for children. Whereas, living in poverty deprives children of the most basic rights and services such as nutrition, water, hygiene, access to basic health and education services, housing, participation, protection.

In the study prepared in this context, the determinants of child poverty were discussed in detail within the scope of the study by looking at the literature and applied studies. Then, in Turkey, it was mentioned briefly dimensions of child poverty and its determinants, including primary and secondary distribution was made a comparative study of European countries. The findings result in the assessment of the results achieved, Turkey will be applied in the fight against child poverty is to be wished for guiding public policies.

Method

In this study, where child poverty determinants were handled comparatively for the period 2006-2017, data drawn from a single database (Eurostat) was used to make the evaluations more reliable and devisable. Since, an international database, which is

open to all researchers is used, an approved ethical committee decision for research is not required to be submitted for this study.

The reason for using the data in these years is that it is the period with the most comprehensive and up-to-date data for all European countries. The poverty line used in the context of the data taken is the section below 60% of the median income according to the equivalent individual scale. Because, according to monetary measurement methods, children with income below 60% of the household's disposable median income according to the equivalent individual scale in European countries are considered as poor. In this context, child poverty determinants, which will be discussed in this article;

- Education (Early Childhood Education ve Parents' Education Level)
- Household Income
- Housing Deprivations, Property Ownership and Household Size
- Social Transfers
- It is the Employment of Women.

Results

Education (Early Childhood Education ve Parents' Education Level): European Countries: There is a generally negative relationship between participation in early childhood education and child poverty (countries with deviations; countries such as Italy, Spain, Czechia, Finland) ve the direction of parents' education level is also negative. In other words, as the education level of the parents increases, child poverty decreases. Turkey: There is a negative relationship between child poverty and both the participation in early childhood education and the increase in the education level of the parents. In addition, in all countries, women's participation in tertiary education was low in countries where women's mother and spouse roles were more prominent.

Household Income: European Countries: The relationship is generally negative (However, the relationship is relatively lower in Italy, Spain, Czechia, Poland and Hungary.) In other words, as household income increases, child poverty decreases. Turkey: The relationship is negative and much higher than the European average. In addition, child poverty is higher in countries with high income inequality.

Housing Deprivations, Property Status and Household Size: European Countries: The direction of the relationship between domestic deprivations and child poverty is positive. The households where poor children live are mostly not the property of the family. The direction of the relationship between household size and child poverty is positive. Turkey: Unlike European countries; housing for poor children is mostly the property of the family.

Social Transfers: European Countries: The direction of the relationship is largely negative. (however, the countries where the deviation is observed are countries such as Bulgaria, Romania, Switzerland, Netherlands and Malta). Turkey: The direction of the relationship is negative. According to the data of 2017, it is the country where the

social transfers to the family and children are the lowest and child poverty is the highest.

Women's Employment: European Countries: The direction of the relationship is negative (The country with the most obvious deviation is Lithuania). Turkey: It is the country with the lowest female employment.

General Evaluation and Conclusion

When the data obtained from Eurostat are examined; both before and after social transfers in Turkey, is seen as among the top three countries with the highest rate of child poverty in Europe. The fact that the problems in the primary distribution of child poverty are still not resolved as a result of the secondary distribution, points to the limitation of policies and an important representation problem. In addition, it has been observed that the poverty rate in children is significantly higher compared to adult poverty and general poverty levels. According to the results from comparative charts and analyzes, similar to the studies and discussions on child poverty; It is possible to say that focusing especially on education and labor market is the most important step to reduce the problem of poverty in children. These results clearly show the need to highlight the programs for children in the budget process.

The success of social policies implemented for children can be understood by looking at the extent of the decrease in child poverty rates before and after transfers. In this context, after social transfers, in accordance with the state it has the lowest child poverty rate of decrease in Turkey. In this case, the implementation of social transfers for children in Turkey shows that relatively unsuccessful in reaching target areas. It supports negative consequences in nature, according to data from 2017, the country has the lowest social protection assistance to families and children in Europe is Turkey. GDP of social protection assistance to families and children in Turkey's share on 0.36%.

This point is the last word to say; in the short term, the issue that we consider only "child poverty" is the most important precursor and determinant of adult poverty in the long term. In this context, starting children from breaking the poverty cycles in society is the smartest step to reduce poverty and inequality. Thus, not only inequality and poverty will decrease in this society, but also the provision of social welfare as a whole will be paved.

The Ethical Committee Approval

Since, an international database, which is open to all researchers is used, an approved ethical committee decision for research is not required to be submitted for this study.



Verbal Aptitude Levels of Prospective English Teachers: A Study in an EFL Context

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	08.20.2019	11.26.2020	11.29.2020

Gülşah Tıkız Ertürk ¹
Izmir Democracy University

Murat Ata ²
Dokuz Eylul University

Abstract

Verbal aptitude is described as the ability to use the written language and to grasp concepts which are delivered through words. Aptitude plays a prominent role in foreign language learning. The studies conducted by researchers resulted in a sociopsychological theory of second or foreign language learning. The theory holds that any successful learner of a second/foreign language must be ready to adopt the certain aspects and linguistic and social factors of the target language. However, scrutinizing the potential differences between aptitude levels and other variables such as gender, age, and learners' grade point average scores could yield to significant results and these results would be prolific for language teachers. The current study is a quantitative study with cross-sectional research design the purpose of which is to determine the aptitude levels and check if the aptitude levels of the participants reveal differences in relation to the variables of the population characteristics. The aim of this study is to reveal if there are any differences of prospective English teachers' aptitude levels by their age, gender and GPA scores. This descriptive quantitative study is of cross-sectional design. 101 prospective English teachers participated in the study. For the purpose of tracing the aptitude levels of participants and revealing the possible differences between their aptitude levels and other variables, the participants were given a 40-item multiple choice verbal aptitude test embodying items which measure their ability to spell words correctly, use grammar accurately, grasp word meanings and word relationships. The data were analyzed with SPSS 22 program. The results revealed that having information about the language aptitude levels might help researchers to have a better understanding about the language learners, the milieu of learning, and the learning outcomes. The results were presented within the light of the related literature. The ethics committee approval report was not added into the body of this study since the manuscript had been submitted into the system of the journal before the decision concerning the ethical committee approval was issued.

Keywords: Language aptitude, verbal aptitude, prospective teachers, language learning.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, English Language Teaching Department, E-mail: gulsah.tikiz@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5803-1270>

²Instructor, School of Foreign Languages, E-mail: muratatadeu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8822-5105>

Language aptitude research has a long history and the beginning of the area was marked by the American educational psychologist John Carroll's research on the concept of language aptitude in the 1950s (Rysiewicz, 2008). In his study, Carroll maintained that individual learners had different capacities in terms of language learning and that speaking a second/foreign language required a special skill, which is the language aptitude (Wen, Biedroń and Skehan, 2017).

Associated with the name of J. B Carroll, the concept of language has a significant function in predicting the rate of L2 learning (Carroll, 1981). Marking the aptitude research, the cooperative studies of Carroll [the developer of The Modern Language Aptitude Test (MLAT)] and Stanley Sapon had a significant effect in an abundance of different instructional contexts and with students from various age groups (Carroll and Sapon, 1959). Carroll (1981) defines language aptitude as the beginning "state of readiness and capacity for learning a foreign language" (p. 86). Recognized as one of the most notable individual difference variables within second language acquisition (SLA, henceforth) (e.g. Cochran, McCallum and Mee-Bell, 2010), language aptitude has attracted a lot of research in SLA and yielded to many unanswered questions despite a considerable amount of empirical research in the field (Li, 2015). There exist various studies suggesting that there are positive correlations between measures of language aptitude and second language learning outcomes (Carroll, 1981; Skehan, 1989). These studies mainly focus on the connections between aptitude and prospects of language proficiency, the effects of aptitude on the influence of the educational discourse and the relationship between aptitude and age.

Given the fact that the aptitude scales are utilized for the purposes of selection and placement of foreign language learners who have the potential for success in some countries, and that some institutions such as the Public Service Commission of Canada use aptitude tests and rely on these aptitude profiles, the concept of aptitude requires more research since there is always need for change in second language learning settings. Understanding the nature of verbal aptitude in a language learning context will shed light on possible classroom applications in the field.

Wesche (1981), for instance, took language aptitude into consideration and tried to determine language aptitude levels of the participants who were working as federal public servants. The participants were grouped into the appropriate instructional contexts for them and they took a language aptitude test which consisted of five subtests of MLAT and two subtests of LAB (the sound discrimination and sound symbol association). Following this, the participants were classified based on the criterion of language aptitude in the form of three groups: Audio-visual Method, Analytical approach, or Functional approach. Overall, the results of the study indicated that the participants manifested fulfilment with regard to the teaching approach they had been appointed to. Besides, they showed positive attitudes and motivation and they reported that they were eager to exercise and make use of the target language not only within the four walls of the classroom but also outside. Similarly, in Hwu, Pan and Sun's (2014) study, the participants were allocated into

three groups as deductive (DE) group, explicit-inductive (EI) group and the control group which received no treatment. These groups were asked to take language aptitude test, which included memory for text, associate memory (MLAT), and grammatical sensitivity (MLAT). The results demonstrated that in both production and correction tests, the participants of EI group did significantly better in comparison with their counterpart, DE group. Regarding this field of research, many studies revealing in terms of the connections between second language acquisition and language aptitude (Erlam, 2005; Hwu et al., 2014; Sheen, 2007; Baker-Smemoe and Haslam, 2013; Yilmaz, 2013).

Language aptitude is deemed to be one of the eminent individual differences in a language learning context (Skehan, 1989). Similarly, language aptitude is delineated as a blend of cognitive abilities which predict how well an individual can learn a foreign language compared to other individuals (Carroll and Sapon, 2002). Emphasizing the predictive power of aptitude in grasping a second language, this view stresses the link between aptitude and the eventual L2 attainment regardless of the learning context or instruction type. Deriving from this view, Carroll (1963) argues for an eclectic approach to language instruction by stating that modifying instruction to accommodate individual differences is non-essential. In terms of aptitude, this view represents a product-oriented and fixed view of language aptitude.

Robinson (2005) maintains that language aptitude derives from the stage of information processing during learning the target language and it occurs 'various contexts and at different stages'. In contrast to Carroll's (1981) view that language aptitude holds a static view of L2 learning, Robinson (2005) considers language aptitude as a process-oriented and dynamic entity, which is highly influenced by environmental factors either by being inhibited or triggered in various learning contexts. Robinson (2005) also notes that language instruction is only prolific for language learners only when there exists an alignment between their cognitive contour and the features of the educational context. Accordingly, language teachers should adjust instruction in order to satisfy the variations in learners' aptitudes.

As a result of the studies carried out over a period of 25 years by Carroll and his colleagues, it has also been revealed that language aptitude is composed of diverse independent cognitive abilities in that it is a permanent learner characteristic, and it is more than verbal intelligence or academic ability though it overlaps with these domains to some extent (Carroll, 1981). Verbal aptitude as closely related to analytical ability, memory and phonetic sensitivity are considered as the constructs of L2 learning aptitude. The fact that these aspects of aptitude are involved led them to be included in any form of testing (DeKeyser and Koeth, 2011). Although there are various views with regard to how aptitude is related with learning outcomes and the process of L2 learning, both views emphasize the following characteristics of language aptitude: (i) language aptitude involves stable cognitive abilities, (ii) language aptitude differs from intelligence and other variables and (iii) it is not an attainment that can be learned (Li, 2015).

It is crucial to state that although the cognitive aspect of language aptitude is mostly emphasized, the essence and the characteristics of aptitude are postulated in educational psychology in a different way (Li, 2015). For instance, attitude toward a second or a foreign language is deemed to be a component of language aptitude in Pimsleur Aptitude Battery (PLAB) (Pimsleur, 1966) parallel with the view of Snow (1991) in that aptitude can be a measurable characteristic as a proceeding plan for a learning state to achieve a learning objective including emotive, conative and cognitive variables.

For more than 50 years, language aptitude and emotive measurements have been an area of interest to identify the most effective factors that anticipates success in L2 contexts (Sparks, Patton, Ganschow, Humbach and Javorsky, 2006). Indeed, research holds that L2 aptitude is the only predictor of language achievement in any L2 (Gardner and MacIntyre, 1992; Sparks and Ganschow, 2001). However, there are some arguments suggesting that aptitude has no pertinence for young learners for whom the language acquisition is assumed to be implicit (Granena and Long, 2013). DeKeyser (2000), on the other hand, maintains that SLA mainly relies on explicit learning and adds that for older learners, following the closure of the sensitive period, language aptitude, particularly, analytic ability should be emphasized since it is more measurable. Analytic ability, assumed to be related to verbal aptitude and also intelligence, is considered as equal to cognitive aptitude which is anticipated as an important condition for adult learners in reaching high levels of language achievement. In addition to explicit learning, learners also have some individual characteristics which might cause them to differ in other domains of cognitive ability (Granena, 2012). However, scholar have considered the analytic ability as a fundamental component of language aptitude among memory and phonetic sensitivity (Carroll, 1964; DeKeyser and Koeth, 2011; Skehan, 1989, 1998). The study conducted by Granena and Long (2013) also indicated that L2 learners with higher analytical level of aptitude proved themselves to be more successful in terms of monitoring their pronunciation during reading.

However, from 1970s on, the research on language aptitude has slowed since the concept of language aptitude has been criticized on several grounds: since the origins of language aptitude research were associated with the outmoded audiolingual methodologies, which primarily emphasized linguistic skills and speaking (Valdman, 1970) over meaningful negotiation and psychological and social factors (Kumaravadivelu, 2006). Besides, the low aptitude scores tended to label language learners as untalented people in language learning processes (Li, 2015). However, the view that learners without a good level aptitude cannot succeed in learning a foreign language has been refuted in some studies which highlight the role of memory in language learning (Archibald, 2017; Baddeley, 2012; Desmond and Fiez, 1998); therefore, the concept of language aptitude has been strengthened again (Grymska, 2016).

This study aims to investigate the possible relations between prospective language teachers' verbal aptitude levels and their demographic characteristics such as their genders, ages, English level etc. Since language evaluating aptitude plays a key role in many language training programs [e.g. the Central Intelligence Agency (CIA), the National Security Agency (NSA), the Foreign Service (FSI), the Federal Bureau of Investigation (FBI), and the Defense Language Institute (DLI)] and in conducting placement procedures of language learners with different learner profiles, there is a need for a careful review of language aptitude research. Understanding the nature of human learning will undoubtedly contribute to the objectives and methods of language learning positively. Research in the field may also help in updating these methods and applications in foreign language learning. Besides, discovering the possible relations between different learner variables and their aptitude levels might yield to significant outcomes in understanding language learning aptitude along with other factors such as the role of different personality types, attitudes, motivations as predictors of success. The reason this study was carried out with prospective language teachers derives from the fact that understanding the rationale behind successful teacher candidates and drawing some possible links between their personality types and their aptitude levels in terms of might give some fruitful ideas to researchers for reconsidering their practices and preparing more efficient activities that might work well in language classes.

Research Questions

Since 1980s, there has been a tendency to enhance the current methods in language learning settings. Researching language aptitude with all its components along with its potential associations in relation to other learner variables would undoubtedly yield some important insights in terms of language teaching. Accordingly, answers will be sought for the following research questions:

1. What are prospective English teachers' aptitude levels toward English in general?
2. Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by gender?
3. Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by their English level?
4. Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by their age?
5. Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by their grade point average (GPA) scores?

Method

In the methodology section, research design, participants, data collection procedure, and data collection instrument of the research were explained in detail. The authors did not attach the ethics committee approval into the body of this study since

the manuscript had been submitted into the system of the journal before the decision concerning the ethical committee approval was issued.

Research Model

This is a quantitative study with a cross-sectional research method. In this method, the differences between the two characteristics of the study group are examined. According to Leedy and Ormrod (2001), the extent to which a researcher ascertains a statistical correlation between two characteristics relying on some degree of how well the researched characteristics have been estimated is significant. Therefore, validity and reliability are two important factors that influence correlation coefficients. The aim of correlational research is to ascertain whether two or more variables are related. Although limited in terms of collecting data at once in a limited time, the cross-sectional research design indicates possible relationships between variables; therefore it provides an opportunity to generate assumptions for different quantitative research in the future (Levin, 2006). Creswell (2002) also maintains that correlational research is based on a statistical test in order to establish patterns for two variables. In a nutshell, correlational research is a type of non-experimental research in which the researcher tries to investigate and assess the statistical relationships with little or no effort to control extraneous variables. In the current study, the relationships between aptitude and other variables such as age, gender, etc. are comprehended and some specific interconnected conditions between participants' aptitude levels and other variables are described.

Participants

The participants were 101 prospective English teachers studying at the English Language Teaching Department (46 males, 55 females, aged between 18-35) at a state university in Turkey. None of the participants has lived in English-speaking countries once in their lives although few of them have been abroad once in their lives. Their level of English varied from the B2-C1 level. These students take a placement test following the proficiency test in English before they are placed in their class. At the time of the research, all participants were doing their courses in their first year at the tertiary level.

Data Collection Procedure

Data were collected in the middle of the spring term of 2018-2019 academic year through a 40-item verbal aptitude multiple choice test. Only voluntary students participated in the study. Consent forms were also achieved. The verbal aptitude test was given by the researchers who were already teaching classes at the time of data collection. It took participants one class hour to complete the questionnaire.

Data Collection Tools

In this study, the purpose was to observe if the participants verbal aptitude levels differed in relation to their demographic characteristics. Data were obtained through a 40-item verbal aptitude test, which was modified from the psychometric success site of the university and the scale can be accessed online from the official website

(<https://psychometric-success.com/verbal-aptitude-tests>). The multiple-choice test items in the verbal aptitude scale required the participants to choose more than one correct or incorrect answer at times and also, they were required to correct the incorrect items if needed. Each true answer counted 1 point. The verbal aptitude test included 40 questions related to the four components of language aptitude; thus, the questions measured prospective language teachers' grammatical sensitivity, phonemic coding ability, inductive language learning ability, and rote learning ability.

Answers which were chosen appropriately but not corrected were not accepted as correct by the researchers, which means the participants were also expected to write the correct versions of the misspelled words. The verbal aptitude scale consists of some items which measure the ability of participants in spelling words correctly, using grammar accurately, understanding the meanings of the words and word relationships, and/or interpreting detailed written information. It aims to evaluate practical verbal skills (grammar and spelling, vocabulary, and verbal comprehension). The reliability score of the scale is 0.75. The researchers also calculated the reliability score of the instrument through SPSS, which was found to be .77. Besides, expert views were achieved for validity.

The verbal aptitude scale was not originally prepared for prospective language teachers. However, it is a standardized test which was developed to measure any job candidate's knowledge of English in addition to their reasoning abilities. In general, the test provides employers with a comprehensive assessment of how well the candidate can think and solve problems in their own ways and how they can understand and analyze information they read. Some sample questions are listed below:

1. Which of the following words are incorrectly spelt?
A) separate
B) ordnance
C) obviously
D) suces
E) none of these
2. Choose the pair of words that best completes the sentence:
The ----- of the timetable caused some -----
A) rivision/inconvenience
B) revision/inconvenience
C) reversion/inconvenience
D) revition/inconvenience
5. Which of these words completes the sentence in the way that makes most sense?
He avoided ----- because he was -----
A) redundancy
B) indispensable

- C) redundancy
D) indispensable

Data Analysis

The data were analyzed through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS, version 22). To test the data for normality, Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov tests were utilized. Shapiro-Wilk test demonstrated that the data of the current study were not distributed normally (Table 1). The Mann-Whitney U test was run to understand whether the prospective English teachers' aptitude show a change depending on their gender. Kruskal-Wallis test was used to understand whether the prospective English teachers' aptitude show a change depending on their 1) English level, 2) age, and 3) grade point average (GPA) scores.

Table 1

Normality Test Result (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk Test)

Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	p	Statistic	df	p
.083	101	.085	0.966	101	.011

The demographic characteristics of the participants in terms of all variables were outlined in Table 2. As presented in the table below, male and female participants were almost equal with females outnumbering males only 1%. When the levels of the participants were concerned most of them (56%) are upper-intermediate students whereas 29% of them are advanced. 92% of participants were between 18-21 range in terms of age. Almost all students were studying (100%) English program since all lectures were presented in English in their department. The cumulative grade point average scores (GPA) of participants at the time of this study were mostly (41%) distributed between 2.50-2.99, which suggested that they were doing well in their department.

Table 2

The Sample of the Study

	Variables	f	%
Gender of the participants	Female	55	56
	Male	46	44
	Total	101	100%

(continued)

Table 2 (continue)

	Variables	f	%
--	-----------	---	---

Level of the participants	Elementary	0	0
	Pre-Int.	5	5
	Int.	8	8
	Upper-Int.	59	59
	Advanced	29	29
	Total	101	100
Age of participants	18-21	92	91
	22+	9	9
	Total	101	100
GPA (Grade Point Average) scores of participants	4.00-3.50	12	12
	3.49-3.00	28	28
	2.99-2.50	40	41
	2.49-2.00	17	17
	1.00 and below	3	3
	Total	101	100

As for research question 1 *What are prospective English teachers' aptitude levels toward English in general?*, the results indicated that the majority of the participants (100/101 participants) gave correct answers between 10-30 range out of 40 questionnaire items. The aptitude level of the participants in general is 41%, which suggests that the mean scores of the correct answers given by the participants seem to be distributed under 50%. It indicates that most participants' aptitude levels were under average. The descriptive statistics derived from the study were also presented below in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics of All Variables

Variables	Range	Min.	Max.	M	SD	Skew.	Kurt.
Gender of the participants	1.00	1.00	2.00	1.46	0.50	0.18	-2.01
Level of the participants	3.00	2.00	5.00	4.11	0.75	-0.91	1.32
Age of participants	1.00	1.00	2.00	1.09	0.29	2.93	6.71
GPA (Grade Point Average) scores of participants	4.00	1.00	5.00	2.71	0.98	0.03	-0.37

In the above table (Table 3), descriptive statistics regarding the variables of participants (their gender, language level, age and GPA scores) were presented along with the standard deviation scores. It is shown that gender of the participants were almost distributed equally (mean = 1.46; 55 females, 46 males), which shows a homogeneous distribution in terms of gender. Moreover, the table showed that the majority of the participants were at upper-intermediate or above level in terms of their language levels (mean = 4.11 out of 5 maximum). The majority of participants' age range, on the other hand, was distributed between 18-21 range (mean = 1.09). Finally, regarding the GPA scores of the participants Tables 2 and 3 are revealing in that the

GPA scores of the majority of the participants are distributed between 2.99-2.50 range (40 participants, mean = 2.71 out of 4).

Results

This study has investigated if prospective English teachers' aptitude levels in relation to their demographic characteristics, namely their gender, age, language level and GPA scores to observe the case from a pedagogical point of view. To see if the participants' aptitude levels showed a chance by their gender Mann Whitney-U test was utilized and the findings of the test were presented in Table 4 below.

Table 4

The Results of Mann Whitney-U Test: Verbal Aptitude and Gender

Variable	N	Mean Rank	SD	p	Z
Gender	101	47.24	0.50	.150	-1.41
		55.50			

When the mean rank scores are analysed, Table 4 shows that the distribution of the participants in terms of gender are almost equal with 55 females and 46 males (Sd = 0.50). However, when the values in the above table are analysed, there is no significant difference of $p < .05$ level ($p = .150$). For the second research question *Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by gender?*, the results of the Mann Whitney-U test showed that the verbal aptitude levels of the participants did not show a significant difference by their gender. This indicates that no associations can be drawn between gender and the level of aptitude, which may suggest that a high or low level of aptitude does not derive from gender variable or conversely gender affects the level of aptitude.

As for the third research question *Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by their English level?* the results of the Kruskal Wallis test shows that the verbal aptitude levels of the participants do not show a significant difference by participants' their level of English ($p = .139$) as presented below.

Table 5

The Results of Kruskal Wallis Test: Verbal Aptitude and Language Level

Variable	N	Mean Rank	sd	p	χ^2
Language level	5	40.10	.74	.139	5.49
	8	67.75			
	59	46.96			
	29	56.48			

In table 5, it is indicated that there is no significant difference since the p score is lower than .05 ($p < .05$) regarding the analysis of values. This is revealing in that

there exist no associations between verbal aptitude level and the language level of the participants. On the other hand, Kruskal Wallis test was used to research if participants' verbal aptitude levels showed a change by their age as stated in Table 6 below.

Table 6

The Results of Kruskal Wallis Test: Verbal Aptitude and Age

Variable	N	Mean Rank	Sd	p	χ^2
Age	92	49.43	.29	.084	2.99
	9	67.06			
Total	101				

When Table 6 is analyzed relation to research question 4 *Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by their age?*, the results of the Kruskal Wallis test showed that the verbal aptitude levels of the participants did not show a significant difference by participants' ages. For research question 5, Kruskal Wallis test was also used and the results were presented in the table below.

Table 7

The Results of Kruskal Wallis Test: Verbal Aptitude and GPA Scores

Variable	N	Mean Rank	SD	p	X^2
GPA scores	12	61.13	.98	.229	5.62
	28	51.38			
	41	48.01			
	17	55.82			
	3	20.50			
Total	101				

When Table 7 is analyzed in relation to research question 5 *Is there a difference in prospective English teachers' aptitude level by their grade point average (GPA) scores?*, the results of the tests showed that the verbal aptitude levels of the participants did not show a significant difference by participants' grade point average (GPA) scores. When Table 6 and 7 are analyzed in detail, considering the possible associations between aptitude level and ages of the participants, the p score is .084 ($p > .05$) (Table 6). Similarly, the test concerning participants' GPA scores revealed no statistically significant difference with the p score .229. ($p > .05$) (Table 7). This indicates that either participants' ages or GPA scores does not predict a high or low aptitude level. Similarly, the results show that aptitude levels do not show a significant difference in relation to any of these variables.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Language aptitude has attracted a considerable amount of attention in second language learning in recent years since it has been found to be one of the most important factors. Therefore, in the context of language learning the term has been defined by various researchers (Wen et al., 2017). The current study investigated whether verbal aptitude levels of participants showed a significant difference in relation to the demographic variables of prospective English teachers such as their gender, level of English, age and grade point average (GPA) scores. The results revealed no statistically significant differences in terms of the abovementioned variables. These results indicate that there are no associations between verbal aptitude levels of participants and their demographic characteristics. In other words, the variables such as gender, age, level of English, and grade point average scores do not have effect on their aptitude levels or aptitude levels are not influenced by these variables.

The term language aptitude involves four important abilities within John Carroll's framework (Ellis, 2008) as grammatical sensitivity, phonetic coding, inductive learning ability and rote learning ability. Since all these different abilities may have positive impact on prospective language teachers' language learning process and be related to their success, language aptitude can be seen as a significant variable. Grymska (2016) also pointed out that language aptitude is an important variable since it may have a positive influence on pre-service language teachers' language learning process. Therefore, prior to researching the relation between language aptitude and achievement, the current study sought to examine if the aptitude levels showed changes in relation to these individual characteristics. Moreover, it was revealed within the body of this study that prospective language teachers' language aptitude scores were quite low. The fact that participants' language aptitude levels showed no significant change by their demographic characteristics might derive from the uniqueness of individual cognitive competences. Cognitive competence and verbal ability depends on individual's capacities for manipulating information, paying attention and effective verbal comprehension capacities. At the time of the study, they were currently studying at freshmen level. Besides, the participants might not have paid enough attention to the items in the scale. In addition, the inability to deal with the items with proper attention along with the lack of using the right strategies could have yielded to these results. Droege (1966) also emphasized the role of practice on aptitude test scores. The fact that the participants did not receive any training in terms of developing their attitude could also explain why the scores were low and did not show any significant difference in terms of the demographics.

Holliday, Whittaker and Loose (1984) also investigated different effects of verbal aptitude on the comprehension of concepts of science rather than focusing on verbal aptitude and its possible relations with other variables. In the study, 217 participants were assigned to a text-only, text along with its comprehension questions or a placebo treatment. The results of the study suggested that low-verbal students performed better when they were provided with a text-only instead of a text with

questions. In contrast, high-verbal students were not as influenced by verbatim study questions as the low-verbal students. It was concluded that verbatim questions had a debilitating effect on students' comprehension since these questions generally resulted in students' copying words from the text without comprehending the copied words and phrases. The current study may be elaborated to include an intervention period to observe how varying degrees of aptitude could have an effect on prospective teachers' reading comprehension in an experimental study design.

Ehrenberg and Brewer (1995) had analyzed the data from the prototypical 1966 study entitled "Equality of Educational Opportunity or Coleman Report" to research teacher characteristics in two ways as verbal ability and race. In terms of verbal ability, this study is important in that it was revealing in terms of the fact that teachers' verbal aptitude scores affected their synthetic grain scores. Apart from the race perspective which is not related to the current study, the "Equality of Educational Opportunity or Coleman Report" also had revealed that the data collected on teacher verbal ability (which were measured by scores on a verbal aptitude test) were positively correlated with students' test scores. In addition to the Coleman Report, the subsequent analyses of the data collected within the body of that study confirmed the results and some researchers stated that this correlation was stronger at higher grade levels (Armour, 1972; Coleman, 1966; Hanushek, 1972; Jencks, 1972).

Sparks et al. (2006) also carried out a study with 54 participants to reveal the best native language (NL) factors that predicted oral and written foreign language (FL) proficiency and foreign language aptitude. The study lasted more than 10 years to complete and participants were tested at specific intervals. The results showed that native language achievement and general (verbal) intelligence were strong predictors of foreign language aptitude. The study was also revealing in that lower level skills in phonological processing are significant for written language development and oral proficiency. However, the relationship between this processing and aptitude could be investigated more to reveal any possible connections. In this study, the possible associations between L1 and L2 and aptitude have not been referred to, therefore, any possible connections among L1, L2 and aptitude could be revealed by replicating the present study. Moreover, using a cross-sectional survey design, this study was not longitudinal, yet focused on revealing any possible associations between participants' demographic characteristics and their aptitude levels.

In terms of aptitude, Granena (2012) also researched the extent to which aptitude for explicit and implicit learning are essential for long term L2 achievement in an immersion context for learning. The results revealed a distribution of cognitive abilities in two major types of aptitudes, elucidated as implicit and explicit. The results further suggested that cognitive aptitudes also have their effects for both early and late L2 learners. However, in terms of age variable the current study revealed no significant difference. This might derive from the fact that in Granena's (2012) study, there existed participants with different age groups like early L2 learners and adult learners. In contrast, when the age variable is taken into account for the current study,

almost all participants' ages were distributed between 18-21 apart from few exceptions due to the convenience sampling method. All the participants were at similar age groups since they were attending university at the time of this study. This could influence these different results obtained and this study could be replicated with various age groups to check if there exist any associations between aptitude level and age.

Kean, Glynn and Britton (1987) studied verbal aptitude to explore the role of college students' verbal aptitude in writing persuasive letters. The results showed that the students having higher verbal aptitude were more inclined to attain higher holistic ratings of letter quality. Besides, the study was revealing in that the students with poor verbal aptitude had more anxiety. Although the researchers mainly focused on production of the letters and writing skill and that the term language level has not been emphasized explicitly, the study provided support for the lecturers who support the importance of verbal aptitude when student placement is concerned depending on the overall quality of their actual writing. On the contrary, the present study only examined the potential associations between verbal aptitude and language level of pre-service language teachers. The possible relation between verbal aptitude and any other specific skill could be further investigated.

Moreover, similar to the results of this study, Hyde and Linn (1988) scrutinized data on gender differences in terms of verbal ability. Their results revealed an unsubstantial female superiority in terms of performance; however, they stated that the difference was so miniscule that they suggested gender differences in verbal ability no longer existed and the analysis of the tests which required different cognitive processes involved in verbal ability yielded to no sound evidence of gender differences.

Hence, apart from this cross-sectional study which aims to reveal if verbal aptitude levels show a significant difference in terms of some variables such as learners' gender, age, level and GPA scores, a more comprehensive understanding is required to contribute to a better understanding in terms of SLA research. Firstly, some more longitudinal research would prove to be fruitful in evaluating the importance of various aptitudes at different stages of learning process so that the same individuals' performances can be tracked to observe their development in different stages. Secondly, rather than researching the learning context and the probable change of verbal aptitude in relation to some variables related to participants, more research is needed with the aim of investigating how learning context plays a role in regulating different aptitudes in predicting students' language achievement. What is more, some more specific research could also be worthwhile in scrutinizing the interaction between different aptitudes and task characteristics for some particular types of tasks. This would shed light on revealing the slight relations between specific task types and learner aptitudes; thus, could be important in adopting a process approach in different learning contexts. Besides, research on working memory would likely be of help in

gaining a deeper understanding since it has been shown to influence an array of different language skills.

In brief, this study contributes to the current bulk of knowledge in SLA theory in that understanding if aptitude levels reveal a significant difference by other individual variables might shed light on the specific classroom practices. Since different learners have different learning styles and aptitudes, having information about the language aptitude levels and their potential relations with these variables might help researchers and language teachers alike to scrutinize their views about the language learners, the learning context and the learning outcomes and accordingly classroom practices might be adjusted to create a more prolific learning environment. Measuring aptitude with sufficient predictive validity has attracted considerable attention in SLA; however, using aptitude tests to measure with utmost accuracy would be far from reality for some reasons. For example, the theoretical understanding regarding how the different constituents of aptitude are interconnected is still limited. Moreover, it is probable that these measures cannot be valid for all proficiency levels or all aspects of language in all learning contexts for all proficiency levels (Hinkel, 2011).

There are also some limitations within the body of this study. Firstly, data concerning language aptitude were obtained only from prospective language teachers. These data could also be collected from in-service language teachers and the correlation between the two groups could be observed for further study. Secondly, the data could be collected from different age groups. Data on the same demographic information with different groups could be researched in detail in longitudinal studies. Since language learning is a complex process operating simultaneously at different levels, it is highly unlikely that language aptitude is merely one of the factors in terms of language learning. However, it is clear that learners' cognitive, affective and social individual aspects should be considered in planning educational practices. In this sense, having comprehensive information about prospective language teachers might prove to be useful since they are likely to shape the next generations with their expertise, individual tendencies and experience in terms of language teaching. Finally, the ethics committee approval report was not included within the body of this study since the manuscript had been submitted into the system of the journal before the decision concerning the ethical committee approval was issued.

The Ethical Committee Approval

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.

References

- Archibald, L. (2017). Working memory and language learning: A review. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(1) 5-17. doi: 10.1177/0265659016654206

- Armour, R. (1972). The goals of penal college education. *Journal of Correctional Education*, 24(1), 28-30. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44824736?seq=1>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29. Retrieved from <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baker-Smemoe, W., and Haslam, N. (2013). The effect of language learning aptitude, strategy use and learning context on L2 pronunciation learning. *Applied Linguistics*, 34(4), 435-456. doi: 10.1093/applin/ams066
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1963-08222-001>
- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Carroll, J. B., and Sapon, S. (2002). *Modern language aptitude test: Manual 2002 edition*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Cochran, J., R., McCallum, R. S., and Mee-Bell, S. (2010). Three a's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning? *Foreign Language Annals*, 43(4), 566-582. doi: 10.1111/j.1944-9720.2010.01102.x
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity: A summary report*. Washington DC: Department of Health, Education and Welfare Government Printing Office.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- DeKeyser, R. M., and Koeth, J. (2011). Cognitive aptitudes for second language learning. In E. Hinkel, (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2) (pp. 395-406). New York: Routledge.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533. doi: 10.1017/S0272263100004022
- Desmond, J. E., and Fiez, J. A. (1998). Neuroimaging studies of the cerebellum: Language, learning and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(9), 355-362. doi: 10.1016/S1364-6613(98)01211-X

- Droege, R. C. (1966). Effects of practice on aptitude scores. *Journal of Applied Psychology, 50*(4), 306-310. doi: 10.1037/h0023608
- Ehrenberg, R. G., and Brewer, D. J. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. *Economics of Education Review, 14*(1), 1-21. doi: 10.1016/0272-7757(94)00031-Z
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, R. (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research, 9*(2), 147-171. doi: 10.1191/1362168805lr161oa
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1992). A student's contribution to second language learning Part I: Cognitive variables. *Language Teaching, 25*(4), 211-220. doi: 10.1017/S026144480000700X
- Granena, G. (2012). *Age differences and cognitive aptitudes for implicit and explicit learning in ultimate second language attainment* (Published Doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, MD.
- Granena, G., and Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research, 29*(3), 311-343. doi: 10.1177/0267658312461497
- Grymska, B. (2016). New conceptualizations of language aptitude –The potential of working memory in second language acquisition (SLA). *Theory and Practice of Second Language Acquisition, 2*(1), 103-118. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=415164>
- Hanushek, E. A. (1972). *Education and race: An analysis of the educational production process*. Lexington, MA: DC Heath and Co.
- Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). New York: Routledge.
- Holliday, W. G., Whittaker, H. G., and Loose, K. D. (1984). Differential effects of verbal aptitude and study questions on comprehension of science concepts. *Journal of Research in Science Teaching, 21*(2), 143-150. doi: 10.1002/tea.3660210206
- Hwu, F., Pan, W., and Sun, S. (2014). Aptitude-treatment interaction effects on explicit rule learning: A latent growth curve analysis. *Language Teaching Research, 18*(3), 294-319. doi: 10.1177/1362168813510381
- Hyde, J. S., and Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 104*(1), 53-69. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/buy/1988-35304-001>

- Jencks, C. S. (1972). The Coleman report and the conventional wisdom. In F. Mosteller, and D. Moynihan, (Eds.), *On equality of educational opportunity*. New York: Random House.
- Kean, D. K., Glynn, S. M., and Britton, B. K. (1987). Writing persuasive documents: The role of students' verbal aptitude and evaluation anxiety. *The Journal of Experimental Education*, 55(2), 95-102. doi: 10.1080/00220973.1987.10806440
- Kumaravivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Routledge.
- Leedy, P., and Ormrod, J. (2001). *Practical research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Levin, K. A. (2006). Study design III: Cross-sectional studies. *Evidence-Based Dentistry*, 7(1), 24-25. Retrieved from <https://www.nature.com/articles/6400375>
- Li, S. (2015). The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research. *Applied Linguistics*, 36(3), 385-408. doi: 10.1093/applin/amu054
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1-32. doi: 10.1515/iral.2005.43.1.1
- Rysiewicz, J. (2008). Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of the modern language aptitude test by Carroll and Sapon. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 44(4), 569-595. doi: 10.2478/v10010-008-0027-6
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283. doi: 10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to learning language*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, R. E. (1991). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 205-216. doi: 10.1037/0022-006X.59.2.205
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., and Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 129-160. doi: 10.1007/s11881-006-0006-2

- Sparks, R. L., and Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-111. doi: 10.1017/S026719050100006X
- Valdman, A. (1970). Toward a better implementation of the audio-lingual approach. *The Modern Language Journal*, 54(5), 309-319. doi: 10.2307/322170
- Verbal Aptitude Test Wikijob Committee (n.d.). Retrieved from <https://psychometric-success.com/verbal-aptitude-tests>
- Wen, Z., Biedroń, A., and Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31. doi: 10.1017/S0261444816000276
- Wesche, M. B. (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K. C. Diller, (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 119-139). Rowley, MA: Newbury.
- Yilmaz, Y. (2013). Relative effects of explicit and implicit feedback: The role of working memory capacity and language analytic ability. *Applied Linguistics*, 34(3), 344-368. doi: 10.1093/applin/ams044

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



İngilizce Öğretmen Adaylarının Sözel Yatkinlık Düzeyleri: Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Bir Çalışma

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	20.08.2019	26.11.2020	29.11.2020

Gülşah Tıkız Ertürk ¹
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Murat Ata ²
Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Yabancı dil yatkinlığı, yazılı dili kullanma ve sözcüklerle sunulan kavramları anlama yeteneği olarak tanımlanır. Yatkinlık, yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar, sosyo-psikolojik bir yabancı dil (ikinci dil) öğrenimi kuramının tartışılmasının gerekliliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kuram, ikinci bir dilin başarılı biçimde öğrenilmesi için başarılı bir yabancı dil öğrencisinin hedef dildeki belli dilsel ve sosyal etkenleri benimsemesi gerektiği yönündedir. Ancak, katılımcıların yatkinlık düzeylerinde onların yaş, cinsiyet ve not ortalaması puanları gibi değişkenlere göre herhangi bir değişiklik olup olmadığının araştırılması ve ortaya çıkarılması yabancı dil öğretmenleri için önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı katılımcıların sözel yatkinlık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve not ortalamaları gibi değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Çalışma kesitsel modelli nicel bir çalışmadır. Araştırmaya 101 İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Yabancı dile yatkinlık düzeyleri ile diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için katılımcılara sözcükleri doğru heceleylebilme, doğru dilbilgisi kullanma, sözcük anlamlarını anlama ve sözcüğü anlama yeteneğini ölçen öğeleri içeren 40 maddelik çoktan seçmeli bir sözel yatkinlık testi uygulanmıştır. Veriler SPSS 22 programı ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, dil yatkinlık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmanın, araştırmacıların dil öğrencileri, öğrenme ortamı ve öğrenme çıktıları hakkında daha iyi bir anlayış edinmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Sonuçlar ilgili alanyazın ışığında sunulmuştur. Bu çalışma etik kurul onayı ile ilgili karar verilmeden önce derginin sistemine yüklenmiş olduğu için etik kurul onay raporu bu çalışmaya eklenmemiştir.

Anahtar sözcükler: Dil yatkinlığı, sözel yatkinlık, öğretmen adayları, dil öğrenme.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, gulsah.tikiz@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5803-1270>

²Öğr. Gör., Yabancı Diller Yüksekokulu, E-posta: muratataeu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8822-5105>

Amaç ve Önem

Yabancı dil öğretiminde sözel yatkinlık, yazı dilini kullanma ve sözcüklerle sunulan kavramları anlama yeteneği olarak tanımlanır. Yabancı dil yatkinlığı, yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynar. Araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar, sosyo-psikolojik bir yabancı dil (ikinci dil) öğrenimi kuramına ışık tutmaktadır. Bu doğrultuda eğilim, ikinci ya da yabancı bir dilin başarılı biçimde öğrenilmesi için dilsel ve sosyal etkenleri dikkate alarak hazırlanan bir tasarımın gerektiği yönündedir. Ancak öğrencilerin sözel yatkinlık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve öğrencilerin not ortalamaları gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması gelecekteki yabancı dil öğrenme tasarımlarını oluşturmada belirleyici rol oynayabilir. Bu nedenle yabancı dile yatkinlık düzeyinin söz edilen değişikliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması gelecekteki yabancı dil eğitimi uygulamaları için ışık tutucu olacaktır.

Çünkü, 1980'lerden bu yana, yabancı dil öğrenme ortamlarında mevcut yöntemleri geliştirme eğilimi vardır. Diğer dilsel beceriler ile olan olası bağlarıyla ve tüm bileşenleriyle birlikte dile yönelik yatkinlık konusunu araştırmak, kuşkusuz dil öğretimi açısından bazı önemli görüşlere yol açacaktır. Buna göre, bu araştırma aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. İngilizce öğretmeni adaylarının genel olarak İngilizce'ye yönelik yatkinlık düzeyleri nedir?
2. İngilizce öğretmeni adaylarının yatkinlık düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
3. İngilizce öğretmeni adaylarının yatkinlık düzeylerinde İngilizce düzeylerine göre bir farklılık var mıdır?
4. İngilizce öğretmeni adaylarının yatkinlık düzeylerinde yaşlarına göre bir farklılık var mıdır?
5. İngilizce öğretmeni adaylarının yatkinlık düzeylerinde ağırlıklı not ortalamalarına göre bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, kesitsel yöntemli nicel bir çalışmadır. Kesitsel çalışmalar katılımcıların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını veya uygulamalarını kısa sürede ölçmeyi olanaklı kıldığı için eğitim alanında oldukça tercih edilmektedir (Creswell, 2002). Kesitsel çalışmaların amacı, sonuçlara göre bir evren içindeki bir örnekleme veya bir örneği tanımlamaktır. Bu anlamda bu çalışmalar, doğası gereği açıklayıcıdır. Zamanda kısıtlı bir an içinde tek seferde veri toplamak anlamında sınırlı olsa da kesitsel araştırma tasarımı değişkenler arasında olası ilişkileri belirtir; bu nedenle gelecekteki farklı nicel araştırmalar için varsayım üretme olanağı sağlar (Levin, 2006). Aynı şekilde bu çalışmanın kapsamında, katılımcıların sözel yatkinlık düzeyleri ve onların demografik özelliklerine göre herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığı sorunsalı gelecekteki araştırmalar için varsayımlar üretmede yararlı olabilir.

Bu çalışma etik kurul onayı ile ilgili karar alınmadan önce derginin sistemine gönderilmiş olduğu için etik kurul onay raporu çalışmaya eklenmemiştir.

Katılımcılar. İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan 101 öğretmen adayı (46 erkek, 55 kadın, 18-30+ yaşları arasında) araştırmaya katılmışlardır. Katılımcıların hiçbiri İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamamış ancak birkaçı yurtdışında bulunmuştur. Katılımcıların İngilizce düzeyleri B2-C1 düzeyleri arasındadır. Sözü edilen katılımcılar sınıflarına yerleştirilmeden önce İngilizce yeterlik sınavına girmişlerdir. Araştırma sırasında, tüm katılımcılar üniversite birinci sınıfta eğitimlerini sürdürmekteydiler.

Verilerin toplanması. Veriler 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, 40 maddelik çoktan seçmeli bir sözel yetkinlik testi ile toplanmıştır. Araştırmaya sadece gönüllü öğrenciler katılmıştır. Katılımcıların gönüllü katıldıklarını gösteren onam formları alınmıştır. Sözel yetkinlik testi, veri toplama zamanında ders vermekte olan araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Katılımcılara anketi doldurmaları için bir ders saati süre verilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, katılımcıların yetkinlik düzeylerinin cinsiyet, İngilizce düzeyleri, yaşları ve genel not ortalamaları gibi diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, yetkinlik düzeyleri ile cinsiyet, düzey, yaş ve not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kean, Glynn ve Britton (1987), üniversite öğrencilerinin ikna edici (persuasive) türde kompozisyon yazarken sözel yetkinliğin rolünü incelemek için sözel yetkinlik hakkında çalışma yürütmüşlerdir. Sonuçlar, sözel yetkinlikleri daha yüksek olan öğrencilerin kompozisyon yazımında daha iyi not aldıklarını ve bütünsel anlamda daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma, sözlü yetkinlik konusunda eksik olan öğrencilerin daha fazla kaygı duyduklarını ortaya koymuştur. Her ne kadar araştırmacılar esas olarak kompozisyonlara ve yazma süreci sonucu ortaya çıkan ürüne odaklanmış olsalar da bu çalışma, ortaya çıkan yazılı ürünün kur yerleşimi amaçlı kullanıldığı ortamlarda dile yakınlık konusunun önemini savunan öğretmenler için destekleyici nitelik taşımaktadır. Aksine, bu çalışma sadece öğretmen adaylarının sözel yetkinliklerinde farklı değişkenlere göre farklılık olup olmadığını araştırmaktadır. Sözel yetkinlik ve diğer herhangi bir özel beceri arasındaki olası ilişki daha derinlemesine araştırılabilir.

Dil yetkinliği konusunda, Granena (2012), açık ve örtülü öğrenmeye yönelik yetkinliklerin yabancı dilde eğitim ortamında uzun vadeli L2 (ikinci yabancı dil) başarısı için ne kadar önemli olduğunu araştırmıştır. Sonuçlar, bilişsel yetkinliğin örtük ve açık olarak açıklanmış iki ana yetkinlik türü içinde dağılımını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca bilişsel yetkinliğin hem erken hem de geç dönemlerde yabancı dil öğrenilen ortamlarda bilişsel yetkinliğin önemli rol oynadığını öne

sürmüştür. Buna karşın bu çalışma için yaş değişkeni göz önüne alındığında, katılımcıların çoğunun yaşları (% 92) uygun örnekleme yöntemi nedeniyle 18-21 yaşları arasında dağılım göstermektedir. Tüm katılımcılar bu çalışma sırasında üniversite eğitimlerine devam ettikleri için benzer yaş gruplarındaydı. Bunun, elde edilen farklı sonuçlar üzerinde bir etkisi olabilir ve bu çalışma, yatkinlık düzeyinin ve yaş değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için çeşitli yaş gruplarını içeren bir örneklem ile tekrarlanabilir.

Sparks Patton, Ganschow, Humbach ve Javorsky. (2006), sözlü ve yazılı yabancı dil (FL) yatkinlığı ve yabancı dil becerisinin en iyi anadil belirleyicilerini ortaya çıkarmak için 54 katılımcıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma on yıldan fazla sürmüş ve katılımcılar belirli aralıklarla test edilmişlerdir. Sonuçlar, anadil başarısının ve genel sözel zeka düzeyinin yabancı dil yeteneğinin güçlü belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, L1 [birinci (ana) dil] ve L2 ve yatkinlık arasındaki olası bağlantılara değinilmemiştir. Bu nedenle L1, L2 ve yatkinlık arasındaki olası bağlantılar bu çalışmanın tekrarlanmasıyla açık bir biçimde ortaya çıkarılabilir. Ayrıca bu çalışmada uzun süreli bir araştırma deseni değil kesitsel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu nedenle mevcut çalışma yalnızca katılımcıların yatkinlık düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine odaklanmıştır. Bu çalışma, yüksek yatkinlık düzeyinin öğretmen adaylarının okuduklarını anlama üzerinde nasıl bir etkisi olabileceğini gözlemlemek için bir uygulama süreci içerecek biçimde deneysel bir çalışma tasarımıyla tekrar yürütülebilir.

Yeterli öngörücü geçerlikle dile olan yatkinlığı ölçebilmek dilbilim araştırmaları alanında büyük ilgi görmüştür. Bununla birlikte sözel yatkinlığı en doğru şekilde ölçmek için yatkinlık testlerinin kullanılması bazı nedenlerden dolayı gerçeklikten uzak olacaktır. Örneğin, yatkinlık türlerinin çeşitli bileşenlerinin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğine yönelik kuramsal anlayış hâlâ sınırlıdır. Ayrıca bu önlemlerin, tüm yeterlilik düzeyleri için tüm öğrenme bağlamlarında tüm yeterlik düzeyleri veya dilin tüm yönleri için kullanılmaması olasıdır (Hinkel, 2011).

Bu nedenle yatkinlığın ve katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın yanı sıra, dilbilim araştırmaları için de daha iyi bir anlayışa katkıda bulunmak için daha derinlemesine ve uzun süreli çalışmalar yürütülmesi yararlı olacaktır. İlk olarak, farklı dil yatkinlıklarının öğrenme sürecinin farklı aşamalarındaki önemini değerlendirmek için daha uzun süreli bir araştırmaya gereksinim vardır. Böylece aynı kişilerin edimlerinin (performanslarının) farklı aşamalarındaki gelişimlerini gözlemlemek olanaklı olabilir. İkincisi, öğrenme bağlamını ve yatkinlıkla olası bağlantısını araştırmak yerine, öğrenme bağlamının öğrencilerin dil başarısını tahmin etmede farklı yatkinlık düzeylerinin nasıl bir rol oynadığını araştırmak amacıyla daha fazla araştırmaya gereksinim vardır. Dahası, bazı özgül araştırmalar, bazı özel ödev (task) tipleri için farklı yatkinlık ve etkinlik özellikleri arasındaki etkileşimin daha iyi anlaşılmasında da etkili olabilir. Bu, belirli etkinlik çeşitleri ve öğrenci yatkinlıkları

arasındaki küçük ilişkilerin açığa çıkarılmasına ışık tutacaktır. Bu durum da yabancı ve ikinci dil eğitiminin gerçekleştiği öğrenme ortamlarında gerçekleşebilecek bir süreç yaklaşımının benimsenmesinde önemli olabilir. Ayrıca çalışan bellek konusundaki araştırmalar, dile olan yatkınlığın bir dizi farklı dil becerisini etkilediğini gösterdiğinden, daha derinlemesine bir anlayış kazanmada yardımcı olacaktır.

Kısaca, mevcut çalışma ikinci dil edinimi teorisindeki mevcut bilgi birikimine ek olarak, dile ilişkin yatkınlığın diğer bireysel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak belirli sınıf içi uygulamalarına ışık tutabilir. Farklı öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yatkınlık düzeyleri olduğundan, dile yatkınlık düzeyleri ve bu değişkenlerle olan olası ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmak, araştırmacılar ve dil öğretmenlerinin dil öğrencileri, öğrenme ortamı ve öğrenme sonuçları ve buna göre sınıf hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olmalarını sağlamak için yararlı olabilir. Daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için araştırmalarda elde edilen veriler ışığında sınıf içi uygulamalar geliştirilebilir. Bu çalışma etik kurul onayı ile ilgili karar onaylanmadan önce derginin sistemine yüklenmiş olduğu için etik kurul onay raporu bu çalışmaya eklenmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



İstismarı Önlemede Psikolojik Danışmanların Etik, Yasal Sorumlulukları ve Önleyici Rehberlik Çalışmalarına Öneriler

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	11.09.2019	23.09.2020	24.09.2020

Nesime Can ¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Milli Eğitim Bakanlığı, her yıl, ülke genelindeki eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlar tarafından rehberlik planlarına dahil edilerek yıl boyunca çalışmalar yapmaları için iki genel rehberlik hizmeti hedefi belirlemektedir. Bakanlıkça 2018-2019 öğretim yılı için belirlenmiş bu iki genel hedeften biri ihmal ve istismardan korunma olmuştur. Bu durum ihmal ve istismar konusunun ülke genelinde var olan bir sorun olduğunu işaret ederken aynı zamanda okul ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan psikolojik danışmanlara son derece önemli bir konudaki sorumluluklarını hatırlatır niteliktedir. Bu önemli sorumluluk göz önüne alınarak derlenen bu makalenin içeriği ve amaçları şu şekilde sıralanmaktadır: (1) ihmal ve istismarın tanımı ve belirtileri, (2) istismarla ilgili etik ve yasal sorumluluklar, (3) adli ihbar süreci (5) koruma ve önleme çalışmaları, (6) krize müdahale ile ilgili öneriler ile uygulamaya dönük açıklamalar sunmak.

Anahtar sözcükler: İhmal, istismar, etik, yasal sorumluluklar, kanıta dayalı psikolojik danışma, önleyici rehberlik.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹*Sorumlu Yazar:* Öğr. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: nesime.can@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6448-1275>

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre 82 milyonu aşmış olan Türkiye nüfusunun yaklaşık 23 milyonunu 18 yaşın altındaki çocuk nüfus oluşturmaktadır (TÜİK, 2019). Ülke nüfusunun dörtte birinden fazlasını çocukların oluşturduğu göz önüne alındığında çocukları ve sorunlarını daha yakından tanımanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018-2019 öğretim yılı için belirlediği iki genel rehberlik hizmetleri hedeflerinden biri ihmal ve istismardan korunmadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018). Bu durum, ihmal ve istismar konusunun Türkiye'deki çocukların karşılaştığı en önemli sorunlardan biri olduğu gerçeğini destekler niteliktedir. 2018 yılında yayınlanan çocuk istismarı raporuna göre Türkiye'deki çocuk mağdur sayısı 2014'te 74.064 iken 2016'da 83.552'ye yükselmiştir. Yine aynı rapordaki veriler çocuk cinsel istismar hükümlülerinin yüzdesinin 2006 yılında %42.5 iken 2016 yılında %58.8'e yükseldiğini öne sürmektedir. Cinsel suç mağduru olan çocukların yüzdesi ise 2014'ten 2016'ya %33 artmıştır (Polat, 2018). Bu rakamlar durumun ciddiyeti ile ilgili fikir vermesine karşın çocuk istismarı ile ilgili güncel verilere ulaşılamaması düşündürücüdür.

Sanay'in (2018) Diyarbakır Barosu Çocuk Hakları Merkezi başkanı ile yaptığı görüşmeden aktardığı bilgiye göre 2015 yılında cinsel istismar suçu ile ilgili açılan dava dosyası sayısı (17 bin) terörle ilgili açılan dava sayısından (16 bin) daha fazladır. Ayrıca, Koçtürk ve Yüksel'in (2018) okul ortamında gerçekleşen çocuk cinsel istismarının özelliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya göre incelenen 2.238 olayın 125'inin cinsel istismar olayı olduğu ve istismarı gerçekleştirenlerin %64'ünün yetişkin bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suçu işleyen bu bireylerin tamamına yakını öğretmenlerken, faillerin mağdurları fiziksel istismara uğrattıkları, tehdit ettikleri, manipüle ettikleri, ayrıca mağdurların cinsel içerikli fotoğraf veya videolarını çektikleri not edilmiştir. Yaklaşık 95 olayın geç de olsa rapor edildiği not edilmiştir. Faillerin büyük bir kısmının ise erkek olduğu aynı çalışmada belirtilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında düşünüldüğünde, çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların cinsel istismar konusunda bilgili ve donanımlı olmaları beklenmektedir. Fakat cinsel istismarla ilgili bir olay ile karşılaşıldığında pek çok okul psikolojik danışmanı kendilerini zorlu bir etik ikilem içinde bulduklarını rapor etmişlerdir (Sivis-Cetinkaya, 2015). Sivis-Cetinkaya (2014) %83'ünü okul psikolojik danışmanlarının oluşturduğu 172 psikolojik danışmandan yaşadıkları etik ikilemlerle ilgili veri toplanmış ve içerik analizi ile verileri değerlendirmiştir. İncelenen 172 farklı olay sonucunda katılımcıların en çok gizlilik ve mahremiyet (%56.4) ile ilgili etik ikilemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, rapor edilen olayların %40.2'sinin cinsel istismar, %37.1'inin ise çocuk cinsel istismarı ile ilgili olduğu not edilmiştir. Sivis-Cetinkaya (2014), incelenen 172 olayın yaklaşık %21'nin (n= 36) çocuk cinsel istismarı, bu olayların %47.2'sinin (n= 17) ise ensest vakaları olduğunu belirtmiştir. Çocuk cinsel istismarı ile ilgili durumların %40'ının (n= 14) ve ensest vakalarının ise %57'sinin (n= 8) ilgili adli birimlere ihbar edilmediği vurgulanmıştır. Bu olayların rapor edilmeme nedenleri, idarecilerin okul psikolojik danışmanlarını engellemesi veya rapor edilmemesi konusunda yönlendirmesi olarak belirtilmiştir.

Adli ihbar yapılan durumlarda ise bazı yöneticilerin okul psikolojik danışmanlarına yeterli desteği sağlamadıkları ve işbirliği içinde çalışmadıkları not edilmiştir. Adli ihbar durumu ile ilgili yaşanan sıkıntıların bir diğer nedeninin de aileler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ensestini yaşadığını bilen ailelerin, durumun rapor edilmesini istemedikleri ve rapora itiraz ettikleri vurgulanmıştır (Sivis-Cetinkaya, 2015).

Türkiye genelinde ensest konusunda yapılmış kapsamlı ve güncel bir çalışmanın (Sanay, 2018) sonuçları Sivis-Cetinkaya'nın (2014; 2015) yaptığı araştırmaların sonuçları ile tutarlı bulunmuştur. Sanay (2018) bir ailede ensest vakası yaşandığında ve olayla ilgili anneler tepkisini gösterdiğinde olayın daha hızlı ve kolay rapor edildiğini; mağdurun da olayın üstesinden gelmek için daha çok çaba harcadığını belirtmiştir. Fakat bu belirleme çoğu olayda annelerin çocuklarına inanmadıkları ve hatta çocukları suçladıkları gerçeğinin altını da çizmiştir. Başka bir çalışmada, genel istismar vakalarında cinsel istismarın ortaya çıkmasındaki en etkili kişilerden birinin anne olduğu gerçeğinin altı çizilmiş ve mağdurun gözünde annenin güçlü bir karaktere sahip olup olmamasının, yaşanan istismarın anne ile paylaşılıp paylaşılmaması üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir (Paslı, 2017). Eğer mağdur yaşanan istismar olayını ailesinden biri ile paylaşmazsa, ileriki yıllarda güvendiği bir öğretmeni ile paylaşarak olayın gün yüzüne çıkmasını sağlayabilmektedir (Koçtürk, 2018; Paslı, 2017). Bu nedenle de öğretmenler ve özellikle psikolojik danışmanlar cinsel istismar mağdurlarının hikayelerine tanık olan ve olayın gün yüzüne çıkmasında önemli bir rolü üstlenen kimselerdir.

İstismar olaylarında çocukların kendilerini yakın hissettikleri öğretmenlerle ve okul psikolojik danışmanları ile iletişime geçtikleri bilinmektedir (Koçtürk, 2018; Tat ve Öztürk, 2019). Bu nedenle de cinsel istismarla ilgili önleyici çalışmaların okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada; çocuk ihmal ve istismarı tanımlanmış, istismarın belirtileri açıklanmış, okul rehberlik servislerinde ve rehberlik araştırma merkezlerinin (RAM) rehberlik hizmetleri bölümünde çalışan psikolojik danışmanların yasal ve etik sorumlulukları ile birlikte adli ihbar süreci tartışılmış, okul ve RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların cinsel istismar konusunda uygulayabilecekleri kanıta dayalı önleyici ve krize (bunalıma) müdahale edici rehberlik çalışmaları ile ilgili öneriler sunulmuştur.

İhmal ve İstismarın Tanımı ve Belirtileri

İhmal, bir çocuk için gerekli yiyecek, bakım, giysi, barınak, gözetim veya tıbbi yardım sağlanamaması durumu (Lambie, 2005) iken; istismar, kısaca olumsuz bir davranışla çocuğa zarar verme durumudur. İstismar, davranışın niteliğine ve çocukta yarattığı etkiye göre ise duygusal, fiziksel ve cinsel istismar olarak üçe ayrılmaktadır (WHO, 2006). Duygusal istismar tüm istismar çeşitlerinin temelini oluşturur. Bir çocuğun duygusal gelişimine, özsaygısına olumsuz etkisi olan her türlü eleştiri, tehdit, reddedilme ile sevgiden, destekten yoksun bırakma duygusal istismar olarak tanımlanır (Lambie, 2005). Duygusal istismarın fiziksel belirtileri konuşma bozukluğu, fiziksel ve duygusal gelişimde gecikme, ülser, astım ve ciddi alerjiler olabilir. Davranışlarda ise emme, sallanma, ısırma gibi alışkanlık bozuklukları; aşırı

pasif tavır; düşük özgüven; aşırı talepkar, saldırgan veya öfkeli davranışlar; antisosyal veya yıkıcı davranışlar; depresyon ve/veya intihar düşüncesi; ilgi çekmeye çalışma davranışı şeklinde kendini gösterebilir (Lambie, 2005; Prevent Child Abuse, PCA, 2019; WHO, 2003; 2006).

Fiziksel istismar, çocuğa karşı yapılan ve kaza sonucu oluşmamış fiziksel yaralanmalardır (Lambie, 2005). Basit morluklardan, ciddi kırık ve çatlakların oluşmasına ve hatta ölümle bile sonuçlanan vurma, dövme, yumruklama, tekme atma, ısırma, fırlatma, sarsma, yakma, bıçaklama ve boğma gibi çocuğa zarar veren tüm bu davranışlar fiziksel istismara örnektir. Fiziksel istismar belirtileri, vücuttaki açıklanamayan yaralanma ve morarmalar, kendine zarar verme davranışı, vücutta ısırik izleri, başın belli kısımlarında kellik, açıklanamayan kırık, sıyrık ve diğer yaralanmalardır. Davranışlarda ise daha sinirli, saldırgan veya hiperaktif olma durumu; ebeveyninden veya bakıcıdan korkma; yaralandığında veya canı yandığında çok az duygu ifadesinde bulunma veya hiç bulunmama; normalden farklı şekilde utangaç ve pasif (edilgin) olma gibi değişiklikler gözlenebilir (Lambie, 2005; PCA, 2019; WHO, 2003).

Cinsel istismar, 18 yaşından küçük bir çocuğun gelişimsel olarak hazır olmadığı ve anlamadığı cinsel eylemlere bir yetişkin tarafından dahil edilmesidir (WHO, 2003; 2006). Yalnızca tecavüz değil bedensel teması içeren her türlü davranış cinsel istismar kapsamında değerlendirilir. Encest ise birbiriyle evli olan aile üyeleri dışındaki bireyler arasında gerçekleşen sözlü-sözsüz, fiziksel, görsel her türlü cinsel davranıştır (Aslan ve Erkol, 2019). Cinsel istismarın fiziksel belirtileri; uyku bozuklukları ve/veya kabuslar, yürüme ve oturmada zorluk, cinsel organlarda ağrı, kaşıntı, morarma, kanama; cinsel hastalık; sık idrara çıkma ve hamileliktir. Davranışsal belirtiler ise, yaşına uygun olmayan cinsel etkinliklerde bulunma; cinsellikle ilgili ayrıntılı ve karmaşık bilgi sahibi olma; yatak ısılatma veya konuşmada gerileme; kıyafet değiştirme veya beden eğitimi derslerine katılmada isteksizlik; arkadaşları ile zayıf ilişkiler geliştirme olarak sıralanabilir. Ergenlerde ise suçlu ve saldırgan davranışlar; depresyon; kendine zarar verme davranışları, intihar eğilimi ya da fuhuş olabilir (Lambie, 2005).

Yaşanan istismar olayı mağdurun yaşamını pek çok yönden olumsuz olarak etkilerken hem ciddi hem de uzun vadeli etki bırakır (Koçtürk, 2018; Lambie, 2005). Alaggia'ya (2004) göre istismarın mağdurdaki ilk etkileri çaresizlik, umutsuzluk ve utançtır. Çocuk kendisini değersiz ve suçlu hissedebilir. Ayrıca istismarı yapan eğer tanıdığı ve ailesinden bir büyüğü ise mağdur, hatayı kendinde arayabilir ve bu sırrı başkaları ile paylaşmaktan korkabilir. Arkadaşları arasında kendini değersiz hissederek kendini sosyal ortamlardan geri çekebilir. Kendisi ve bedeni ile ilgili suçluluk ve utanç duyguları geliştirebilir. İstismar mağduru bir çocuk sınıfta ve sosyal yaşamında daha sessiz, sakın ve içine kapanık biri durumuna dönüşebilir ya da aksine saldırgan ve kavgacı da olabilir. Hatta bazı durumlarda kendisine ya da başkalarına zarar verebilir. Ayrıca bu çocuklar normalden fazla devamsızlık yapma ya da okulu bırakma eğiliminde de olabilirler. İstismarın uzun süreli etkileri arasında ise

depresyon ve kaygı bozuklukları, intihar eğilimi, gelişimsel gecikme, öğrenme bozuklukları, saldırgan davranışlar, düşük akademik başarı, uyuşturucu kullanımı ve erken yaşta hamilelik sayılabilir (Alaggia, 2004, Lambie, 2005; Koçtürk, 2019; PCA, 2019; Tat ve Öztürk, 2019; WHO, 2003).

İstismarla İlgili Etik ve Yasal Sorumluluklar

Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü (TDK, 2019) etiği “çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü” olarak tanımlarken yasayı, “devletin yasama organları tarafından konulan ve uyulması gereken kurallar bütünü” olarak tanımlanmıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yasalar geneli kapsarken meslek etiği, daha dar kapsamlı ve doğrudan meslekle ilgilidir (Remley ve Herlihy, 2014). Psikolojik danışmanlar ihmal ve istismar olayları ile karşılaştıklarında hem etik hem de yasal sorumluluklarını göz önüne alarak davranışları gerektiğini hatırlamalıdır.

Etik Sorumluluk. Meslek etiği, bir mesleğin uygulanmasında mesleğin üyelerinin nasıl davranacakları konusunda yol göstermek için vardır (Remley ve Herlihy, 2014). Meslek örgütü tarafından belirlenen etik ilkeler, meslek üyelerine yol gösterici ifadeler olarak tanımlanır (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği; TÜRK PDR-DER, 2011). Ülkemizde, psikolojik danışmanlık meslek etiği TÜRK PDR-DER’in 2006 yılında güncelleyerek yayınladığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar İçin Etik Kurallar kitapçığı ile belirlenmiştir. Bu kitapçıkta temel ilkeler ve etik ölçünler (standartlar) listelenmiştir. Buna göre psikolojik danışmanların benimsemesi ve uygulaması gereken temel ilkelerden biri toplumsal sorumluluktur. Bu ilke kapsamında, psikolojik danışmanların toplumsal sorun olarak kabul edilen ihmal ve istismar gibi suçların nedenlerini anlamak, önlemek ve çözüm için gerekenleri yapmakla yükümlü oldukları söylenebilir. Ayrıca gerektiğinde adli mercilerle de işbirliği yapması beklenen psikolojik danışmanların, mesleki ve bilimsel sorumlulukla davranması da gereklidir (TÜRK PDR-DER, 2011). Aynı kitapçıkta, etik ölçünler (standartlar) arasında ise psikolojik danışmanların duygusal ve cinsel taciz konusunda dikkat etmeleri gereken konular şu şekilde listelenmiştir:

1. Psikolojik danışmanlar, danışanları ile duygusal ve cinsel ilişkilere girmezler. Duygusal-cinsel olarak sözel/sözel olmayan davranışlarda bulunmazlar. Psikolojik danışmanlar; öğrencileri, danışanları, yardımcıları, araştırmaya katılanlar gibi kendi sorumluluğu altında olan/çalışan kişilerle duygusal-cinsel ilişkiye girmezler.

2. Psikolojik danışmanlar, cinsel tacize uğramış olanlara ya da cinsel tacizde bulunanlara, diğer danışanlara gösterdikleri değer ve saygıyı göstererek psikolojik danışma hizmeti verirler. Ayrıca bunlar hakkında okuldan atılma, mesleklerinde terfi ettirilmeme, işe alınmama gibi durumlarda verilecek kararlara da katılmazlar. (TÜRK PDR-DER, 2011, s. 16).

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere etik kurallar kitapçığı ihmal ve istismar ile ilgili bir durumda ne yapılacağı konusunda yönergeler sunmak yerine yaşanması olası duygusal ve cinsel taciz ile ilgili durumlarda danışman rolleri ile ilgili genel sınırlılıkları belirlemiştir.

Psikolojik danışmanların ihmal ve istismar konusundaki etik sorumlulukları farklı ülkelerde farklı biçimlerde belirlenmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA) kapsamında geliştirilmiş 2014 Etik Kurallar kitapçığında ihmal ve istismar ile ilgili herhangi bir yönerge bulunmazken Amerikan Okul Danışmanlığı Derneği (ASCA), okul danışmanları için etik standartları ve okul danışmanlarının ihmal ve istismar konusundaki rollerini ve sorumluluklarını belirleyerek listelemiştir. Bu etik ölçünler (standartlar) içerisinde zorbalık, taciz ve çocuk istismarı ile ilgili ayrı bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde, okul danışmanlarının çocuk ihmal ve istismarını yasal olarak bildirmekle yükümlü olduklarının altı çizilmiş, konu ile ilgili yasaların ve güncel değişikliklerin takip edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca okul danışmanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitim alarak yetkin olmaları, istismarın belirtilerini saptayabilmeleri, öğrencileri ve eğitimcileri konu ile ilgili eğitmeleri beklenmektedir (ASCA, 2016). Ülkemizdeki etik kurallar kitapçığının da ihmal ve istismar konusunda psikolojik danışmanlara yol gösterici niteliğe sahip biçime getirilmesi ve uygulanması önemli görülmektedir.

Ayrıca mesleki sorumlulukların listelenmiş ilke ve ölçünlerle (standartlarla) sınırlı olmadığı hatırlanmalıdır (Nazlı, 2007). Bu sorumluluklar arasında psikolojik danışmanların "hak savunuculuğu" görevi de bulunmaktadır. Hak savunuculuğu (advocacy) "psikolojik danışmanların danışanın iyi oluşu önünde engel oluşturan kurumsal veya dışsal koşulları ortadan kaldırma ya da azaltmaya katkıda bulunmak üzere yaptıkları mesleki etkinlikler" olarak tanımlanmıştır (Keklik, 2010, s. 90). İhmal ve istismar ile ilgili toplumun ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesi de psikolojik danışmanların hak savunuculuğu görevlerinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Bu konuyla ilgili çalışan derneklere destek olmak, medyada konu ile ilgili farkındalık yaratılmasını sağlamak ve hakkını savunamayacak durumda olan mağdur çocukların kendilerini savunabilmeleri için onları ve ailelerini bilgilendirip desteklemek de bu hak savunuculuğu görevinin parçalarıdır (Keklik, 2010). Bu nedenle psikolojik danışmanların tüm bu görev ve sorumlulukların bilincinde olarak mesleklerini sürdürmeleri son derece önemlidir.

Yasal Sorumluluk. Cinsel ihmal ve istismar konusu etik ilkelerden bağımsız olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (2017) ele alınmış; psikososyal koruma, önleme ve krize (bunalıma) müdahale hizmetleri bölümünde kısaca değinilerek yürütülen faaliyetlerin Bakanlıkça düzenlendiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, eğer bir çocuğun cinsel istismara uğradığı bilgisine ulaşırsa Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin 12. Maddesi gereği Rehberlik Araştırma Merkezlerinin desteği ve katkısı ile psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale ekibi kurularak ekipçe gereksinim duyulan hizmetlerin

sunulması gerekmektedir. Ayrıca 2019 yılında yayınlanan Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi hem yürütücülerin hem de uygulayıcıların görev, yetki ve sorumluluklarını açıkça belirlemiştir. Bu yönetmelikte okul rehberlik servisinin görevleri arasında şu maddeler sıralanmıştır:

- (a) Psikososyal, koruma, önleme ve krize müdahale konularında sunulacak hizmetleri okul rehberlik hizmetleri programına dahil eder,
- (b) Psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri kapsamında okul risk haritasını oluşturur ve gerekli durumlarda travma/krizden etkilenen bireyleri ilgili kurumlara yönlendirir ve izler,
- (c) Okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerine yönelik çalışmalar düzenler,
- (ç) Okulda olası travma/kriz durumlarına karşı okul genelinde yapılması gereken psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale çalışmalarına ilişkin okul yönetimi ve rehberlik ve araştırma merkezi ile işbirliği yapar,
- (d) Travma/kriz durumlarından etkilenen bireylerle ilişkin kayıtları başta gizlilik ilkesi olmak üzere etik kurallara uygun bir şekilde tutar ve muhafaza eder. (Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi, 2019, s. 212).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (2017) ise okul psikolojik danışmanlarının ihmal ve istismar konusu ile ilişkili görev ve sorumlulukları daha genel ele alınmıştır. Madde 34’te listelenen şu görevler konu ile ilişkilendirilebilir: “(t) Öğrencilerin stresle, kişisel sorunlarla ve travmatik yaşantılarla baş etme becerileri geliştirmelerine destek olmak, (cc) İhtiyaçlar doğrultusunda, ailelere, öğrencilere, öğretmenlere ve idarecilere yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak eğitim etkinlikleri gerçekleştirmek” (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017, s. 10). Bu görevler doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda öğrencilere, ailelere, okuldaki öğretmenlere ve yöneticilere bilgiler vermesi, mağdur öğrencilerle çalışarak travmatik yaşantılarla baş etmelerine yardımcı olmak amacıyla bireysel ve grup çalışmaları düzenlemeleri beklenmektedir. Ayrıca RAM Rehberlik Hizmetleri Bölümü çalışanlarının da özellikle okul psikolojik danışmanı olmayan okullarda bu tür çalışmaları gerçekleştirmeleri, öğrenci yoğunluğunun fazla olduğu okullarda ise okul psikolojik danışmanlarına destek çalışmalar planlayarak uygulamaları son derece gerekli ve önemlidir.

Cinsel istismar konusu ile ilgili yasal belgeler incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının Bileşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (TCK) ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiği anlaşılır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 34. Maddesine göre çocuklar her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı korunmalıdır (UNICEF, 2004). Ayrıca 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nun (2005) 6. Maddesine göre “adli ve idari merciler, kolluk görevlileri, sağlık ve eğitim kuruluşları, korunma ihtiyacı olan çocuğu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme

Kurumuna bildirmekle yükümlüdür.” Türk Ceza Kanunu incelendiğinde Madde 103’ün çocukların cinsel istismarı, Madde 104’ün reşit olmayanla cinsel ilişki ve Madde 105’in ise cinsel taciz suçlarının içeriği ve sonuçları ile ilgili bilgiler verdiği görülebilir. Fakat psikolojik danışmanları doğrudan ilgilendiren madde TCK’nın 278. ve 279. maddeleridir. Özellikle madde 279 kamu görevlisinin suçu doğrudan bildirmesi yükümlülüğü ile ilgilidir: “Kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır”. Kısaca bu madde, psikolojik danışmanların cinsel istismar ile ilgili herhangi bir duyum aldıklarında durumun doğru olup olmadığından emin olmaksızın adli birimlere bildirmekle yükümlü oldukları ve bildirim yapmak için cinsel istismar kuşkusu olmasının yeterli olduğunun altını çizmesi bakımından önemlidir (Koca, 2012; Koçtürk, 2018). Yukarıda sayılan yasal nedenlerle psikolojik danışmanlar, cinsel istismarla ilgili duyum aldıklarında gizlilik ilkesini ihlal ederek bildirim yapmalarının zorunlu olduğunu hatırlamalıdır. Ayrıca bildirim konusunda isteksizlik yaşayan meslektaşlar ve eğitimcilerle karşılaştıklarında ise yasal yükümlülükleri hatırlatarak cinsel istismar sorunlarına ihbar ile müdahale edilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmalıdır.

Adli İhbar Süreci

Özel ya da resmi bir eğitim kurumunda bir çocukla ilgili istismar kuşkusu belirdiğinde psikolojik danışmanın ilk yapması gereken okul yönetimi ile durumu paylaşmak ve bu olayı bir tutanakla resmileştirmektir. Durumu tek başına üstlenmek yerine okul yönetimi ile işbirliği içerisinde gerekli yasal bildirim yapılması sağlanmalıdır (Koçtürk, 2018). Fakat bazen, farklı nedenlerle okul yönetimi bildirim yapmada isteksizlik gösterebilmektedir. Böyle durumlarda okul yönetiminin onayı olmasa bile okul psikolojik danışmanı etik ve yasal sorumluluklarını hatırlayarak durumu adli birimlere iletme zorundadır (Koca, 2012).

Okul psikolojik danışmanı en yakın karakola giderek polise, çocuk şubeye veya savcıya ihbar yapabilir (İnsan Hakları Derneği (İHD), 2008). Psikolojik danışmanın yasal sorumluluğu bu şekilde yerine getirilerek tamamlanmış olsa bile mağdur çocuğu, ihbar ve sonrası süreçle ilgili bilgilendirmek ve çocuğu sürece hazırlamak da oldukça önemlidir. İhbar polise yapıldığında çocuğun polisi görmesinin yarattığı korku, bazı çocukların ifade değiştirmesine ve olayı yadsımaya neden olabilir (Koçtürk, 2018). Bu tür istismar olaylarında çocuktan alınan ilk ifadenin çok önemli olduğu bilinmektedir. Eğer ilk ifade yeterince kapsamlı ve ayrıntılı değilse, mağdurun ifadesinin tekrar tekrar alınması durumu da çocuğun travmayı zihninde tekrar tekrar yaşaması anlamına gelmektedir. İfade alımı sırasında çocuğun yanında bir uzmanın bulunması zorunluluğu olmasına karşın uygulamada zaman zaman sıkıntılar yaşanabildiği not edilmiştir (Yüksel vd., 2013). Çocuk süreçle ilgili bilgilendirilirken olayın nasıl gerçekleştiğinin ayrıntılı biçimde mağdura sorulacağı hatırlanmalıdır. Ayrıca bu görüşmeler sonucunda olayın kanıtı (delile) dayandırılması için mağdurun adli tıpa gönderilmesi de söz konusu olabilmektedir. Sanay’ın (2018) verdiği bilgilere

göre istismar olayı yeni yaşanmışsa, çocuğun polis nezaretinde genital muayenesinin yapılması ve giysilerinin incelenmesi de gerekebilmektedir. Bu verilerle hazırlanan rapor, soruşturma aşamasında toplanan ifade ve kanıtlarla birleştirilerek dava için hazırlanmış olmaktadır. Eğer alınan ifade ya da rapor yeterince açık ve anlaşılır değilse hakim, çocuğun olayı mahkemede tekrar anlatmasını isteyebilmektedir. Bu da mağdurun yaşadığı travmayı tekrarlamasına neden olabilmektedir. Bu işleyişin kolaylaşması ve çocuğun süreçte yıpranmasının önüne geçilmesi için Türkiye genelinde toplam 41 çocuk izlem merkezi (ÇİM) açılmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2019).

Sağlık Bakanlığına bağlı olarak devlet, üniversite ya da çocuk hastanelerinin içinde açılmış ÇİM'ler ile cinsel istismar mağduru çocukların olayı farklı birimlerde farklı kişilere defalarca anlatmak zorunda kalarak travmatize edilmesinin ve örselenmesinin önlenmesi amaçlanmıştır (Çocuk İzlem Merkezi, 2012). ÇİM'ler, çocukların sabırla ve yargılanmadan dinlenmesi, alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilerek mahkeme için en kapsamlı raporların hazırlanması ve davanın en hızlı şekilde sonuçlanmasını sağlamaları bakımından çok önemlidir. Ayrıca bu kurumda çalışanlar tarafından ailelere, çocuklara ve eğitimcilere istismar ile ilgili eğitimler de düzenlenmektedirler (Sanay, 2018; Yüksel ve diğ., 2013).

Yukarıda açıklanan süreç değerlendirildiğinde, okullarda ve RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların çalıştıkları illerde ÇİM olup olmadığını araştırmaları ve olası ihbar durumunda ÇİM ile görüşerek süreci ilerletmeleri mağdur için son derece önemlidir. Ayrıca bu birimlerde çalışanlarla işbirliği yapılarak okul ve RAM'larda çalışan personelin çocuk ihmal ve istismarı konusunda en doğru biçimde bilgilenebilir.

Koruma ve Önleme Çalışmaları

Hem okullarda hem de RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların çocuk ihmal ve istismarı konusunda iki temel alanda çalışmalar yapması beklenmektedir; koruma/önleme ve krize (bunalıma) müdahale. Bu çalışmaları yaparken psikolojik danışmanların çok yönlü değerlendirmeler yapması ve yalnızca çocuklarla değil, aile, öğretmen, yönetici, diğer alan çalışanları, konuyla ilişkili dernekler, adli birimler ve sağlık birimleri ile de işbirliği içinde olması oldukça önemlidir (ASCA, 2017).

Önleyici Rehberlik Çalışmaları. Önleme, psikolojik danışman görevlerinin en önemlilerinden biri olarak değerlendirilebilir. Farklı biçimlerde sınıflandırılabilen önleyici müdahaleler (O'Connell, Boat ve Warner, 2009), ülkemizde genellikle temel, ikincil ve üçüncül önleme aşamaları şeklinde ele alınmıştır (Koçtürk, 2018; Korkut, 2004). Temel (birincil) önleme, önlemenin en genel biçimidir ve tüm bireylere yöneliktir (Macklem, 2014). Çocuğun, anne babaların, eğitimcilerin ve toplumun çocuk ihmal ve istismarı hakkında bilgilendirilmesi, istismar belirtilerini fark etmeleri konusunda eğitilmeleri, adli ihbar süreci ile ilgili bilinçlenmeleri birincil düzey önlemeye örnek oluşturur. Psikolojik danışmanlar bu aşamada farkındalık artırıcı seminerler ve uygulayacakları önleme etkinlikleri ile birincil önleme çalışmalarını gerçekleştirebilirler.

Temel önleme aşamasında öncelikle çocukların, anne babanın ve eğitimcilerin konu hakkında neler bildiğini anlamak gereklidir (Macklem, 2014). Örneğin, çocuklar çoğu zaman yaşadıklarının istismar olduğunu farkında olmayabilirler. Sadece yaşadıklarının “kötü” ve “yanlış” olduğunu hissederler (Bryant, 2009; McElvaney, 2016; Walker ve Shinn, 2002). Bu durumda çocuklara iyi kötü dokunuş arasındaki farklar, bu tarz bir durum yaşadıklarında kiminle konuşmaları gerektiği, kimlerden nasıl yardım isteyebileceklerinin öğretilmesi son derece önemlidir.

Ebeveynlerin de konu ile ilgili bilgilendirilmelerinin ve önleme programlarına dahil edilmelerinin gerekli olduğu belirtilir (Topping ve Borran, 2009; Wurtele ve Kenny, 2010). Yapılan araştırmalarda anne babaların ihmal ve istismar konusu ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı ve önleyici çalışmalara ailelerin katılımının yürütülen önleme programların etkililiğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Akbaş, 2014; Topping ve Borran, 2009; Walsh ve Brandon, 2012). Ayrıca eğitimcilerin ihmal ve istismarı tanımlayabilecekleri bir konuma sahip olmalarına karşın konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları inancına sahip olmaları (Açar ve Tekin, 2018; Minard, 1993; Toydemir ve Efiltili, 2019) bilgilendirilme çalışmalarının bu aşamada yapılmasının gerekli olduğuna işaret etmektedir. Yine eğitimcileri bilgilendirme adına Koçtürk’ün (2018) “Çocuk İhmalini ve İstismarını Önlemede Okul Çalışanlarının Sorumlulukları” adlı makalesi ile İnsan Hakları Derneği’nin (2008) hazırladığı “Çocuk İhmali ve İstismarını Önleme: Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu”, okul ve RAM’larda çalışan psikolojik danışmanlarca eğitim materyali olarak kullanılabilir.

İkincil düzey önleme, sorunun var olduğundan kuşkulanan ve risk altında olduğu düşünülen bireylerle yapılan çalışmalardır (Koçtürk, 2018; Macklem, 2014). Bu düzeydeki önlemenin amacı, henüz gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi olası olayların süre ve sayı olarak artmasını engellemedir (Korkut, 2004). İstismar konusu düşünüldüğünde, riskli davranışlar sergileyen çocuklarla yapılan çalışmalar ikincil düzey önlemeye örnek oluşturabilir. Konu hakkında farkındalığın oluşturulmasının ötesinde risk altındaki çocuklara baş etme becerileri kazandırılarak ihmal ve istismar riskinin azaltılması amacıyla yapılan çalışmalar, ikincil düzey çalışmalardır. İkincil ve üçüncül düzey önleme çalışmalarının çare bulucu ve iyileştirici etkilerinin olması beklenmektedir (Korkut, 2004; Walker ve Shinn, 2002).

Üçüncül düzey önleme aşaması ise sorunu doğrudan yaşamış kişilerle krize (bunalıma) müdahale çalışmalarının yapıldığı, çocuğun tekrar istismara uğrama riskini önleme çalışmalarını da içeren uygulamaların gerçekleştirildiği aşama olarak tanımlanabilir (Koçtürk, 2018; Macklem, 2014; Walker ve Shinn, 2002). Bu aşamanın önleme değil tedavi aşaması olduğu da belirtilir (Korkut, 2004). Eğer psikolojik danışman çocuğun gereksinim duyduğu psikolojik yardımı sağlama konusunda yetkin değilse, bu aşamada gerekli yönlendirmelerin yapılması ve mağdurun en etkili desteği almasının sağlanması oldukça önemlidir.

Macklem (2014) ve Korkut (2004), temel, ikincil ve üçüncül düzey önleme aşamaları iç içe geçtiğinden aşamalar arası ayırım yapmanın kolay olmadığını

belirtmişlerdir. Örneğin bir okulda, temel ve ikincil düzey önleme aşamaları arasında ayırım yaparken istismar konusunda az riskli ve çok riskli öğrencileri birbirinden ayrılmak hiç de kolay olmayacaktır. Bu nedenle, böyle bir durumda okulun bulunduğu bölgenin özellikleri göz önüne alınarak birincil ve ikincil önleme çalışmalarının birleşimi okulun tümüne uygulanabilir. Ayrıca bazı araştırmacılar üçüncül düzey önleme aşamalarının tedavi sürecini kapsamından dolayı psikolojik danışmanların bu aşamada sadece yönlendirme yapmasının uygun olduğunu savunur.

Okul Temelli ve Kanıta Dayalı İstismarı Önleme Programları. İstismarı önleme programlarının ana amacı çocukların istismarla ilgili bilgilerine ve istismar karşısında kendilerini koruma becerilerine olumlu katkı yapmasını sağlamaktır (Topping ve Barron, 2009). Bu önleme programlarının çoğunun okul temelli hazırlanmış olması uygulama maliyetini düşürmesi ve konu ile ilgili tüm paydaşlara (öğrenciler, okul personeli ve ebeveyle) kolayca ulaşılabilen bir konumda olmasından dolayı programların erişilebilirliğini artırması bakımından önemlidir (Walsh, Zwi, Woolfenden ve Shonsky, 2018). Dünya Sağlık Örgütü de okul temelli önlemenin üzerinde durup şiddeti önleme konusunda bir kitapçık oluşturmuş, cinsel şiddeti önleme de dahil olmak üzere okullarda kullanılabilecek farklı önleme stratejilerini eğitimcilerle ve ruh sağlığı çalışanları ile buluşturmuştur (WHO, 2019). Ayrıca aynı konu ile ilgili dokuz modülden oluşan bir yetişkin eğitimi kurs materyali de oluşturan Dünya Sağlık Örgütü, bu çalışmayı da ücretsiz olarak ilgililere sunmuştur (WHO, t. y.).

Okul temelli geliştirilen önleme programlarının araştırma ile desteklenmesi (kanıta dayalı olması) yani programın değerlendirmesinin yapılması son derece önemlidir (Kardaş ve Yalçın, 2016; Walsh vd., 2018). Etkililiği kanıtlanmış ve yaygın kullanılan istismarı önleme programı örneklerinden bazıları şunlardır: Evet Hissi, Hayır Hissi (Feeling Yes, Feeling No; Hazzard, Webb, Kleemeier, Angert ve Pohl, 1991), İyi Dokunuş Kötü Dokunuş (Good Touch, Bad Touch; Harvey, Forehand, Brown ve Holmes, 1988), ESPACE Çocuk cinsel istismarını önleme programı (ESPACE child sexual abuse prevention program; Cooper, 1991) ve Kırmızı Bayrak Yeşil Bayrak (Red Flag/ Green Flag; Williams, 1980). Bu programların içerikleri Tablo 1'de özetlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de cinsel istismarı önleme konusunda okul çağı çocuklarına uygulanmış ve etkililiği değerlendirilmiş çalışmalardan biri Çeçen-Eroğul ve Kaf Hasırcı (2013) tarafından 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ön test, son test ve kontrol grubu ile oluşturulmuş bu çalışmada, İyi Dokunuş Kötü Dokunuş programının kültüre uyarlanmış biçimi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda cinsel istismarı önleme programının 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğu ve etkisinin sekiz hafta sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yılmaz (2019) doktora tez çalışması kapsamında, okul temelli cinsel istismardan koruma psiko-eğitim programı geliştirmiş ve bu programın öğrenciler, öğretmenler ve anne-babaların bilgi düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunun öğrencilerle ilgili bölümüne göre programın 2. 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin cinsel istismar bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturduğu rapor edilmiştir.

İstismarı önleme konusunda geliştirilip uygulanan programlarla yapılmış meta analiz değerlendirmeleri sonucu bu programları daha etkili yapan bazı özellikler belirlenmiştir (Topping ve Barron, 2009; Walsh ve diğ., 2018). Etkili programların ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir: (1) Programlar istismar ile ilgili bilgi ve istismardan korunma becerilerini kapsamalıdır, (2) mutlaka model olma, tartışma ve rol oynama yöntemlerini içermelidir, (3) en az dört ya da beş oturumdan oluşmalıdır, (4) programlar yalnızca alan uzmanlarınca değil farklı meslek gruplarınca (öğretmenler, eğitimciler) da verilebilecek anlaşılabilirlikte ve yalınlıkta olmalıdır, (5) anne-babalar etkin olarak programlara dahil edilmelidir, (6) programın etkililiğinin nasıl değerlendirileceği en baştan belirlenmiş olmalı ve süreç içerisinde bu ölçümler kullanılmalıdır, (7) değerlendirme aşamasında yalnızca kısa ya da yalnızca uzun ölçekler kullanılmamalıdır, dengeli bir seçim yapılarak ölçümler gerçekleştirilmelidir, (8) değerlendirme sadece bilgi düzeyi ile sınırlı kalmamalı bunun yanı sıra risk algılaması, iyi kötü dokunma ayrımı, olası tehlike durumlarına verilecek tepkiler, kaygı, girişkenlik gibi beceriler de değerlendirme kapsamına alınmalıdır, (8) programda istismarla ilgili edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılığının ölçülmesi de gereklidir (Topping ve Barron, 2009; Walsh ve diğ., 2018).

Tablo 1

İstismarı Önlemede Kullanılan Kanıta Dayalı Programlarla İlgili Genel Bilgiler

Programın Adı	İçeriği	Kullanılan Yöntemler
<i>Evet Hissi, Hayır Hissi</i> (Hazzard ve diğ., 1991)	Bazı dokunuşların çocuklarda iyi ya da kötü his yaratacağı; kötü dokunuşlara çocukların hayır diyebilmesi, ortamdan uzaklaşabilmeleri ve olayı güvendikleri bir yetişkinle paylaşabilmeleri; çocukların tanımadıkları kişilerle karşılaştıkları tehlikeli durumlarda sorun çözme becerilerini kullanabilmeleri; çocukların bazen tanıdıkları yetişkinler tarafından istismara uğrayabileceği; böyle durumlarda eğer olayı paylaştıkları ilk yetişkin kendilerine inanmazsa kendilerine inanan başka bir yetişkin buluna kadar bu durumu başkaları ile paylaşmaları gerektiği ve cinsel istismarın asla kendi suçları olmadığı konularına odaklanılmaktadır.	Videolar, tartışma soruları, rol oynama, çizgi roman, ödev ve el broşürleri

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Programın Adı	İçeriği	Kullanılan Yöntemler
----------------------	----------------	-----------------------------

İyi Dokunuş Kötü Dokunuş (Harvey, ve diğ.,1988)	Cinsel istismarın ne olduğu; iyi, kötü ve cinsel istismar amaçlı dokunuşların farklılıkları; beş vücut güvenliği kuralının tanıtılması (bedenine kimin dokunacağına karar verebilme, bir şeylerin ters gittiğini ve huzursuz olduğunu fark edebilme, “hayır” deyip ortamdan uzaklaşabilme, ne olduğunu birine söyleyebilme, eğer bir istismar söz konusuysa bunun hiçbir zaman çocuğun suçu olmadığını bilme).	Hikaye, oyun, video, rol oynama, model olma ve güçlendirme becerileri
ESPACE Çocuk cinsel istismarını önleme programı (Cooper, 1991)	Çocukların kişilik ve güvende olma hakları ile ilgili bilgilendirilmeleri; gerektiğinde kendilerini savunmak için bağırması (self-defense yell); arkadaşlarından ya da güvenilir buldukları yetişkinlerden yardım isteme becerilerini edinmeleri.	Rol oynama, tartışma soruları ve model olma
Kırmızı Bayrak Yeşil Bayrak (Williams, 1980)	Cinsel istismarın tanımı; yabancı kişilerin, tanıdıkların ve aile üyelerinin iyi ve kötü dokunuşları arasındaki farkları anlama; önleme ile ilgili kuralları bilme; yardım istenebilecek yetişkinleri belirleme, önleme becerilerinin (“hayır” deme, ortamdan hızla uzaklaşma ve yetişkinle durumu paylaşama) öğrenilmesi, ebeveynlere konu ile ilgili uyum eğitimi (oryantasyon) yapılması, öğretmenler ve gönüllülerle bilgi paylaşımı.	Film ve boyama etkinlikleri

Kriz Müdahale: Cinsel İstismar Mağduru ile Görüşme

Eğer bir eğitim kurumunda, bir öğrencinin istismara uğradığından kuşku duyuluyorsa, çocuk öncelikle gözlenmeli ve uygun bir zamanda kendisi ile bir görüşme ayarlanmalıdır. Çoğu zaman bu görüşmenin etkililiğini görüşmede sorulan sorular ve alınan yanıtlara verilen tepkiler belirler (WHO, 2003). Görüşmede McElvaney’in (2016) önerdiği şu sorular kullanılabilir: “Son zamanlarda çok sessiz olduğunu fark ettim. Seni rahatsız eden bir şey var mı? Anlatmak ister misin?”, “Konuşmak istediğin bir şey var mı?”, “Ne oldu? Nasıl oldu?”, “Son zamanlarda üzgün görünüyordun. Paylaştığın olay hakkında konuşmak zor olmalı, şimdi nasıl hissediyorsun?”, “Bu olay hakkında konuşmak sana ne hissettirdi?” vb.

Eğer çocuk açık olmayan, karmaşık olarak bir şeyler anlatıyorsa, “Bunu biraz daha açıklar mısın?”, “Bu ifade ile ne demek istedin?” şeklinde geri dönütlerle olayın daha açık ve anlaşılır duruma gelmesi sağlanabilir. Eğer çocuk stresli ise duyarlı biçimde konuşmak son derece önemlidir. Bu süreçte, çocuğa güvenli bir ortam sağlanması, psikolojik danışmanın kendine güvenerek ve ne yaptığını bilerek yardımcı olmaya çalıştığını çocuğa hissettirmesi beklenir. Çocuk yaşadıklarını paylaşmıyorsa kendini güvende hissedene kadar paylaşım yapmamasını kabul etmek gerekir, bu durumun normal karşılanması mağdurun kendini hazır hissetmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca güvenli bir ilişkinin kurulmasının zaman alacağı da hatırlanmalıdır. Kısacası, açık uçlu sorularla olayı anlamaya çalışmak ve açık olmayan bölümlerin açıklamasını istemek gerekir (İHD, 2008; McElvaney, 2016; WHO, 2003).

Çocukların istismar gibi zorlu yaşantılar sonucu genellikle kendilerini suçlamaları ve bu yaşadıklarının kendi hataları olduğunu düşündükleri gözlenir (Van der Kolk, 2015). Görüşme boyunca çocukların yaşananların kendi suçları olmadığını tekrar tekrar duymaya gereksinimleri vardır. “Bu senin hatan değildi” biçiminde hatırlatmalar yapmak önemlidir. Yaşananları dinlemek, psikolojik danışmanı da etkileyebilir ve farkında olmadan verilen tepkilerle çocuğun utanması ya da kendini suçlama davranışının pekişmesi durumu söz konusu olabilir. Bunun olmaması için duyarlı olmak ve dinleyerek yardımcı olmaya çalışırken olayları olduğundan farklı yorumlamamak konusunda oldukça dikkatli olmak gerekir. Hiçbir koşulda, çocuklar istismara uğradıkları için suçlanmamalıdır (McElvaney, 2016; Van der Kolk, 2015; WHO, 2003). Ayrıca Dedeler, Öpöz ve Öztürk (2016) çocuğun yaşadıklarını daha kolay anlatabilmesini sağlamak amacıyla çizimlerin, kitapların, kum havuzu gibi yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmenin içeriği doğrultusunda eğer cinsel istismar kuşkusu ortaya çıkmışsa bundan sonraki süreçle ilgili atılması gereken adımlar en anlaşılır ve basit biçimde çocukla paylaşılabilir. Bu görüşmede edinilen bilgiler sonucunda görüşmenin gizli kalamayacağı, mağduru koruma amacı doğrultusunda psikolojik danışmanın başkaları ile görüşmesi gerekeceği çocuğa anlatılmalıdır. Görüşmeden sonra kurum yönetimi konu ile ilgili bilgilendirilmelidir. Ayrıca şüphelinin kim olduğu göz önünde bulundurularak aile ile iletişime geçmek ve konu ile ilgili bilgi vermek gerekir. Bununla birlikte var olan cinsel istismar kuşkusu ile ilgili gerekli adli bildirim yapılmalıdır (Bryant, 2009; İHD, 2008; Koçtürk, 2018).

Süreç başladıktan sonra bağlı bulunulan RAM rehberlik hizmetleri bölümü ve varsa ÇİM ile iletişime geçilmesi, konu ile ilgili yardım ve destek alınması önemlidir. Bir öğrenci ile ilgili istismar olayının okulda ortaya çıkması; öğrencinin etiketlenmesine, ebeveynlerin çocuğu kaçırmasına, baskı yapıp ifadesini değiştirmelerine ve hatta intihar girişimine neden olabilir (Koçtürk, 2018). Bu nedenle özellikle aile görüşmelerinin adli mercilerdeki istismar konusunda özel eğitim almış kişilerce yapılması ya da onların desteği ile gerçekleştirilmesi son derece önemlidir. Fakat okullarda çalışan psikolojik danışmanların, okul kapsamında

psikososyal koruma, önleme ve krize (bunalıma) müdahale ekibi ile Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi'nde (2019) belirtilen ve aşağıda listelenmiş çalışmaları gerçekleştirmeleri beklenir:

- Okul ekibi travma/kriz durumunun hemen ardından ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla “Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Gözlem Formu”nu doldurur.
- Okulda yaşanan travma/kriz durumlarına yönelik gerçekleştirilen krize müdahale çalışmalarını “Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Çalışma Raporu”nu doldurarak okul müdürlüğü aracılığıyla İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderir.
- Travma/kriz durumlarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmalar sonunda gerekli izleme ve değerlendirmeyi yapar, “Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri İzleme Formu”nu doldurarak okul müdürlüğü İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderir.
- Travma/kriz durumlarından etkilenen bireylere ilişkin kayıtları başta gizlilik ilkesi olmak üzere etik kurallara uygun bir şekilde tutar ve saklar.
- Gerek görülmesi hâlinde travma/kriz durumlarından etkilenen bireylerin öğretmenleri, ailesi, arkadaşları gibi yakın çevresinin de krize müdahale sürecine katılımını sağlar.
- Okulda risk grubunda bulunan ve travma/kriz durumlarından etkilenen bireyleri gerektiğinde ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirir (Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi, 2019, s. 215).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülke nüfusunun dörtte birinden fazlasını oluşturan çocukların karşılaştıkları en önemli sorunlarından biri ihmal ve istismardır. Özellikle cinsel istismar olaylarında, konu ile ilgili farkındalığı olmayan çocuklar kendilerini nasıl korumaları gerektiğini öğrenmeye gereksinim duyarlar. Fakat alanyazın göstermiştir ki çocukları eğitecek anne-babalar ve eğitimciler de cinsel istismar hakkında yeterli donanıma sahip olmayabilirler. Bu durumda çocuklara psikolojik destek sağlamakla sorumlu olan psikolojik danışmanlara önemli görevler düşmektedir. Hem okullarda hem de RAM’larda çalışan psikolojik danışmanlar cinsel istismar konusunda çocukları, ebeveynleri ve eğitimcileri bilinçlendirmekle sorumludurlar. Bu çalışmanın, psikolojik danışmanlara, çocuk ihmal ve istismarı konusunda etik ve yasal sorumluluklarını hatırlatırken uygulanabilecek kanıta dayalı önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ile ilgili fikir vermesi bakımından da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açar, A. ve Tekin, U. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin çocukluk çağı travmatik yaşantı düzeyi ile çocuk istismarına yönelik farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 10-24.
- Akbaş, G. E. (2014). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(2), 75-96.
- Alaggia, R. (2004). Many ways of telling: Expanding conceptualization of child sexual abuse disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1213- 1227.
- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2016). *ASCA Ethical Standards for School Counselors*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2017). *The professional school counselor and the identification, prevention and intervention of behaviors that are harmful and place students at-risk*. Retrieved from https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_AtRisk.pdf
- Aslan, F. ve Erkol, Z. (2019). Yıllarca karanlıkta kalan ensest. *Nobel Med*, 15(3), 52-57.
- Bryant, J. K. (2009). School Counselors and Child Abuse Reporting: A National Survey. *Professional School Counseling*, 12(5), 333-342.
- Cooper, S. J. (1991). *New strategies for free children: Child abuse prevention for elementary school children*. Columbus, OH: The National Assault Prevention Center.
- Çeçen-Eroğul, A. R., and Kaf-Hasircı, O. (2013). The effectiveness of psycho-educational school-based child sexual abuse prevention training program on Turkish elementary students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 725-729.
- Çocuk Koruma Kanunu (2005). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dedeler, M., Öpöz, T. ve Öztürk, C. (2016). Çocukluk çağı cinsel istismarına yönelik tedavi ve önleme yaklaşımları: Bir gözden geçirme. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 3(1), 28-43. doi: 10.31682/ayna.470637
- İnsan Hakları Derneği (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme: Öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. Ankara: Berkay Ofset.

- Hazzard, A. P., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L., and Pohl, L. (1991). Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse and Neglect*, 15, 123-138.
- Harvey, P., Forehand, R., Brown, C., and Holmes, T. (1988). The prevention of sexual abuse: Examination of the effectiveness of a program with kindergarten-age children. *Behavior Therapy*, 19, 429-435.
- Kardaş, F. ve Yalçın, İ. (2016). Kanıta dayalı uygulamalar ve psikolojik danışman ve rehberlik alanına yansımaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 13-24.
- Keklik, İ. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 89-99.
- Koca, M. (2012). Çocuk istismarında ihbar yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3, 113-127.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Koçtürk, N. (2019). Tekrarlanan cinsel istismar mağduriyeti ve okul ortamında yapılması gerekenler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 8(2), 965-990.
- Koçtürk, N., and Yüksel, F. (2018) The characteristics of child sexual abuse in the school environment in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(7), 852-869. doi: 10.1080/10538712.2018.1501787
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lambie, G. W. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 249-258.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence-based services for students*. Newton, MA: Springer.
- McElvaney, R. (2016). *Helping Children to Tell About Sexual Abuse Guidance for Helpers*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Minard, S. M. (1993). The School Counselor's Role in Confronting Child Sexual Abuse. *The School Counselor*, 41(1), 9-15.

- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(10), 1-17.
- O'Connell, M. E., Boat, T., and Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC, US: National Academies Press.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2018). *Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesi*. http://battalgaziram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/44/05/763698/dosyalar/2018_09/13104525_bakanlyk_yazY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Paslı, F. (2017). Cinsel istismara uğrayan çocukların ekolojik sistem yaklaşımı açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 39-53.
- Polat, O. (2018). *Türkiye'de çocuk istismarı raporu – 2*. ASUMA - Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Suç ve Şiddetle Mücadele Uygulama ve Araştırma Merkezi. İstanbul.
- Prevent Child Abuse America. (2019). *Recognizing child abuse: What parents should know*. Retrieved from <http://preventchildabuse.org/resource/recognizing-child-abuse-what-parents-should-know/>
- Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi (2019). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/11165830_psikososyal_koruma_Ynleme_krize_mYdahale_hizmetleri_yYnergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Remley, T. P., and Herlihy, B. (2014). *Ethical, legal, and professional issues in counseling*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Inc.
- Çocuk İzlem Merkezi. (2012). T.C. Resmi Gazete (28431, 04 Ekim 2012). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/10/20121004-5.htm> adresinden erişilmiştir.
- Sağlık Bakanlığı (2019). *Çocuk izlem merkezi (ÇİM) listesi*. <https://khgmsaglikhizmetleridb.saglik.gov.tr/TR,43119/cocuk-izlem-merkezi-cim-listesi.html> adresinden erişilmiştir.
- Sanay, B. (2018). *Kardeşini doğurmak: Türkiye'de ensest gerçeği*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A. Ş.
- Sivis-Cetinkaya, R. (2014). Ethical dilemmas of Turkish counsellors: A critical incidents study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43, 476-491. doi:10.1080/03069885.2014.987726
- Sivis-Cetinkaya, R. (2015). Turkish school counselors' experiences of reporting child sexual abuse: A brief report. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(8), 908-921. doi:10.1080/10538712.2015.1084072

- Tat, M. C. ve Öztürk, A. (2019). Çocuk cinsel istismarında kendini açığa vurma sürecinde ekolojik sistem modeli yaklaşımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(3), 363-385. doi:10.18863/pgy.45511
- Topping, K. J., and Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431. doi: 10.3102/0034654308325582
- Toydemir, A. ve Efiltili, E. (2019). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 490-519.
- Türk Ceza Kanunu. (2004). <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5237.html> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe güncel sözlük*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5d94a448eeabb8.53510086 adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). *İstatistiklerle Çocuk, 2018*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30708> adresinden erişilmiştir.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar*. Ankara.
- UNICEF (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk hakları Sözleşmesi*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf adresinden erişilmiştir.
- Van der Kolk, B. (2015). *The body keeps the score: Brain mind, and body in the healing of trauma*. New York, NY: Penguin Books.
- Yılmaz, Y. (2019). *Okul temelli cinsel istismardan koruma psiko-eğitim programının öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin bilgi düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 564612).
- Yüksel, F., Keser, N., Odabaş, E., Kars, G. B., Yurtkulu, F., Daşkafa, F. ve Cayrat, E. (2013). Çocuk istismarı ve çocuk izlem merkezleri. *Tıbbi sosyal hizmet dergisi*, 12(2), 18-23.
- Walker, H. M., and Shinn, M. R. (2002). *Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary, and Tertiary Prevention Goals for Safe and Effective Schools*. In M. R. Shinn, H. M. Walker, and G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (p. 1–25). National Association of School Psychologists.
- Walsh, K., and Brandon, L. (2012). Their Children's First Educators: Parents' Views About Child Sexual Abuse Prevention Education. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 734- 746. doi: 10.1007/s10826-011-9526-4

- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., and Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28, 33-55.
- Williams, J. (1980). *Red Flag/Green Flag people coloring book*. Fargo, ND: Rape and Abuse Crisis Center.
- World Health Organization (2003). *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*. Geneva, Switzerland: WHO Publications.
- World Health Organization (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva, Switzerland: WHO Publications.
- World Health Organization (2019). *School-based violence prevention: A practical handbook*. Geneva, Switzerland: WHO Publications. Retrieved from <https://www.who.int/publications-detail/school-based-violence-prevention-a-practical-handbook>
- World Health Organization (t. y.). *Preventing child maltreatment prevention course*. Retrieved from https://www.who.int/violence_injury_prevention/capacitybuilding/courses/child_maltreatment/en/
- Wurtele, S. K. & Kenny, M. C. (2010). *Primary prevention of child sexual abuse: Child- and parent-focused approaches*. In K. L. Kaufman (Ed.), *The prevention of sexual violence: A practitioner's sourcebook* (pp. 107-119). Holyoke, MA: NEARI Press.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



Ethical, Legal Responsibilities of Counselors in Preventing Abuse and Suggestions for Preventive Guidance

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	09.11.2019	09.23.2020	09.24.2020

Nesime Can ¹
Ankara University

Abstract

Each year, the Ministry of National Education in Turkey sets out two general guidance services goals to be included in guidance plans by counselors working in educational institutions throughout the country. One of these two general goals determined by the Ministry for the 2018-2019 academic year was protection from neglect and abuse. This indicates that neglect and abuse is a problem that exists throughout the country, and also reminds the counselors working in schools and guidance research centers on their responsibilities on an extremely important issue. Considering this important responsibility in mind, the objectives of this article are as follows: (1) to define the neglect and abuse, and discuss the symptoms of abuse on children, (2) to frame the ethical and legal responsibilities of counselors about child neglect and abuse, (3) to explain the judicial report process (5) to introduce generally accepted abuse prevention programs by providing information on evidence based-counseling programs to counselors working in schools and guidance research centers; and (6) to provide advice on preventive guidance and crisis interventions.

Keywords: Neglect, abuse, ethics, legal responsibilities, preventive guidance, evidence-based counseling

The Ethical Committee Approval: Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Instructor, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Program of Guidance and Psychological Counselling, E-mail: nesime.can@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6448-1275>

Turkey Statistics Institute (TUIK) reported that, in 2018, the population of Turkey exceeds 82 million and nearly 23 million of the total population constitutes children under 18 years of age (TUIK, 2019). Given that more than a quarter of the country's population consists of children, it is considered as a necessity to know the problems of children better. According to the child abuse report published in 2018, the percentage of convicts of child sexual abuse increased from 42.5% in 2006 to 58.8% in 2016. The percentage of children who have been victims of sexual abuse has increased by 33% from 2014 to 2016 (Polat, 2018). Although these figures provide an idea about the significance of the situation, it is noteworthy that current data on child abuse is not available.

A number of studies have been conducted to better understand the characteristics of child sexual abuse in the school environment. Koçtürk and Yüksel (2018) examined 2238 incidents and found that 125 of these cases were sexual abuse cases and 64% of the perpetrators were adult individuals. Siviş-Cetinkaya (2014) collected data from 172 counselors and found that participants experienced ethical dilemmas mostly regarding confidentiality and privacy (56.4%) issues. In this study, it was also noted that 40.2% of the reported cases were related to sexual abuse and 37.1% were related to child sexual abuse (Siviş-Cetinkaya, 2014). Considering all these data, counselors working with children are expected to be knowledgeable and equipped with child neglect and abuse related issues. The purpose of this article is to provide information about the legal and ethical responsibilities of the counselors as well as the process of the report. Recommendations for preventive services and crisis intervention guidance are also provided.

Child Neglect and Abuse

Neglect is the absence of food, care, clothing, shelter, supervision or medical assistance for a child (Lambie, 2005); and abuse, in short, is a state of harm to the child with negative behavior. Abuse is divided into three categories as emotional, physical and sexual abuse according to the nature of the behavior and the effect it has on the child (Koçtürk, 2018). While the abuse negatively affects the victim's life in many ways, it leaves both serious and long-term consequences (Koçtürk, 2018; Lambie, 2005). According to Lambie (2005), the pivotal effects of abuse on the victim are helplessness, hopelessness, and shame. In addition, if the abuser is acquainted or an older member of the family, the victim may look for the mistake in herself/himself and be afraid to share this secret with others. Feeling worthless among his friends, the child can withdraw herself/himself from social environments. A child who is a victim of abuse can become quieter, calmer and withdrawn in class and social life, but more aggressive and belligerent. In some cases, it may even harm themselves or others. They may also tend to absenteeism or drop out of school. The long-term effects of abuse include depression and anxiety disorders, suicidal tendencies, developmental delay, learning disorders, aggressive behaviors, low academic achievement, drug use and early pregnancy (Lambie, 2005; Koçtürk, 2019; PCA, 2019; WHO, 2003).

Ethical and Legal Responsibilities Regarding Neglect and Abuse

Professional ethics exists to provide guidance on how members of the profession will behave in the implementation of a profession (Remley & Herlihy, 2014). In Turkey, the professional ethics of the counseling profession has been determined with the 2011 Code of Ethics, which is updated and published by TÜRK PDR-DER. According to this code, one of the basic principles is about social responsibility. Within the scope of this principle, it can be stated that counselors are obliged to understand the nature of neglect and abuse and work to prevent it with interventions (TÜRK PDR-DER, 2011). In addition, professional responsibilities are not limited to the listed principles and standards (Nazlı, 2007). Among these responsibilities, advocacy is an important role of counselors. Raising awareness of the community and educators on sexual abuse can also be considered as part of the advocacy tasks (Keklik, 2010).

The issue of child neglect and abuse is handled in the Guidance Services Regulation (2017) of the Ministry of National Education (MEB). In this context, when a child informs counselor about a sexual abuse incident, psychosocial protection, prevention, and crisis intervention team should intervene in accordance with Article 12 of the MEB Guidance Services Regulation (2017). Additionally, when the legal documents related to sexual abuse are examined, it is concluded that school counselors should have information about the United Nations Convention on the Rights of the Child, the Child Protection Law No. 5395 and the Turkish Penal Code No. 5237. The article 278 and 279 of the TPC are directly related to counselors. In particular, Article 279 states the obligation of the public official to report the sexual crime directly.

Process of Report

When the suspicion of abuse of a child in a private or public educational institution is manifested, the first step for the counselor is to inform the school administration and formalize this event with a record. Instead of undertaking the situation alone, the necessary legal notices should be made in cooperation with the school administration (Koçtürk, 2018). With or without consent of the school administration, the school counselor has to report the situation to the judicial units by remembering his/her ethical and legal responsibilities (Koca, 2012). To make a report, the school counselor can go to the nearest police station and file a report (Human Rights Association, İHD; 2008). It is important to note that to ease this process, a total of 41 child observance center (ÇİM) is established in Turkey. Thanks to these centers, children who have been victims of sexual abuse do not have to explain the incident to different people repeatedly (Çocuk İzlem Merkezi, 2012).

Protection and Prevention

Counselors are expected to work on two main areas which are prevention and crisis response. When conducting these interventions, it is important to remember that counselors make multi-faceted evaluations and cooperate not only with children but also with families, teachers, administrators, other field employees, related associations, forensic and health centers (ASCA, 2017). Prevention can be considered as one of the most important tasks for counselors. Preventive interventions classified in different ways (O'Connell, Boat and Warner, 2009) and in Turkey there are three main stages for

prevention: basic, secondary and tertiary prevention (Koçtürk, 2018; Korkut, 2004). Primary prevention is the most general form of prevention and is aimed at all individuals (Macklem, 2014). Informing the child, parents, educators and the society about child neglect and abuse, educating them to notice the signs of abuse, and raising awareness about the reporting process can be examples of primary prevention. At this stage, counselors can carry out primary prevention interventions through seminars and prevention programs. Secondary level prevention includes interventions for individuals at risk (Koçtürk, 2018; Macklem, 2014). The aim of this level of prevention is to prevent the increase in events that have occurred or are likely to occur (Korkut, 2004). Considering abuse, interventions for children who exhibit risky behaviors can be an example of secondary prevention. The third level of prevention can be defined as the phase in which crisis interventions are conducted with people who have experienced the problem directly (Koçtürk, 2018; Macklem, 2014).

The main purpose of abuse prevention programs is to ensure that children enhance their knowledge about abuse and learn skills to protect themselves against abuse (Topping & Barron, 2009). The majority of these evidence-based prevention programs are school-based, which is important in terms of reducing the cost of implementation and increasing the accessibility of the programs (Walsh, Zwi, Woolfenden and Shonsky, 2018). Some examples of commonly used abuse prevention programs are; Feeling Yes, Feeling No, (Hazzard, Webb, Kleemeier, Angert and Pohl, 1991), Good Touch, Bad Touch (Harvey, Forehand, Brown and Holmes, 1988), ESPACE Child sexual (ESPACE child sexual abuse prevention program; Cooper, 1991), and the Red Flag (Green Flag; Williams, 1980).

Crisis Intervention

It is very important to provide a safe environment for a child who is a victim of abuse. If the child is hesitant to talk about the incident, it should be remembered that it takes time to establish a secure relationship. It is necessary to understand the situation by asking open-ended questions for clarification (IHD, 2008; McElvaney, 2016; WHO, 2003). Base on the initial meeting with the child, if there is a suspicion of sexual abuse, the necessary steps should be taken. The school management should be informed after the meeting. It is also necessary to contact the family and provide information about the issue. Finally, a report has to be filed about the incident (IHD, 2008; Sanay, 2018).

Conclusion

Neglect and abuse are crucial problems faced by children in Turkey. Especially in cases of sexual abuse, children need to learn how to protect themselves. Therefore, counselors responsible for providing knowledge and support to children. Counselors working in both schools and counseling and reseach centers are responsible for raising awareness of children, parents, and educators about sexual abuse and protective skills which can learn through prevention programs.

The Ethical Committee Approval

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.



Anka Kuşu veya Sisifos: Schwab'tan Sonra Eğitim Programları Alanı¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	09.11.2019	06.10.2020	06.10.2020

M. Emir Rüzgar ²
Aksaray Üniversitesi

Öz

Schwab 1969 yılında yayımladığı bir çalışmasında eğitim programları alanının o dönemdeki mevcut ilke ve yöntemleriyle program işini yapamaz durumda olduğunu tartışmış ve alanın can çektiğini öne sürmüştür. Ayrıca alanın işlevsel duruma gelebilmesi için alandaki uğraşların kuramsaldan kılıfsala döndürülmesi gerektiği iddiasında da bulunmuştur. Schwab'ın bu savları, alanda birçok cevap makalesine neden olmuş ve özellikle yurt dışı alanyazında birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmalar arasında yeniden kavramlaştırma olarak bilinen bir program akımı alanda gözle görülür bir ilgi çekmiştir. Bu makalede ise yazar, özellikle Amerika Birleşik Devletleri alanyazını temel alarak Schwab'ın iddialarının günümüz eğitim programı alanı için geçerliğini incelemeyi amaçlamıştır. Yazarın temel iddiası, belirtilen bağlam içinde alanın can çekişir durumda olmadığı, ancak alanda bir bunalım (kriz) söyleminin hâlâ var olduğu yönündedir. Yazar ayrıca bu bunalım söylemlerini aşmanın, alanın tarihi çerçevesini kavrayarak Schwab'ın da dile getirdiği üzere program alanının okullara ve okullaşmaya olan bağı temelinde kılıfsal bir yaklaşımla olanaklı olduğunu öne sürmüştür.

Anahtar sözcükler: Schwab, kılıf, yeniden kavramlaştırma, program kuramı, program geliştirme.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹Bu makale, yazarın Illinois Üniversitesi'nde (Urbana-Champaign) aldığı doktora eğitimi kapsamında ilgili üniversitenin Eğitim Fakültesinin kuralları gereğince girdiği iki aşamalı yeterlik sınavının ilk aşaması için yazdığı makaleden türetilmiştir. Ayrıca makalenin önceki bir sürümü, yazarın doktora tezinin kısımlarından birini oluşturmaktadır.

²**Sorumlu Yazar:** Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. E-posta: memirruzgar@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6372-1233>

Eğitim Programları tarihinde sadece birkaç metin, Schwab'ın 1969 tarihli [Kılıgı (The Practical) Yaklaşımını açıkladığı] makalesinin ulaştığı okunma ve tartışma düzeyine erişmiştir [“The Practical”ın Türkçe karşılığı anlam düzeyinde uygulama olabilir. Ancak uygulama sözcüğünün daha çok “practice” ifadesinin karşılığı olarak günlük dilde kullanılması nedeniyle “The Practical” kavramının program alanı alanyazınında kendine özel bir ifade ile çalışılması gerektiği düşünülmüştür. Eldeki makalenin muhtemelen bu konuda alandaki ilk girişim olmasından da güç alınarak “The Practical” kavramının Türkçe program alanyazınında kılıgı yahut kılıgısal ile karşılanması gerektiği öne sürülmekte ve makalenin geri kalanında kılıgı yahut kılıgısal ile The Practical’a karşılık kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2019)]. Schwab (1969) çalışmasında eğitim programları alanının can çektiğini öne sürmüştür. Schwab’a (1969) göre alan, o dönemdeki yöntem ve ilkeleri ile yaşamda kalabilecek, daha açık bir deyişle program geliştirme işi yapabilecek durumda değildir. Ayrıca alan, yaşamda kalabilmek için yeni yöntem ve ilkelere gereksinim duymaktadır. Öte yandan Schwab, eğitim programları alanının ölmek üzere olduğu iddiasının üzerine kurduğu Kılıgı Yaklaşımı (Kılıgısal Yaklaşım) isimli bir program geliştirme yaklaşımı da oluşturmuştur. Schwab’ın savları alanda birçok cevap makalesine yol açmıştır (Huebner, 1976; Jackson, 1980). Ayrıca yeniden kavramlaştırma (Bümen ve Aktan, 2014) adında bir program akımı da Schwab’ın tartıştığı konuların oluşturduğu ortamda ortaya çıkmıştır. Schwab’ın dile getirdiği konuların üzerinden 50 yıllık bir zaman dilimi geçmiş olmasına karşın Schwab’ın savları alanda ya hâlâ geçerli söylemler olarak (Deng, 2013; Rüzgar, 2018; Westbury, 2013) ya da tarihsel kaynaklar olarak (Null, 2008; Schubert, 2008) kendine yer bulmaktadır. Bu durumda sorulması gereken sorular şunlardır: Schwab’ın alana yönelik çözümlemesi ve tartışmaları alan için günümüzde de geçerli midir? Geçerli değilse eğitim programları alanının can çekişme çerçevesinde son durumu nedir? Bu makalede, benzeri soruların cevaplarına dönük çözümlemeler sunulacaktır. Buradaki temel sav, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) alanyazını kapsamında eğitim programları alanının ölmediği ve hatta can dahi çekişmediğidir. Ancak alanda hâlâ Schwab dönemindekine benzer bunalım (kriz) tartışmalarının olduğu söylenebilir (Rüzgar, 2018). Temel sava ek olarak iki yan sav ileri sürülecektir: (1) Schwab’ın ardından alanı kurtardığını öne süren yeniden kavramlaştırma akımı alanın geleceği olamaz ve (2) alanın geleceği için en akılcı (rasyonel) yol, alanın öğrencilere sunacağı öğrenim hizmetleridir—alanın okullara ve okullaşmaya olan bağı [Okullaşma teriminin Türkçe alanyazınında daha çok okulların fiziksel olarak inşası ve öğrencilerin okul düzeylerine göre okula devam etme oranları ile ilgili olarak ekonomi disiplini çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Günay ve Günay, 2016; Habacı, İncekara, Ürker, Atıcı ve Habacı, 2013; Özbaş, 2012). Ancak bu makale kapsamında terim, Anglo-Sakson alanyazınındaki anlamlarından birinde kullanılmaktadır (Westbury, 1972). Bu anlamda terim, bir kurum olarak okullarla ve her bir okulda öğrencilere sağlanan öğretim hizmetiyle, genel olarak okullarda öğrenme ve öğretme kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu anlamıyla okullaşma terimi, Türkçe alanyazınındaki formal eğitim kavramına yakındır]. Burada incelenmek istenen konular, özellikle Anglo-Sakson alanyazınında sıklıkla ele alınmakla birlikte Türkçe alanyazınında bu konular yeterince

işlenmemiştir. Bu çalışmanın Türkçe alanyazındaki belirtilen boşluğu doldurmaya yardımcı olabileceği söylenebilir. Her ne kadar ilk bakışta Amerikan alanyazını, Türk okuyucuya ilgisiz görünebilir olsa bile farklı kültürlerde eğitim programları alanının temeli üzerine yapılan tartışmalardan haberdar olmak Türkiye'deki eğitim programları çalışmalarına farklı bakış açılarıyla yaklaşarak yapılan çalışmaların niteliğini arttırmaya yardımcı olabilir. Bu tür farklı bakış açıları, Türkiye'deki eğitim programcılarının alanyazında son yıllarda dikkat çeken uluslararasılık kavramına yönelik bir yaklaşım sağlayabilir.

Schwab'ın savlarını ve bu savların doğurgularını anlamak, Schwab'ı bu savları öne sürmeye iten koşulları ve bu koşulların neden olduğu gelişmeleri kavramayı gerektirir (Snaza, 2014) çünkü sosyal ve akademik gelişmeler hiçbir zaman tarihten (ahistorical) veya bağlamdan bağımsız değildir. Bu nedenle makaleye program alanının kısa bir tarihi verilerek başlanılacaktır. "Anlamak Güzel Ancak Fazlasına Gerek Var" başlıklı ikinci bölümde, yeniden kavramlaştırma akımının neden geçerli bir eğitim program kuramı olamayacağı açıklanacaktır. Üçüncü ve son bölümde (Alandaki Kriz ve Çözüm Önerileri), alana yönelik öneriler ve bu önerilerin gerekçeleri sunulacaktır.

Eğitim Programları Alanının Kısa Bir Tarihi

Eğitim programları alanının başlangıç tarihi, sıklıkla Franklin Bobbitt'in "Eğitim Programı" isimli eserini yayımladığı 1918 yılı olarak kabul edilmektedir (Kliebard, 1976). Dolayısıyla eğitim programı tarihi incelemesine, 1918 ila 1969 arası süreç incelenerek başlanılacaktır. Bu alt bölümde, söz edilen süreci en iyi temsil ettikleri düşünülen Bobbitt, Tyler ve Taba üzerine yoğunlaşılacaktır. Ardından 1969 ve 1983 arasında çıkan Schwab'ın Kılıgı makaleleri incelenecek ve son olarak Schwab sonrası dönem olan yeniden kavramlaştırma akımı ile tartışma sürdürülecektir. Alanın tarihine yönelik bu makaledeki sınıflama, Pinar (2008) ve Null'inkine (2008) oldukça benzerdir.

Bobbitt, Tyler ve Taba. Bobbitt'e (çev. 2017) göre, tek doğru eğitim programı geliştirme yolu, etkinlik çözümlenmesi denilen işlemdir. Program kaşifinin hedef davranışları belirlemesinde "kalem, not defteri ve karar verebilen bir zeka, ihtiyaç duyduğu her şeydir" (Bobbitt, çev. 2017, s. 50). Bu hedef davranışlar, eğitsel etkinliklerin neler olacağına yön verecek ve eğitsel etkinliklerin bütünü de eğitim programını oluşturacaktır (Bobbitt, çev. 2017). Bobbitt'in yaşadığı dönem sosyal verimlilik dönemidir. Bu doğrultuda Bobbitt, Frederick Winslow Taylor'ın 1911 yılında yayımlanmış olduğu "Bilimsel Yönetim İlkeleri (The Principles of Scientific Management)" isimli yapıtında öne sürdüğü endüstriyel işbölümü ve uzmanlaşma fikirlerini eğitim programları alanına uygulayarak bir program geliştirme yöntemine ulaşmaya çalışmıştır.

Tyler eğitim programları alanına, Bobbitt'in sosyal verimlilik fikirlerinin alanda norm olduğu bir dönemde adım atmıştır. "Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction)" isimli ünlü kitabı, program

geliştirme çalışmalarında programcılara yönelik önerilerinin toplamıdır. Tyler'ın modeli, program geliştirmenin önceden belirlenmiş adımlar doğrultusunda gerçekleştiği doğrusal bir modeldir (Tyler, çev. 2014). Ayrıca bu model, eğitsel durumları tanımlamaktan ziyade geleceğe yönelik öngörülerde bulunmayı amaçlar. Dolayısıyla teknik bir alet, bir formül gibi işler (Antonelli, 1972). Bu nedenle model, alanı durağanlaştırdığı ve öğrencileri şekillendirilmesi gereken hammadde olarak gördüğü iddialarıyla eleştirilmiştir (Doll, 1993; Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995).

Tyler, Sekiz Yıllık Çalışmanın (Eight-Year Study) kapsamında bulunan okulların birinde Taba ile tanışmış ve Taba'yı beraber çalışmaya davet etmiştir. Taba'nın Tyler ile beraber geçirdiği zaman, Tyler'ın modelini iletmesine katkı sağlamıştır. Tyler'inkine benzer şekilde Taba'nın program geliştirme modeli de program ile ilgili alınacak karar ve seçimlerle ilişki içinde programın adım adım örülmesi üzerine kuruludur (Taba, 1962).

Alanın yaklaşık 50 yıllık ilk döneminde alandaki kuramsal girişimlerin neredeyse tamamı, "Program nasıl geliştirilir?" sorusunun yanıtlanmasına adanmıştır. Düşüncelerine kısaca değinilen Bobbitt, Tyler ve Taba'dan da görülebileceği üzere bu dönemde alan, program geliştirmede tek doğru yöntem arayışındadır. Bu çerçevede bilimsel yönetim ilkeleriyle alanın erken dönem düşünürlerini derinden etkileyen Frederick Winslow Taylor'ın biyografisini yazan Kanigel'in kitabının ismi oldukça anlamlıdır: "Tek Doğru Yol (The One Best Way)" (Kanigel, 1997). Tek doğru yöntem düşüncesi, program geliştirilirken incelenen eğitsel bir durumun bağlamını oluşturan özelliklerini dikkate almadan ve eğitim düzeyi, okul, öğretmen değişkenleri fark etmeksizin program geliştirmeyi sağlayabilecek bir yöntemin oluşturulabileceği varsayımından kökenlenmiştir. Ayrıca tek doğru yöntemin oluşturulmasını sağlayacak genel geçer bir program kuramı tasarlanabileceği de bu düşüncenin temellerinden biridir. Kısaca alanın erken dönemini, program geliştirmede tek doğru yöntemi bulma çabalarının etkilediği rahatlıkla söylenebilir.

Program alanı buraya kadar kısaca değinilen üç düşünürün çabaları ile özetlenebilecek şekilde, program geliştirmenin nasıl olması gerektiği sorusuna tek doğru yöntem geliştirerek yanıt aramaya çaba gösterirken siyasal ve sosyal gelişmeler, alanın karşılamakta güçlük çektiği yeni zorluklara neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra komünist Sovyetler'in Amerika'yı ele geçireceği korkusu Amerikan toplumunu rahatsız etmiştir. Amerikan toplumu hem yurtda hem de dünyada sosyalizm ve komünizme karşılık demokrasi, özgürlük ve kapitalizmi korumak için Birleşik Devletlerin kızillardan daha güçlü olması gerektiğine ikna olmuştur (Cherryholmes, 1987). Benzer şekilde de Sovyet Rusya, kapitalist emperyalist Amerika'nın, Sovyetlerin komünist sisteminin en büyük düşmanı olduğundan emin olmuş ve onlar da Amerika'ya karşı sosyalizmi ve komünizmi korumak ve sosyalizm ile komünizmin, kapitalizmden daha iyi olduğunu dünyaya ispatlamak için Sovyet Rusya'nın Birleşik Devletlerden daha güçlü olması gerektiğine hemfikir olmuştur. İki toplum ve sistemdeki bu karşılıklı inamış, Sovyet

Rusya ile Birleşik Devletler arasında soğuk savaş denilen bir yarışa neden olmuştur. Bu iki süper güç, Soğuk Savaş'ın bir parçası olarak uzay çalışmalarında yarışır duruma gelmiştir (Connelly, 2013). Birleşik Devletlerde komünizm korkusu, 1957 yılında Sovyetlerin insan yapımı ilk uydu Sputnik'i başarıyla uzaya fırlatmasıyla en üst düzeye ulaşmıştır (Riquarts ve Hopmann, 1995). Sputnik'in başarı ile uzaya fırlatılmasından sonra Amerikalılar Sovyetlerin kendilerinden daha güçlü olduğundan kuşku duymaya ve komünizmin dünyayı ele geçireceğinden kaygılanmaya başlamıştır (Null, 2008). Ayrıca Sputnik, Amerikan toplumunda Amerika'nın Sovyetleri alt edebilecek nitelikte üst düzey bilim insanlarını yetiştirecek bir eğitim sistemi olmadığı inancına neden olmuştur (Pinar, 2008). Sonuçta Ulusal Bilim Kurumu (National Science Foundation) Amerikan okullarında fen programlarını tamamiyle yenilemek amacıyla birçok program geliştirme projesine kaynak sağlamıştır (Ponder, 1974; Schubert, 2008). Ancak bu yenileme girişimleri, program uzmanlarının yenileme çalışmalarının dışında tutarak eğitim programı uzmanlarından çok konu alanı uzmanları (Fizik, Kimya, Astronomi vb.) tarafından gerçekleştirilmiştir (Huebner, 1976). Schwab, "Kılıgı 1" makalesini Sputnik sonrasındaki dönemde yayımlamıştır.

Schwab ve Kılıgı. Biyoloji profesörü olan Schwab, 1960'larda Birleşik Devletler'de program yenileme çalışmalarına katılan konu alanı uzmanlarından biriydi. Program alanının Sputnik sonrası dönemin bağlamıyla baş edememesi, Schwab'ı alanda ciddi sorunlar olduğunu açıklamaya itmiştir. "Kılıgı 1" makalesinde, Schwab'ın üç temel savı bulunmaktadır: 1) Eğitim programları alanı can çekilmektedir, 2) Alan, bu ölüme yakın duruma "kurama olan sorgulanmaz bir bağlılık" nedeniyle gelmiştir ve 3) Eğitim programları alanında uğraşlar, kuramsaldan kılıgsala yönlendirilirse alanda rönesans gerçekleşebilir (Schwab, 1969). Ayrıca Schwab çalışmasında, bu bunalımın (krizin) altı işaretinden söz etmiştir: 1) Alandan kaçış: Başka alanların uzmanları program alanının sorunlarını çözmektedir (Bu tespit aslında çok ilginç bir ironiyi içinde barındırır. Schwab'ın sözünü ettiği başka alanlardan uzmanların program sorunlarını çözmeye yeltenmesi tam olarak da kendisinin yapmaya çalıştığı bir şeydir. Çünkü Schwab esasen program alanında yetişmemiştir), 2) Yukarı kaçış: Alanda söylevler üzerine söylevlerden söz etme, kuram üstüne kuram geliştirme ve bunlar hakkında meta kuram oluşturma, 3) Aşağı kaçış: Program uzmanları karşılaştıkları sorunlara halihazırda mevcut ilkelere dikkat etmeden yaklaşmaktadır. Başka bir deyişle, program uzmanları karşılaştıkları her yeni soruna tekerleği yeniden icat etmişçesine yaklaşmaktadır, 4) Yanlara kaçış: Programcılar alanın tarihçisi, eleştirmeni veya yorumcusu gibi hareket etmektedir, 5) Eski ve denenmişlerde ısrar: Eski bilgilerin yeni kavramlarla belirtilmesi ve 6) Adam karalama safsatası (Ad hominem) tartışmalar: Düşünceler yerine kişiler üzerine tartışma (Schwab, 1969). Schwab, program alanının kendinden önceki dönemde sosyal ve davranış bilimlerinden kuram (öğrenme kuramları, kişilik kuramları vb.) ithal ederek hata yaptığını inanmıştır. Kısaca Schwab (1969), program geliştirmecilerin bütün ilkeleri kapsayan tek bir kuram arayışından vazgeçmeleri gerektiğini çünkü kuramların öğretme işinde eğitimcilere kılavuzluk etmediğini öne sürmüş ve programcıların okullara giderek kılıgsal sorunları çözmeye odaklanmaları

gerektiğini dile getirmiştir. Schwab'a (1969) göre, alanda ancak ve ancak kuramsaldan kılıgsala dönülürse bir rönesanstan söz edilebilir.

Schwab bu konular üzerine düşüncelerini iletmiştir. "Kılgı 2" (1971), "Kılgı 3" (1973) ve "Kılgı 4" (1983) olmak üzere üç makale daha yazmıştır. Ancak tüm bu makaleleri arasında ilk makaledeki alanın can çekişmekte olduğu saptaması, alanı derinden etkilemiş ve birçok tartışmaya ve yanıt makalesine yol açmıştır. Örneğin Huebner, Schwab'ın alanın can çekişmekte olduğu saptamasına katıldığını belirtmiş ve hatta alanın can çekişmekten öte, ilk 50 yılda bilindiği biçimiyle zaten ölü olduğunu iddia etmiş ve alanın bozuk sağlığının alanda odağın içerikten başka noktalara kaymasından kaynaklandığını öne sürmüştür (Huebner, 1976). Schwab'ın savlarına yönelik daha birçok düşünürün tartışma ve yanıtlarından söz edilebilir. Fakat yeniden kavramlaştırmacılar olarak bilinen bir grup program düşünürü, Schwab sonrasında eğitim programı yazınında önemli bir yer kaplamıştır.

Yeniden kavramlaştırmacılar. Foucaultcu söylemle yeniden kavramlaştırmacılar, kavramsal "teröristler"dir, çünkü bu düşünürlerin temel amacı alanın var olan kavramsal temelini yıkmak ve yeni bir temel yaratmaktır (Appelbaum, 2002). Bu bağlamda yeniden kavramlaştırmacılar alanın kendilerinden önceki dönemlerde oluşturulan kavramsal temelini hemen hemen tüm özelliklerine karşı çıkmıştır. Pinar başta olmak üzere yeniden kavramlaştırmacılar, eğitim programları ve öğretim alanının varlık nedeninin uygulamayı desteklemek olduğu ve geleneksel program anlayışında okullardaki uygulamalara öncülük etmenin temel vurgu olduğu gerekçesiyle alanı şiddetle eleştirmiştir (Pinar, 1978b). Pinar (1978b; 1978a), okullara odaklanma ve uygulamacılara yardım etme arzusunun alanın hatalı şekilde, sadece ve sadece program geliştirme kavramına odaklanmasıyla sonuçlandığını öne sürmüştür. Böylece geleneksel anlamda alan; değerlendirme, denetim, program geliştirme ve program uygulamayı her şeyin üstünde tutarak okullara öncülük etme amacı taşımıştır (Pinar, 1978a). Ancak yeniden kavramlaştırmacılara göre eğitim programları ve öğretim alanında temel ilgi, program geliştirme yerine programı "anlama" üzerine olmalıdır. Dolayısıyla yeniden kavramlaştırmacılar teknisyen mantığıyla program geliştirme yerine, bilgince soyut ve karmaşık kuram çalışmalarına inanmaktadırlar. Yeniden kavramlaştırmacıların kutsal kitabı "Programı Anlama"da bu konu açık biçimde belirtilmiştir: "Program Geliştirme: Doğumu: 1918. Ölümü: 1969." (Pinar ve diğ., s. 6).

Yeniden kavramlaştırmacıların düşüncelerinin özü bu bakış açısıyla alanın bütüncül bir dönüşümdür. Bu bağlamda yeniden kavramlaştırmacı düşüncenin ardındaki felsefi yönelim, geleneksel program alanının düşünsel temelini oluşturan modernizmin zıddıdır. Yeniden kavramlaştırmacılar fikirlerini; post yapısalcılık (Cherryholmes, 1987), eleştirel kuram (örneğin Freire, 1993; Apple, 2004; Giroux, 2001-Bu düşünürlerin yeniden kavramlaştırma akımını büyük ölçüde etkilediklerinin açık olmasına rağmen akımın kendisiyle doğrudan ilişkili olmadıklarını belirtmek gerekir. Örneğin Pinar (1999, s. 486) Apple'ın yeniden kavramlaştırma kavramını reddettiğini belirtmiştir. Gerçekten de Apple (2009) program alanındaki akademik

serüvenini kaleme aldığı “Eğitim Programı Alanındaki Liderler” (Leaders in Curriculum Studies) isimli eserde “İdeoloji ve Eğitim Programı” (Ideology and Curriculum) kitabından söz ederken kitap ile ulaşmaya çabaladığı eğitsel, sosyal, kültürel ve siyasal meselelerin yeniden kavramlaştırma gibi olabildiğince basite indirgenmiş bir sloganla kapsanamayacağını dile getirmiştir, feminist kuram (Pinar ve Miller, 1982) ve kökenleri post modernizme dayanan diğer benzer kuramsal çerçevelere dayandırmaktadır (Slattery, 2006). Bu post modernist felsefi yönelim nedeniyle yeniden kavramlaştırmacılar, Foucault ve Derrida gibi post modernist düşünürlerden yararlanarak eğitim programını bir söylev veya metin olarak algılamak gerektiğini öne sürmüştür. Pinar ve diğ.’nin (1995) “Programı Anlama (Understanding Curriculum)” kitabındaki bölümlerin başlıkları post modernist eğilimi yansıtır: Eğitim programını; Tarihsel, Siyasi, Irksal, Cinsel, Fenomenolojik, Post yapısalcı, Yapısı Sökülmüş, Post modern, Otobiyografik/biyografik, Estetik, Teolojik, Kurumsallaşmış, Uluslararası Metin olarak anlama.

Yeniden kavramlaştırmacıların çalışmaları zamanla alanda geniş ve yaygın bir konuma erişmiştir. Yeniden kavramlaştırmacıların 1970’li yılların sonuna doğru düzenlemeye başladığı Bergamo konferansları (Miller, 2005) ile yeniden kavramlaştırmacının yayın platformu haline gelen “Program Kuramlaştırma Dergisi” (Journal of Curriculum Theorizing) akımın yayılmasına büyük katkı sağlamıştır. Esasen yeniden kavramlaştırmacı düşünce öyle bir noktaya ulaşmıştır ki yeniden kavramlaştırmacılar, düşüncelerinin alanın temeli durumuna geldiğini, açıkça alanı yeniden kurduklarını iddia etmişlerdir. Pinar (1999), “ana akım ve geleneksel alana yönelik bir karşıtlık olarak başlayan akım, bugün farklı odak noktaları ve karmaşık yapısıyla alanın kendisi durumuna gelmiştir” (s. 489) şeklinde yazmıştır. Bu anlayışta yeniden kavramlaştırmacılar göre alan artık tutuk, can çekişir konumda değildir çünkü yeniden kavramlaştırma tamamlanmıştır (Pinar ve Miller, 1982). Ancak bu iddia, birçok program düşünürünü ikna etmemiştir. Gelecek bölümde, bir program kuramı olarak yeniden kavramlaştırmacı düşünce yapısına yönelik eleştiriler tartışılacaktır.

Anlamak Güzel Ancak Fazlasına Gerek Var

Yeniden kavramlaştırmacılar, geleneksel program alanının tüm sorunlarını geleneksel alanı tümüyle reddederek çözdüklerini iddia etmektedir. Alanın kendi müdahaleleriyle Kuhncu bir paradigma değişiminden geçtiğini öne sürdükleri görülmektedir. Bu bölümde yeniden kavramlaştırmacıların kuramsal çerçevelerine yönelik üç eleştiri sunulacaktır. Bu eleştirilerin yeniden kavramlaştırmacı düşüncenin iddialarının tersine yeniden kavramlaştırmacının alanda geçerli tek paradigma olamayacağını açıklayacağı umulmaktadır.

Yeniden kavramlaştırmacı düşünceye yönelik burada öne sürülecek ilk eleştiri, Wraga ve Hlebowitsh’in (2003) dile getirdiği üzere yeniden kavramlaştırmacıların alanın tarihine dönük yaklaşımlarının sorunlu olmasıdır. Geleneksel program alanı, tarih dışı olduğu, daha açık bir deyişle kendine özgü bir tarihi olmadığı iddiasıyla sıklıkla eleştirilmiştir (Pinar, 1978a; Ponder, 1974). Geleneksel alanı yıkarak yerine

kendilerini yerleştirdiğini iddia eden yeniden kavramlaştırmacılar ise alanın kendinden önce gelen bütün tarihini ellerinin tersiyle itmiştir. Alanın yeniden kavramlaştırma öncesindeki tarihinin hiçbir değeri olmadığını öne sürmek, Schwab'ın sözünü ettiği alandaki bunalımın (krizin) işaretlerinin tam olarak vücut bulmuş biçimidir. Schwab'ın söz ettiği bunalım (kriz) işaretlerinden üçüncüsü olan “alandan kaçış” ve beşinci işaret olan “eski ve denenmişlerde ısrar”, alanın tarihinden dersler çıkarmak amacıyla alanın incelenmemesi durumunda gerçekleşmeye yatkındır. Yeniden kavramlaştırmacıların alanın tarihini tamamıyla reddetmeleri, daha önceden çalışılarak çözülmüş program sorunlarının tekrarlanması veya sürekli tekrar eden program sorunlarının yeni bir dil ile tekrar edilmesi ile sonuçlanabilir. Eğitim programları alanının tarihi reddedilmek yerine dikkatle incelenmelidir. Ancak bu biçimde alanın süregelen sorunlarını yeni kavramlarla belirtmek yerine program alanının yapması gereken işe geçmişten gelen bakış açıları da dikkate alınarak odaklanılabilir. Bu makalede yeniden kavramlaştırma düşüncesinin yanlış yorumlandığı, esasen yeniden kavramlaştırmacıların alanı tarihsel bir metin olarak ele alıp onu tarih dışı konumundan tarihsel bir konuma taşıdıkları öne sürülebilir. Gerçekten de Pinar ve diğ. (1995, s. 69), “Programı kapsamlıca anlamak için alanın gelişimini tarihsel olarak ele almak gereklidir. Geleneksel alanın tarih dışı konumu, alanın ‘eğitim programının evrimi dikkate alınmadan kriz ortamında uygulandığı anlamına gelmiştir (Hazlett, 1979, s. 131)’” tümcelerini yazmışlardır. Ancak burada alan ile tarihi arasındaki temel ilişkiye yönelik iddia, alanın kuramının alanın tarihini hiçbir önem taşımadığı iddiasıyla reddetmek yerine kabullenmesi gerektiği yönündedir (Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Eğitim programı alanına katkı getirecek bir program kuramı erken dönemi (Bobbitt, Tyler, Taba vd.) tamamıyla reddetmeyi değil, analitik incelemeyi gerektirir. Böylesi bir anlayış, elbette ki erken dönem düşünürlerinin her söylediğini sorgusuz kabul etmek anlamına gelmez.

İkinci eleştiri, yeniden kavramlaştırmacı düşüncenin temele aldığı felsefi yaklaşımın (post modernizm), eğitim programları alanında üretilen metinlere uygun olmadığı inancıdır. Günümüzde okullarda öğrenciler, gelişimlerini sınırlandıran ve böylece bütüncül bir yaşam yaşamalarına engel olan birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu öğrencilerden her biri biriciktir. Durumları, buldukları çevre, bu çevredeki koşullar; dikkatli ve kapsamlı çalışma gerektirir. Dolayısıyla program düşünürlerinin bu sorunları gidererek her bir öğrenciye uygun eğitsel ortamlar sağlamalarına yol açacak türden bir bilginlik geliştirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Post modernist bir program kuramının öğrencilere sözü edilen türden deneyimler sağlayamayacağı, post modernist program metinlerinden görülebileceği ileri sürülebilir. Belirsiz (muğlak), çelişkili, bazı durumlarda anlaşılması çok zor metinler post modernizmin karakteristiği olmuştur. Bu türden çalışmaların, öğrencilere zengin deneyimler sağlamasının olanaklı olmadığı düşüncesi belirtilebilir. Eğitim programları ve öğretim alanında belirsiz metinlerin sakıncaları üzerine Hazlett'in (1979) yaptığı incelenebilir. Post modernizm metinlerine yönelik geliştirilen yukarıdaki eleştiriye karşılık savunular şunlar olabilir: Belirsizlik post modernist program metinlerinde kaçınılmazdır çünkü insan yaşamı “karışık, gerilim yüklü,

belirsiz, karmaşık, çelişkili, dağınık ve kontrol edilemezdir” (Morrison, 2004, s. 489). Bu savda biraz doğruluk payı görülmele birlikte, program çalışanlarının okullarda öğrencilere yardımcı olacak bir bilginlik üretmek yerine post modernist kabuklarının ardına saklanmalarının doğru olmadığı söylenebilir (Reid, 2001; Sears, 1992). Parçalı, çelişkili ve belirsiz bir alanyazınla öğrencilerin eğitsel deneyimlerini ilerletmeye yönelik program etkinlikleri geliştirebilmenin çok da olanaklı olduğu söylenemez.

Üçüncü ve son eleştiri, yeniden kavramlaştırma düşüncesinin program geliştirme yerine programı anlamaya yönelik vurgusu üzerinedir. Schwab'ın programcıların dikkatlerini kılığa çekmesi, alanın kuram ve kılığdan oluşan ikili bir alan olduğunu anlamakla sonuçlanmalıdır. Program kuramı, program gerçekliklerini anlamaya yönelik algı sağladığından oldukça değerlidir. Ancak eğitim programı bir boyutta uygulamalı bir çalışma alanıdır. Alanda ağırlık kılığa verilmezse ve kuram kılığa kılavuzluk etmezse kuramın değerinden çok da söz edilemez. Bu ayrım konusunda yeniden kavramlaştırmacı düşünce, alanın geçmişte eğitim programının ne olduğunu bilmeden teknisyen bakış açısıyla program geliştirmeye çalıştığı eleştirisini öne sürmüş ve alanda “Program nasıl geliştirilir?” sorusu yerine “Program dediğimiz şey nedir?” sorusuna odaklanılması gerektiğini iddia etmiştir. Yeniden kavramlaştırmacıların programı anlamaya yönelik girişimleri değerli olmakla birlikte, alanın anlaşılmasından daha fazlasına gereksinim vardır. Burada sözü edilen anlamadan daha fazlasına yönelik gereksinimi açıklamak için, bir önceki eleştiride sözü edilen alanın sonul (nihai) sorumluluğunun öğrencilere nitelikli eğitsel deneyimler sağlamak olduğu savına geri dönmek gerekir. Bu tartışmada temel konu şudur: Program alanının varlık nedeni, eldeki koşullar elverdiğince öğrencilere olumlu, zengin, doyum sağlayıcı, bireysel deneyimler sağlamaktır. Yeniden kavramlaştırma akımı, program kuramı ile okullaşma arasındaki ilişkiyi reddederek (bkz. Pinar, 1978b) bu sonul sorumluluğu göz ardı etmektedir (Wraga, 1998; Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Bu reddediş genellikle kılığa hiçbir etkisi olmayan, fildişi kulelerde soyut kuram çalışmalarına neden olmaktadır (Connelly, 2013). Walker (1976, s. 304), yeniden kavramlaştırma akımının ilk dönemlerinde şu gözlemlerde bulunmaktadır:

Varlık nedenini gerekçelendirebilmesi için program araştırmalarının program gerçekliklerini kavramaktan daha fazlasını yapması gerektiği düşüncesindeyim. Program alanı ve kamu eğitimi hayatta kalacaksa program alanı ayrıca yeni program olanakları yaratmak durumundadır. Gelişim doğrultusunda kavrama, güzel bir ilk adımdır fakat yeterli değildir.

Başka bir deyişle denilebilir ki yeniden kavramlaştırma, eğitim programını metin olarak algılayınca, eğitim programının sadece ve sadece dilsel bir sistem dünyası kurduğunu (Grimmett ve Halvorson, 2010) ve böylece okullardaki öğrenme durumlarından, okullaşma gerçekliklerinden uzakta kaldığını kabul etmede başarısızdır. Bu konudaki gerçek sorun, metin olarak eğitim programının eğitim program gerçekliklerine yanıt verebilmesidir. Diğer türlü, alanın uygulamayı yönlendirebilecek bir aracı yoktur (Grimmett ve Halvorson, 2010). Böylece genel

anlamda yeniden kavramlaştırmanın yüksek derecede kuramsal girişimlerinde okullar üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu söylemek zordur (Sears, 1992). Bu durumu Pinar'ın (1999) kendisi de yeniden kavramlaştırma akımının ikinci bir dalgası olacaksa bunun okullarda olacağını dile getirerek dolaylı olarak kabul etmektedir.

Buraya kadar sözü edilen eleştiriler doğrultusunda farklı düşünürlerce dile getirilen (örneğin, Hlebowitsh, Westbury, Wraga vd.) yeniden kavramlaştırmanın alanın tek kuramsal temeli (paradigma) olamayacağı savı tekrarlanabilir. Yeniden kavramlaştırma akımının sonul program kuramı olamayacağı saptaması üzerine Westbury (1999) şunları yazmıştır “Alanımızın bir geleceği eğer varsa bu gelecek yeniden kavramlaştırmada veya yeniden kavramlaştırma ile ilintili eleştirel, feminist, post modern ve şimdi sayısız miktardaki diğer eğitim programı kuramlarında bulunamaz.” (s. 355). Öte yandan, yeniden kavramlaştırma akımını eleştiren düşünürlerin bu akımın neden eğitim programının geleceği olamayacağına yönelik gerekçelerinde farklılaştıklarını belirtmek de önemlidir (Hlebowitsh, 1999b, 1999a; Tanner ve Tanner, 1979; Westbury, 1999; Wraga ve Hlebowitsh, 2003; Wraga, 1998). Özellikle Hlebowitsh (1999b, 1999a) yeniden kavramlaştırmayı alandan silerek Tyler'a yeniden yönelip alanda bir restorasyon olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Hlebowitsh'in bu savlarına karşılık Westbury (1999), yazdığı yanıt makalesinde Hlebowitsh'in yeniden kavramlaştırma konusunda haklı olduğunu kabul etmesine karşın, alanın eski günlerine yönelmesi yönündeki düşüncelerini reddettiğini belirtmiştir. Bu kavramsal çerçevede bağlamında alanın son durumu nedir? Bu soruya bir sonraki bölümde yanıt verilecektir.

Alandaki Kriz ve Çözüm Önerileri

Son dönemlerde program alanında bir bunalım (kriz) olduğu yönündeki iddialar dikkat çekmektedir (Garcia-Huidobro, 2017; Wyse, Hayward, ve Pandya, 2016). Young (2013), program kuramında temel vurgunun bilgiye erişim konusu üzerine olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca kendisi, son yıllarda alandaki gelişmelerin alanı okullarda bilginin ve öğrencilerin bilgiye erişim haklarının önemini kavramaktan uzak duruma getirdiğini belirtmiştir. Bu bakış açısında eğitim programı nesnesini (okullarda öğretme ve öğrenme) kaybetmiştir. Bu yaşamsal nesnenin kaybı, Young'ın alanın yaşadığını iddia ettiği bunalımdır (krizdir). Ayrıca Scott (2014), bilgiyi dışarıda bırakan program kuramlarının yetersiz olduğunu belirterek bilgiye ve bilginin program alanına ilgisi üzerine odaklanmaktadır. Biesta (2014) da alanda bilgiye yönelik konulara artan ilgiden söz etmekte ve bilginin alana pragmatizm yoluyla geri getirilmesini savunmaktadır (Burada söz edilen bilgi sözcüğü, “information” ifadesi yerine değil, “knowledge” ifadesi yerine kullanılmaktadır. Bu iki ifade arasındaki anlam farkının açıklanması bu makalenin amaçları dışında olduğundan bu açıklama tartışmaya eklenmemiştir).

Bilgi alanda son zamanlarda yeniden ilgi görmeye birlikte bilginin alan için yeni bir konu başlığı olduğunu iddia etmek neredeyse olanaksızdır. Alanın üniversite çatısı altında çalışılan akademik bir disiplin durumuna geldiği ve sosyal verimlilik ile özdeşleştiği erken dönemden bugüne kadar (özellikle 1950'lerden sonra) alan, öğrenci

merkezli ve konu merkezli program yaklaşımları arasında gidip gelmektedir. Franklin ve Johnson (2008) bu salınımı açık bir şekilde dile getirmektedir. 1940'lı yılların sonu ile 1950'li yılların başı, program alanı için umut ve haz yılları olmuştur. İlerlemeci eğitimi savunanlar başta olmak üzere birçok program kuramcısı, özgüven, kişisel gelişim, kariyer hazırlanması, öğrenci ilgisi ve siyasal dönüşüm (Franklin ve Johnson, 2008) gibi temaları içeren yaşama uyum (life adjustment) anlayışını, konu başlıklarının öğrencilere yavaşca öğretilmesine yeğlemiştir (Hansen, Anderson, Frank ve Nieuwejaar, 2008). Ardından Sputnik alanın kaderini değiştirmiştir. Konu (disiplin) merkezli yenilenme hareketleri alanda baskın duruma gelmiştir. Bu anlayışta Fizik fizikçi yetiştirmek, Biyoloji biyolog yetiştirmek amacıyla öğrencilere öğretilmelidir. Yaşama uyum anlayışından disiplin merkezli anlayışa geçişi, yaşama uyum gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarla çocuklarının hiçbir şey öğrenmediğini iddia eden ebeveynler ateşlemiştir. Sonuç olarak siyasal otoriteler, ebeveynlerin kaygılarını göz önüne alarak öğrenci merkezli yaklaşımları terk etmiştir. Burada bu iki yaklaşımdan birini yeğ tutup onun alanda baskın olması gerektiği tartışılmamaktadır. Esas amaç, program alanının çok da uzak olmayan bir geçmişte programı ilgilendiren konularla ilgilendiğini, alanın düşünürlerinin bu konuları akademik anlamda çalıştığını göstermektir. Yakından incelenirse görülecektir ki burada sözü edilen konular, “Okullarda öğrencilere ne öğretmeliyiz?” ve “Seçtiğimiz içeriği öğrencilere nasıl öğretmeliyiz? (öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabiliriz?)” sorularıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilintilidir. Bu iki sorunun, alanın temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Ne yazık ki özellikle Schwab sonrası dönemde alan, hesap verebilirlik kaygılarına kurban gitmeye başlamıştır (Connelly, 2013). Günümüzde ABD’de program alanı, ölçün ve çıktılar üzerine odaklanmış gibi görünmektedir. Bu nedenle Reid (1998) çağımızın eğitim program alanının sonu olduğunu dile getirmiştir çünkü program alanı, eğitim programını entelektüel bir merakla akademik olarak çalışmak yerine okullarda ölçünler geliştirmeye ve hesap verebilirlik kaygılarına odaklanmıştır (akt. Franklin ve Johnson, 2008). Alanın can çekişme, ölüm, son, kıyamet gibi metaforlarla olan takıntısı, ciddi bir psikolojik çözümlemeyi gerektirmekle birlikte, Reid’in programın sonunun geldiğine yönelik iddiası, benzer belirlemelerde bulunan diğer program düşünürlerinden farklıdır. Örneğin alanın kendi döneminde can çekişir durumda olmak bir yana, ölü olduğunu iddia eden Huebner (1976), yeniden kavramlaştırmacılara benzer şekilde alanda Tyler’in ve Tyler’inkine benzer kuramların öldüğünü dile getirmiştir. Reid ise alandaki hesap verebilirlik iptilasının alanda esasen çalışılması gereken konuları dışa iterek alanın sonunu getirdiğini yazmıştır:

O [Reid], uzun zamandan beri eğitim programı kavramı ile alakalı çalışma konularının alanda artık pek de itibar görmemesiyle sonuçlanan günümüzdeki hesap verebilirlik atmosferinin neden olduğu değişime işaret etmektedir. Eğitsel planlamanın başlangıç noktası olarak içerik ölçünlerinin hemen hemen genel geçer kabul gördüğü ve başarının geçerli tek ölçütü olarak çıktılarının kabul edildiği bir ortamda, program

geliştirmecilere ve onların yaptığı işe olan gereklilik adeta yok olmuş gibi görünmektedir (Franklin ve Johnson, 2008, s. 478).

Burada Reid'i tekrarlayarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim programları alanındaki bunalımın (krizin), otoritelerin okullara getirdiği hesap verebilirlik atmosferi olduğu söylenebilir; öyle ki hesap verebilirlik atmosferi tamamıyla alanın yapısını şekillendirir duruma gelmiştir. Diğer bir deyişle alanda görünen bunalım (kriz), akademik yaratıcılık ile alanın özünü oluşturan konulara odaklanıp okullarda öğrenci erişimini ve genel olarak okullaşmanın ilerlemesini sağlamak yerine; ölçün, çıktı ve hesap verebilirliğe sorgusuzca itaatten kaynaklanmaktadır. Buraya kadar özü açıklanılmaya çalışılan bunalımdan (krizden) söz etmek kadar, alanın neden periyodik olarak bunalım söylemleriyle karşı karşıya kaldığını kısaca incelemenin de önemli olduğu belirtilmelidir çünkü bu nedenleri incelemek alanı kavramada ve geleceğini şekillendirmede aydınlatıcı olabilir.

Program alanı eğitim bilimleri çatısı altındaki diğer çalışma alanlarının (Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi vd.) aksine Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe gibi daha oturmuş alanların türevi değildir (Cherryholmes, 1987; Pinar ve Miller, 1982). Türev alan olmama, program alanına çeşitli zorluklar çıkarmaktadır. Çünkü alan, türev alanların aksine esas disiplinlerden edinebileceği kullanıma hazır yöntem ve benzerine sahip değildir. Esasen Schwab'ın program alanında kuram takıntısına yönelik eleştirilerinden biri de tam olarak budur: Eğitim Programları ve Öğretim alanının Psikoloji, Sosyoloji gibi alanlardan kuramlar ithal etmesi. Alanın bu karakteristiğinin farkına varma, alanın neliğine ve sınırlarının ne olduğuna dair tartışmaların diğer alanlarda olduğundan daha önemli olduğunu kavramayı gerektirir. Ancak bu farkındalık, diğer çalışma alanlarının yöntem bilimsel kuşkulardan tamamen uzak olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Bunun yerine, program alanının diğer alanlara göre neliğine ve bir çalışma alanı olarak sınırlarını neyin oluşturduğuna yönelik sorgulamalara daha az bağlı olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Alanın periyodik olarak ölü veya krizde olduğu yönündeki iddiaların varlığının bir nedeni bu bağımsızlık azlığı olabilir.

Program üzerine alınan kararların ve alandaki bütün tartışmaların doğrudan veya dolaylı olarak siyasi, sosyal ve etik/aksiyolojik olduğu düşünülebilir. Bu savdan kasıt, program alanının diğer çalışma alanlarının [temel bilimler, sosyal bilimler, kültür çalışmaları (beşeri disiplinler, *humanities*)] sahip olduğu özerkliğe sahip olmadığını vurgulamaktır. ABD'de Sputnik sonrası dönemde sosyal koşullar, fen programlarının yenilenmesini gerektirince siyasal otoriteler bu işi gerçekleştirmek için fen profesörlerini görevlendirdi; program profesörlerinin bu öneriyi reddettikleri söylenemez, çünkü onlara böyle bir öneri gelmemişti. Alandaki hesap verebilirlik ve ölçün atmosferi, program düşünürlerinin geliştirdiği bir ortam olmaktan çok siyasilerin okullarda oluşturduğu bir ortamdır. Böylesi bir ortamı oluştururken otoritelerin program çalışanlarının bulgularını dikkate aldığını ve hatta onlara danıştığını öne sürmek pek de söz konusu değildir. Doğa üzerine araştırmalar yapan bir araştırmacının bulgularının yetki sahiplerince onaylanması veya takdir edilip

edilmemesi hiç de önemli değildir. Olgu olgudur, gerçek ise gerçek; otoriteler dikkate alsın veya almasın. Ancak söz konusu eğitim olunca program düşünürlerinin bulguları, görüşleri ve önerileri ne olursa olsun otoriteler uzmanları dinlemek yerine kendi işlerine geleni yapmaya eğilimlidir. Sosyal boyutta, ebeveynler topluluklarındaki okulları etkilemektedir ve okulun ebeveynlerin çocuklarına hizmet sağladığı göz önüne alınca, ebeveynler okulları etkilemeye devam etmelidir, çünkü okul ile aile arasındaki böylesi bir etkileşim katılımcı demokrasinin gereklerinden biridir. Fakat katılımcı bir demokrasi için sosyal müzakere girişimlerini işe koymakla program geliştirmede uzman görüşüne saygı duymamak arasında ince bir çizgi vardır. Profesyonel olmayan birinin bile fark edebileceği derecede açık bir sorun olmadığı sürece ebeveynler çocuklarının doktor veya psikiyatristini nadiren eleştirir. Ancak eğitim söz konusu olunca görünen o ki herkes saygın bir uzmandır. Takdir edilecektir ki burada sözü edilen siyasi ve sosyal sorumluluklar, diğer akademik disiplinlerin çok da karşı karşıya kalmadıkları bir durumdur. Bu bağlamda program alanının kendi bulguları ile otoriteler arasında uygun bir anlaşma zemini bulma, ebeveynlerin çocuklarına yönelik istek ve kaygılarını anlayıp ebeveynlerin de eğitim uzmanlarının görüşüne saygı duymalarını sağlama ve yapılan araştırmalar sonucunda çocuğa zarar verilmediğinden emin olma sorumluluğu vardır. Özetle denilebilir ki program alanının siyasi otorite ve aile gibi dışsal etkenlere olan kaçınılmaz bağımlılığı, alanın neden periyodik olarak ölüm metaforlarıyla karşı karşıya olduğunun bir diğer nedeni olabilir, çünkü program alanının ne dediğinin pek bir önemi olmadan bu dışsal etkenler eğitim üzerine ahkam kesmeye devam eder. Devam eden satırlarda alanın geleceğine yönelik üç öneri dile getirilecektir.

Kamusal okullaşma, 19. yüzyılın bir ürünüdür ve esasen o kadar da yaşlı değildir. Sanayi devrimi ve insancıl felsefi ekoller, siyasi otoriteleri çocuklara belirli bir düzeyde eğitim sağlamaya zorunlu bırakınca devletler kamu eğitim sistemleri oluşturarak çocuklara okullarda ücretsiz eğitim sağlamaya başladı. Bir çalışma alanı olarak Eğitim Programları ve Öğretim işte bu bağlamda gün yüzüne çıktı, çünkü okullaşma, öğrencilere nelerin öğretilceği, öğretilceklerin nasıl öğretilceği ve genel olarak öğrenme ve öğretme kavramları üzerine sistematik bir örgütlenme gerektirdi. Dolayısıyla gerek tarihsel gerekse de mantıksal olarak program alanı okullaşma ile birebir ve doğrudan ilişkilidir. Başka bir deyişle eğitim programı alanının birincil varlık nedeni, okullarda öğrenme ve öğretmeyi akademik olarak çalışmaktır (Young, 2013). Program alanı, esasen okullar ve okullaşma (Westbury, 1999; Klein, 1986), öğretim tasarımı (Hlebowitsh, 1999b) ve öğrencilere anlamlı eğitsel deneyimler sağlama konuları ile ilgilenmeli ve genel olarak öğrencilerin okullarda öğrenmeye elverişli, insani ortamlarda bulduklarını sağlama görevini yerine getirmelidir. Westbury (2013) bu konuyla ilgili olarak şu soruyu sormaktadır: “Program alanının ve program araştırmalarının okullaşmanın ilerlemesini sağlamadan öte daha kapsamlı bir varlık nedeni bulmasını beklemek gerçekçi ve hatta sağduyulu mudur?” (s. 644). Bu soruya bu makale kapsamında verilecek yanıt hayırdır. Program araştırmacıları, okullaşmanın alanın doğumunu sağladığını görmeli ve alanın okullarla ilişkisi olmadan var olmasının bir nedeni olmadığını kavramalıdır.

İkinci öneri, alanın bilimler sınıflanmasında kendine uygun bir yer bulmasıdır. Alanın Fizik, Kimya, Biyoloji gibi temel bilim olduğunu iddia etmek saçma olurdu. Öte yandan, özellikle tarihsel bağlamda eğitim alanı genel olarak bir sosyal bilim olarak görülmüştür. Program tarihi, Bobbitt, Charters, Judd vb. alanın erken dönem düşünürlerinin program alanını sosyal bir bilim (social science) olarak geliştirme yönünde çabaları olduğunu göstermektedir. Program tarihi ayrıca yeniden kavramlaşımacıların program alanını sosyal bilim (social science) olarak geliştirme planına karşı çıktığını ve alanı bir beşeri disiplin (arts-humanities, kültür çalışması) sınıfına taşımaya çalıştığını da göstermektedir (Pinar, 1978a). Oysa beşeri bir disiplin ile sosyal bilimler arasında bir yerin program alanının sınıflanması için daha uygun olacağı öne sürülebilir. Alanı 1920’lerde olduğu gibi sadece bir sosyal bilim olarak algılanmak ne kadar hatalıysa yeniden kavramlaşımacıların yaptığı gibi alanı sadece bir kültür çalışması olarak konumlandırmak da o kadar hatalıdır. Çünkü bir kültür çalışması olarak alan, okullardan uzaklaşarak ofislerde öğrencilere hiçbir yararı olmayan ve kurumsal olarak okullaşmanın ilerlemesine hiçbir katkı sağlamayan kuramsal çalışmalar yapılması sonucuyla karşılaşır. Schwab’ın “Kılgı 1” makalesinde kurama yönelik eleştirilerinden bir diğeri de budur: okullara öğrenme ve öğretmenin kılığınanması hiçbir yararı olmayan kuramsal açıklamalar oluşturma. Alanın doğru olarak sınıflanmasının alanın geleceği için çok önemli olduğu vurgulanmalıdır çünkü bu sınıflamanın doğru yapılması, alanın yöntemlerini ve alanın ne içerdiğini belirlemede yardımcı olabilir.

Üçüncü öneri, farklı bağlamlardaki okullaşma deneyimlerinden yararlanmadır. Eğitim programları ve öğretim alanı, okullaşma olgusunun ortaya çıkışının ardından bu olgunun işlenmesi amacıyla gelişen bir Amerikan ekolüdür. Kuşkusuz Birleşik Devletler, yaygın okullaşma ve kamu eğitim sistemlerinin oluşumuyla ilgilenmek durumunda kalan tek ülke değildir. Örneğin, okullaşma ile ilgili Alman geleneği olan “Didaktik” (Hopmann, 2007; Künzli, 2014), eğitim programları alanının yararlanabileceği önemli dersler içermektedir. Sözü edilen bu gelenek yakından incelenince eğitim programı alanının ilgilendiği soru ve sorunlar ile diğer geleneklerin ilgilendikleri arasındaki ilişki benzerlikler görülecektir. Esasen Schwab’ın “Kılgı” yaklaşımı, Aristo’nun bilgiyi kuramsal, kılışsal ve üretsel biçimleriyle üçlü şekilde algılamasından ve Dewey’in sorgulama ile olan yakınlığından (Eisner, 1984) kökenlendiği kadar Didaktik’in oluşumunda etkili olan Herbart’tan da etkilenmiştir. Başka bir deyişle, Schwab’ın “Kılgı” yaklaşımı ile Alman geleneği Didaktik, hemen hemen aynı köklerden gelişmiştir. Daha ilginç bir diğeri konu ise 19. yüzyılın sonlarında program alanının doğumuna katkı sağlayan Birleşik Devletlerdeki program alanının büyükbabaları olarak adlandırabilecek düşünürlerin çoğunlukla Didaktik’ten etkilenmeleri ve esasta Herbart’çı olmalarıdır (Riquarts ve Hopmann, 1995). Program alanı ile sözü edilen bu alanlar arasında bir diyalog alanı önemli katkılar sağlayabilir (Hopmann, 2007; Künzli, 2014; Riquarts ve Hopmann, 1995).

Sonuç

Anka kuşu, yeniden doğma gücüne sahip olan ve böylece ölümsüz olduğuna inanılan mitolojik bir figürdür. Sisifos ise yaşadığı sürece bir kayayı bir dağın tepesine

çıkartıp tam zirveye ulaştığı anda kayanın dağın zirvesinden aşağı yuvarlanmasının ardından, onu tekrar zirveye çıkarmakla cezalandırılmış bir diğer mitolojik figürdür. Sisifos, sonucu anlamsız girişimleri betimlemek amacıyla kullanılabilen bir metafordur. Bu iki mitolojik figürden (burada kullandıkları şekliyle metafor) hangisi eğitim programları alanını daha iyi tanımlamaktadır?

Schwab'ın da sözünü ettiği gibi, program alanının eski sorunlarla farklı bir dil kullanarak her seferinde bu sorunlar yeniymiş gibi ilgilenme sıkıntısı vardır ki bu da alanın kendini tekrar etme alışkanlığının olduğuna işaret eder (Cherryholmes, 1987). Otoritelerin alanı ve alanın uzmanlarını dinlemedeki kayıtsızlığı ise alanın karşılaşmak zorunda olduğu bir diğer temel sorundur. Eğitim paydaşlarının çoğunluğunun alanın mevcut durumundan ve okulların durumundan memnun olmadığı söylenebilir. Örneğin, okullarda öğretmenler tükenmekte (Oberle ve Schonert-Reichl, 2016); aileler okulların çocuklarını iyi yetiştirmediğine inandıklarından okulları eleştirmekte (Bushaw ve Lopez, 2010; West, Peterson ve Barrows, 2017); öğrenciler ise okulları yararsız, sıkıcı ve gereksiz görmektedir (Schubert, 1981; Schunk, Pintrich ve Meece, 2007). Okullara yönelik bu tatsız algı ile ilgili olarak Broudy (1991) şunları yazmıştır: “Okullar üzerine yazılan raporlar, devlet okulları başta olmak üzere okulların tartışmasız bir fiyasko olduğu izlenimini vermektedir.” (s. 65). Ayrıca genelde kurumsal olarak okullaşmanın, özelde de okulların çok da önemli olmadığı, toplumda bir değişim yaratmadıkları da öne sürülmüştür. Eğitim bilimleri alanyazınının 20. yüzyıldaki belki de en önemli çalışmalarından biri olan 1966 tarihli Coleman raporunda, öğrencinin okuldaki erişiminde eğitime devam ettiği okuldan çok ailesinin sosyal ve sosyo-ekonomik durumunun etkili olduğu tartışılmıştır. Ses getiren Coleman raporunun ardından Christopher Jencks (“Eşitsizlik: Amerika’da aile ve okulun etkisinin yeniden değerlendirilmesi”), Alison Wolf (“Eğitim Önemli mi?”) ve John Marsh (“Ders Bitti”) gibi diğer araştırmacılar da Coleman raporuna benzer sonuçlara varmış ve okulun pek de bir etkisi olmadığı savını dile getirmişlerdir (Thomas, 2013). 20. yüzyılın ünlü filozoflarından Bernard Russell, okulun bir kurum olarak hapisane ile ordu arasında bir yerde olduğunu belirtirken okullara yönelik olumsuz eleştirileri açıkça dile getirmiştir (Thomas, 2013). Kurumsal olarak okullaşma tüm bu sorun, sıkıntı ve eleştirilerle karşı karşıya iken okullaşmayı düzenlemesi amacıyla kurulan program alanı ise ironik bir biçimde ölçünleme ve hesap verebilirlik kavramlarından fazlasıyla ilgilenmeyerek adeta ortadan kaybolmuştur. Eğitim programı çalışması olarak öne sürülen çalışmaların hemen hemen hepsinde program kavramıyla ilgili hiçbir şey yoktur (Connelly, 2013). Alana ilişkin buraya kadar betimlenen kaotik, umutsuz ve sinir bozucu tablo, alanın Sisifos gibi kayayı dağ zirvesine kadar çıkartıp kayanın düşüşünü seyrettikten sonra tekrar aynı şeyi yapmakla lanetlenmiş olduğu izlenimi vermektedir. Böylesi bir izlenim, alanın tarihini ve mevcut durumunu değerlendirmenin kötümser yoludur fakat başka bir yol olduğu da tartışılabilir.

Tarihi boyunca eğitim programı alanı dünya genelinde milyonlarca öğrenciye eğitsel fırsatlar sağlayarak bu öğrencilerin hayallerini gerçekleştirmesine ve öz gelişim ve sosyal katılım yoluyla işlevsel bir demokrasinin onurlu bir üyesi olmalarına

olabildiğince katkı sağlamıştır. Öz gelişim amacıyla kamu eğitimi ve kamu eğitiminin topluluk merkezli demokrasi için değeri üzerine Feinberg'in (2016) yapıtı incelenebilir. Her öğrencinin okullarda olumlu deneyimler yaşamadığı ve onlarca sorunla baş etmeye çalıştığı doğrudur. İşte öğrencilerin okullarda karşılaştıkları bu sorunlar ve fırsat eksiklikleri, tam olarak program alanının çalışmak zorunda olduğu araştırma konularıdır. Sadece program alanında değil, akademik her çalışma alanında kuramın üst düzey bir yeri ve değeri vardır fakat uygulama ve uygulamadaki sorunlar asla ve asla terk edilemez. Schwab'ın belirttiği üzere sadece kurama odaklanmak eğitim programı alanı için uygun olmayabilir. En nihayetinde her bireye eşit veya benzer eğitsel deneyimler sağlamakla yükümlü kamu eğitiminin birincil amacı, okulları iyileştirerek ve nitelikli eğitsel deneyimler sağlayarak öğrencilerin yaşamını daha iyiye dönüştürmektir. Bu dönüştürme amacı, eğitim programı sayesinde gerçekleşebilir. Diğer bir deyişle program alanının varlık nedeni, kamu eğitimini iyileştirmektir (Westbury, 1972). Burada betimlenen şekliyle program alanının özü gerçekçi olmaktan öte idealisttir ve bu nedenle eleştirilebilir. Ancak MacDonald'ın (1975) yazdığı gibi: "Program tasarımı, bir tür ütopyacıdır." (akt. Ben-Peretz, 2009, s. 23). Ayrıca Reid'in (2009, s. 160) program kavramını açıklamak amacıyla March'tan alıntılacağı bir tümce burada belirtmeye çalışılan düşünceyi tam olarak açıklamaktadır: "Adalet, bir varlık olmaktan çok bir idealdir. Ona erişmeyiz, onu ararız (ona ulaşmaya çalışırız)." Bu tümcede adalet sözcüğünü çıkarıp eğitim programını ekleyebiliriz.

Alanın kamu eğitimini iyileştirme birincil görevinin, programcılarının çalışmalarını karmaşıklaştırdığı doğrudur. Ancak alanın çalışanlarına sağlamaya hazır olduğu bilgi ve uygulamalar da az değildir. Bu doğrultuda Schwab'ın program üzerine tartışmaları program çalışanlarınca kesinlikle incelenmelidir (Schwab, 1969, 1971, 1973, 1983). Can çekişme, ölüm ve kıyamet tartışmalarını artık arkada bırakma zamanı gelmiştir (Johnson, 1977 akt. Kim ve Marshall, 2001; Snaza, 2014) ki böylece okullarda yardım bekleyen öğrencilere yararlı olunabilsin. Çünkü demokratik bir topluma, her bireyin gelişimine okullar aracılığıyla sağlanabildiği kadar katkı sağlanarak erişilebilir. Schwab (1969), eğer kılığın değeri anlaşılırsa alanda bir rönesans olacağını iddia etmişti. Schwab'ın alana hediye ettiği tartışma ve retoriklerden biri de zamanla bu rönesans söylemi oldu (Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Alandaki rönesans, sözcüğün esas anlamının alana uygulanmasıyla gerçekleşebilir: Alanın köklerini yeniden keşfetmek. Alan kökü ise okullara sağladığı hizmette bulunur.

Gelişimine katkı sağlanılacak öğrenciler olduğu, bu öğrencilerin tanıştırılması gereken insanlığın sanat, felsefe ve bilim gibi üst düzey erişileri var olduğu sürece okullar var olacaktır. Okullar var olduğu sürece de temel amacı okulları incelemek (çalışmak) olan eğitim programı alanı var olacaktır. Eğitim programları ve öğretim alanını akademik bir disiplin olarak ayakta tutan sorular doğrudan okullardan gelir. Sosyolojik bir bakış açısıyla eğitim programı, her bir öğrencinin birey olarak kişisel gelişimini destekleyerek demokratik bir toplum yaratmanın yoluysa bireysel gelişimin ve demokratik topluma ulaşmanın sonu yoktur. Başka bir deyişle öğrenmenin ve

gelişimin sınırı yoktur. Böylece eğitim programı alanı, onu ayakta tutacak bir nedenden asla mahrum olamaz. Tam da bu nedenle program alanının ölmediği, can çekişmediği ve alandaki mevcut bunalım (kriz) tartışmalarının, alanın özüne dönüp okullara katkı sağlamasıyla çözüleceği açıktır. Bu tartışmalardan sonra okuyucu, Eğitim Programları ve Öğretim alanının Sisifos değil, Anka Kuşu olduğuna ikna olmuş mudur?

Kaynakça

- Antonelli, G. A. (1972). Ralph W. Tyler: The man and his work. *Peabody Journal of Education*, 50(1), 68-74. doi: 10.1080/01619567209537889
- Appelbaum, P. (2002). Disconceptualizing curriculum: Is there a next in the generational text? *Journal of Curriculum Theorizing*, 18(1), 7-19. Retrieved from <https://go.gale.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA145340052>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd Ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2009). On being a scholar/activist in education. In E. C. Short and L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. 1-14). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ben-Peretz, M. (2009). My journey in the curriculum field: Looking back with hope. In E. C. Short and L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (s. 15-26). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2014). Pragmatism in the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. doi: 10.1080/09585176.2013.874954
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* [The curriculum] (M. E. Rüzgar, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (1918)
- Broudy, H. S. (1991). The role of art education in the public school. In G. Willis and W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry understanding curriculum and teaching through the arts* (pp. 60-73). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bushaw, W. J., and Lopez, S. J. (2010). A time for change: The 42nd annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 9-26. doi: 10.1177/003172171009200103
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/4360> adresinden erişilmiştir.
- Cherryholmes, C. H. (1987). A social project for curriculum: Post-structural perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 295-316. doi: 10.1080/0022027870190402

- Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639. doi: 10.1080/00220272.2013.798838
- Deng, Z. (2013). The “Why” and “What” of curriculum inquiry: Schwab’s The Practical revisited. *Education Journal*, 41(1-2), 85-105. Retrieved from <http://www.educationpublishing.com/>
- Doll, W. E. (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ465312>
- Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210. doi: 10.2307/3202181
- Feinberg, W. (2016). *What is public education and why we need it. A philosophical inquiry into self-development, cultural commitment and public engagement*. Lanham, MD: Lexington.
- Franklin, B. M., and Johnson, C. C. (2008). What the schools teach: A social history of the American curriculum since 1950. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 460-477). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. (20th Year Anniversary Ed). New York, NY: Continuum.
- Garcia-Huidobro, J. C. (2017). Addressing the crisis in curriculum studies: Curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *The Curriculum Journal*, 29(1), 25-42. doi: 10.1080/09585176.2017.1369442
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Grimmett, P. P., and Halvorson, M. (2010). From understanding to creating curriculum: The case for the co-evolution of re-conceptualized design with re-conceptualized curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 241-262. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00480.x
- Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30. doi: 10.5961/jhes.2016.139
- Habacı, İ., İncekara, A., Ürker, A., Atıcı, R. ve Habacı, Z. (2013). Türk eğitim sisteminde okullaşma sorunları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 310-338. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6012/80413> adresinden erişilmiştir.
- Hansen, D. T., Anderson, R. F., Frank, J., and Nieuwejaar, K. (2008). Reenvisioning the progressive tradition in curriculum. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 440-459). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Hazlett, J. S. (1979). Conceptions of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 129-135. doi: 10.1080/03626784.1979.11075600
- Hlebowitsh, P. S. (1999a). More on "The burdens of the new curricularist". *Curriculum Inquiry*, 29(3), 369-373. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3185915>
- Hlebowitsh, P. S. (1999b). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-354. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3185912>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. doi: 10.2304/eeerj.2007.6.2.109
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi: 10.2307/1179760
- Jackson, P. W. (1980). Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 159-172. doi: 10.1080/03626784.1980.11075211
- Kanigel, R. (1997). *The one best way: Frederick Winslow Taylor and the enigma of efficiency*. New York, NY: Viking.
- Kim, P., and Marshall, J. D. (2001). Expanding traditions: Curriculum in transition-the seventies. *The Educational Forum*, 65(1), 62-72. doi: 10.1080/00131720008984463
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory Into Practice*, 25(1), 31-35. doi: 10.1080/00405848609543195
- Kliebard, H. M. (1976). Curriculum past and curriculum present. *Educational Leadership*, 33(4), 245-248. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ141945>
- Künzli, R. (2014). The German curriculum movement – A failure of transatlantic exchange. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 53-60. Retrieved from <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/16>
- Miller, J. L. (2005). The American curriculum field and its worldly encounters. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(2), 9-24. Retrieved from <https://link.gale.com/apps/doc/A135021809/AONE?u=ankara&sid=AONE&xid=72cdb11a>
- Morrison, K. R. B. (2004) The poverty of curriculum theory: A critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 487-494. doi: 10.1080/0022027042000211458
- Null, J. W. (2008). Curriculum development in historical perspective. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 478-490). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Oberle, E., and Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. doi: 10.1016/j.socscimed.2016.04.031

- Özbaş, M. (2012). Kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarına etki eden nedenlere ilişkin algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 60-71. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/156> adresinden erişilmiştir.
- Pinar, W. F. (1978a). Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, 7(8), 5-12. doi: 10.3102/0013189X007008005
- Pinar, W. F. (1978b). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi: 10.1080/0022027780100303
- Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints*, 70, 483-497. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42975689>
- Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum an instruction* (pp. 491-513). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pinar, W. F., and Miller, J. L. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field 1982. *The Journal of Educational Thought*, 16(3), 217-224. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23768323>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Ponder, G. A. (1974). The curriculum: field without a past? *Educational Leadership*, 31, 461-464. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197402_ponder.pdf
- Reid, W. A. (2001). Rethinking Schwab: Curriculum theorizing as a visionary activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 29-41. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ632446>
- Reid, W. A. (2009). Life is a curriculum. In E. C. Short and L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. 153-164). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Riquarts, K., and Hopmann, S. (1995) Starting a dialogue: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3-12. doi: 10.1080/0022027950270102
- Rüzgar, M. E. (2018). On matters that matter in the curriculum studies: An interview with Ian Westbury. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 670-684. doi: 10.1080/00220272.2018.1537374
- Schubert, W. H. (1981). Knowledge about out-of-school curriculum. *The Educational Forum*, 45(2), 185-198. doi: 10.1080/00131728109336070

- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., and Meece, J. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. doi: 10.1086/442881
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542. doi: 10.1086/442998
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522. doi: 10.1086/443100
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. doi: 10.2307/1179606
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 25(1), 14-28. doi: 10.1080/09585176.2013.876367
- Sears, J. T. (1992). The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass bead game. *Theory Into Practice*, 31(3), 210-218. doi: 10.1080/00405849209543545
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Snaza, N. (2014). The death of curriculum studies and its ghosts. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 11(2), 154-173. doi: 10.1080/15505170.2014.966932
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Tanner, D., and Tanner, L. N. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. *Educational Researcher*, 8(6), 8-12, doi: 10.2307/1175741
- Thomas, G. (2013). *Education: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu. (Büyük Türkçe Sözlük). (2019). *Kılgısal*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* [Basic principles of curriculum and instruction]. (M. E. Rüzgar ve B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (1949).
- Walker, D. (1976). Toward comprehension of curricular realities. *Review of Research in Education*, 4(1), 268-308. doi: 10.3102/0091732X004001268
- West, M. R., Peterson, P. E., and Barrows, S. (2017). What do parents think of their children's schools? "EdNext" poll compares charter, district, and private schools

- nationwide. *Education Next*, 17(2), 9-18. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138159>
- Westbury, I. (1972). The character of a curriculum for a “Practical” curriculum. *Curriculum Theory Network*, (10), 25-36. doi: 10.2307/1179215
- Westbury, I. (1999). The burdens and the excitement of the “new” curriculum research: A response to Hlebowitsh’s “The burdens of the new curricularist”. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 355-364. doi: 10.1111/0362-6784.00132
- Westbury, I. (2013). Reading Schwab’s the ‘Practical’ as an invitation to a curriculum enquiry. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 640-651. doi: 10.1080/00220272.2013.795246
- Wraga, W. G. (1998). “Interesting, if true”: Historical perspectives on the “reconceptualization” of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5-28. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ571788>
- Wraga, W. G., and Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437. doi: 10.1080/00220270305527
- Wyse, D., Hayward, L., and Pandya, J. (Ed.). (2016). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



Phoenix or Sisyphus: Curriculum Studies After Schwab¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	11.09.2019	10.06.2020	10.06.2020

M. Emir Rüzgar ²
Aksaray University

Abstract

In an essay published in 1969, Schwab argued that the field of curriculum was in a moribund state in that it was unable by its back-then present principles and methods to do curriculum work. Schwab also discussed that curricular energies had to be turned to practical rather than theoretical so that the field could do its function. Schwab's arguments have met numerous in-favor and counter arguments in the field since they were subject of studies of various scholars. Especially reconceptualists, opponents of a curricular movement, have occupied a significant space in the curriculum scholarship. In the present article, the author aimed at examining the significance of Schwab's arguments in the present age of curriculum studies especially within the American context. The primary argument of the author was that the field was not moribund, yet there were talks of a crisis in the field. The author, moreover, discussed that it was essential to revitalize the relation of the field to schools and schooling as Schwab formulated it by emphasizing a practical conception of the field in order to overcome the crisis talks in the field.

Keywords: Schwab, the practical, reconceptualization, curriculum theory, curriculum development.

The Ethical Committee Approval: Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

¹This study is derived from an earlier essay that the author wrote for the general field part of author's qualification exam during his doctoral studies at University of Illinois at Urbana-Champaign. In addition, an earlier version of the essay is a part of author's doctoral dissertation.

²*Corresponding Author:* PhD., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, E-mail: memirruzgar@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6372-1233>

Only a few academic writings in the field of curriculum studies have enjoyed more reaction and discussion than Schwab's (1969) article known as "Practical 1." There, Schwab argued that the field was moribund in that it was unable by its back-then present methods and principles to do its function and was in need of new ones (Schwab, 1969). A half century has gone since the first time Schwab put forward his ideas, yet, his arguments still find a place in the field either as a still-valid set of assertions (Deng, 2013; Rüzgar, 2018; Westbury, 2013) or as a historical document (Null, 2008; Schubert, 2008). Are Schwab's analysis and discussion still valid for the field after all this time? Alternatively, what is the current state of affairs in curriculum? In the present essay, the main argument is that curriculum is not dead, it is not even moribund; still, there are talks of a crisis in the literature. Two additional assertions are put forward: (1) self-proclaimed heirs to the field after Schwab, reconceptualists, cannot be the future of curriculum, and (2) the only logical future for the field, a way out of the aforementioned crisis, is in the field's capacity of serving students-its relation to schools and schooling.

In the essay, there are three main sections. In the first one, a discussion of the history of curriculum in three phases is presented. In the first phase (1918-1969), the focus is on Bobbitt, Tyler and Taba for these three curriculum scholars sufficiently represent the dominant thinking in the field during this era. It is discussed that the first fifty years of the field might perhaps be best understood as a search for the one best method for curriculum development. Additionally, the Second World War changed the political structure of the world in a way that two victorious super powers of the War, the United States and Soviet Russia, found themselves in a head-to-head rivalry. In 1957, communist thread reached its climax when Soviets launched the first man-made satellite, Sputnik, to the space. It is in this Post-Sputnik milieu that Schwab published his "Practical 1" since he was one of the subject matter experts that was invited to reform science curricula in the States so that it could keep up with Soviets in terms of scientific and technological advancement. For the second phase of discussion of curriculum history, Schwab's ideas in Practical papers are presented. Schwab makes three major points: (1) the field of curriculum is moribund, (2) the field came to this state because of an overreliance on theory, and (3) there will be a renaissance of the field if the curricular energies are diverted from theoretic to practical (Schwab, 1969). In his study, he presents six signs of the crisis: (1) flight of the field itself, professionals of other fields solve problems of curriculum, (2) flight upward, talking about discourses on discourses of the field, from theory to metatheory to meta-metatheory and so on, (3) flight downward, curriculum scholars return to the curricular problems without paying attention to already existing principles, in other words, in every new curricular problem, students of curriculum act like they invent the wheel again, (4) flight to the sidelines, curricularists act like historians, critics and commentators of the field, (5) perseverance on old and tried, repetition of old information in new language, and (6) ad hominem debates, discussions on people rather than on ideas (Schwab, 1969). In the third and last part of curriculum history discussion, reconceptualist thought in the field is visited since they were the group

that gained the most attention in the field after Schwab. Reconcentualists heavily criticize the state of affairs in the field before them on the grounds that *raison d'être* of their curriculum work had been to help practitioners and that the primary emphasis of traditional curriculum work was on schools (Pinar, 1978b). Pinar (1978a; 1978b) goes on to say that the emphasis on schools and desire to help practitioners had wrongfully led the field to focus on curriculum development and development only. However, reconceptualists claim, the primary interest in curriculum studies should be on understanding curriculum. In this sense, the essence of reconceptualist thought in this light has been a total transformation of the field.

In the second section, three criticisms against reconceptualist thinking in curriculum theory are provided. The first is related to reconceptualists' treatment of the history of curriculum, an idea that is borrowed from Wraga and Hlebowitsh (2003). The key point of relation between curriculum studies and its history is that a curriculum theory must come to the terms with its history (Wraga and Hlebowitsh, 2003) instead of approaching it negatively *a priori*. As Callejo-Pérez (2011, pp. xx) states, "understanding curriculum without understanding the 'projects that have created, indicted, refurbished, or rebirthed it; is impossible'". The second criticism is the contention that the philosophical background that reconceptualists champion-postmodernism-is not a suitable one for the field of curriculum in terms of writing (scholarship) that it produces. The third criticism is reconceptualist's emphasis on understanding curriculum instead of developing it. It is stated that reconceptualist agenda of understanding is eminently valuable, yet, there is need for more. To explain the need for the type of the more that is suggested here, it is noted the field has the utmost responsibility of providing sound experiences to children, i.e., enhancement of schools as institutions of learning. Reconceptualist thinking misses this vital responsibility since it rejects the relationship between curriculum theory and schooling.

In the third section, the recent literature of the field of curriculum is reviewed and based on this review it is pointed out that scholars assert that the field is in a state of crisis (Garcia-Huidobro, 2017; Null, 2008; Westbury, 2013; Wraga and Hlebowitsh, 2003; Wyse, Hayward and Pandya, 2016; Young, 2013). It is claimed that the crisis is related to the fact that the field has recently become a victim to accountability (Connelly, 2013), standards and outcomes. Reid highlights that:

Today's accountability regime points to a diminished role for issues that have long been associated with the concept of curriculum. In the wake of the almost taken-for-granted acceptance of content standards as the starting point for educational planning and outcomes as the only relevant criterion of success, the necessity for curriculists and for the work that they do seems to have virtually disappeared. (as cited in Franklin and Johnson, 2008, p. 478).

The discussion in the third section of the essay is continued by pointing out that all discussions in the field of curriculum are political, social and ethical/axiological in

nature. The point in this proposition is that the field does not have the autonomy that other disciplines of study (natural sciences, social sciences and humanities alike) enjoy. The recent atmosphere of accountability and standards are not the brainchild of curriculum scholars; rather, they are creations of the political atmosphere. It seems that curriculum research has the utter responsibility of finding an ideal ground between itself and political figures, of respecting parents while ensuring that they respect expert opinion as well and of making sure that child is harmed by neither research nor applications that might emanate from it.

After considering the past and the present of the field, future projections for the field is also discussed. Primarily, it is contended that the field must realize and maintain its close relation to schools in order to be able to serve students that need the field's help worldwide. Curriculum is to primarily deal with schools and schooling (Klein, 1986; Westbury, 1999), design of instruction (Hlebowitsh, 1999b) and providing experiences to children, in general, doing the best to make sure that students have an intellectual environment that is cherishing, academically challenging, and engaging in schools. Secondly, the field needs to find a suitable place in classification of disciplines. Thirdly, it is suggested that the field benefit from the experiences of others. The German tradition of Didaktik (Hopmann, 2007; Künzli, 2014), for instance, has many lessons that the American tradition of Curriculum and Instruction can benefit from. A dialogue between curriculum and instruction and other traditions would be invaluable to the field (Hopmann, 2007; Künzli, 2014; Riquarts and Hopmann, 1995).

To conclude, it is claimed that curriculum studies, since its auguration, provided educational opportunities to millions of students, helping them to pursue their dreams and become a dignified member of a fully (to the extent possible) functioning democracy by the ways of self-development and public engagement (see Feinberg, 2016). Therefore, it is suggested that the field is better symbolized by Phoenix metaphor rather than Sisyphus in that as long as there are students to cultivate with higher achievements of humankind such as arts, philosophy and science, there will be schools. Curriculum studies must take the responsibility of improving schools and public education. Schwab's legacy is a fruitful theoretical background that has the potential to help curriculum scholars to do just that.

The Ethical Committee Approval

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.

YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

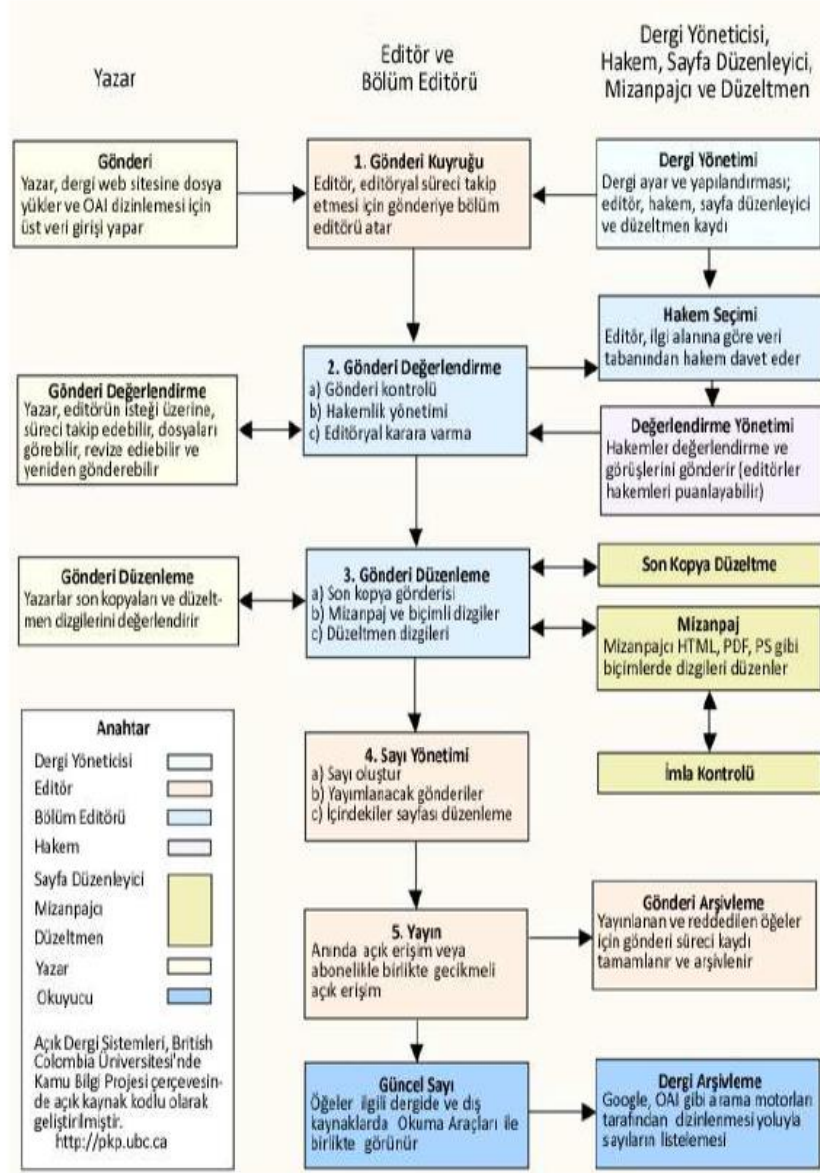
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft

belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynakçası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yöntemsel olarak gözle görülür yöntemsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıysa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.

6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.
7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve "basıla" onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

Yazar İsimlerinin Yazımı

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ileti, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlanmalıdır. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılmalıdır.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (*Şekil 1* gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b), (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Beş yazarlı	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Sürelî Yayınlar

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrimiçi) erişim:

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisosbil/issue/34383/380942> adresinden erişilmiştir.

Basılı erişim:

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden erişilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*, s. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrimiçi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*.
<http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden erişilmiştir.

8. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

9. Çevrimiçi haber makalesi

Balıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: "Türkiye ruh sağlığı profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü
Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden erişilmiştir.
5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden erişilmiştir.
6. Kitap bölümünün basılı hali
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committe on the Standards for educational and psychological testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden erişilmiştir.

Tezler

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Yayımlanmamış doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır (Yayın No: 9516016).

2. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden erişilmiştir.
3. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 431269).

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden erişilmiştir.
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor
Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*.

<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikclu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

Purpose and Significance:

Method:

Results:

Discussion and Conclusions:

Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Title

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

Author(s) Name(s) ORCID Number

Affiliation(s)

Abstract

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

Introduction

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

Method

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

Results / Findings

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

Discussion and Conclusions

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

References

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

Kaynakça

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2009)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2020

Cilt: 53

Sayı: 3

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2020

Volume: 53

Issue: 3

