

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



2021

Volume 5, Issue 1

Cilt 5, Sayı 1

Owner / İmtiyaz Sahibi
Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Editors / Editörler
Prof. Dr. Ali BOZKURT
Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Asst. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

Section Editors / Alan Editörleri
Prof. Dr. Yavuz SAKA
Science Education

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Mathematics Education
Assoc. Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI
Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR
KAYIRAN
Elementary Education

Asst. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
*Educational Measurement and
Evaluation*

Asst. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Educational Management

Asst. Prof. Dr. İdris KAYA
*Psychological Counseling and
Guidance*

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR
Special Education

**Layout and Language Editors/
Mizanpaj ve Dil Editörleri**
Dr. Eyüp CÜCÜK
Gaziantep University

Ress. Asst. Özlem BATMAZ
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge Deniz ÇANKAYA
Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Birsan BAĞÇECİ
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Gaziantep University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep University

**Advisory Board / Danışma
Kurulu**

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad
University of Malaya, Malaysia

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adıyaman University, Turkey

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey

Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sedat ŞEN
Harran University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan
ATALMIŞ
*Kahramanmaraş Sütçü İmam
University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Gaziantep University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ
University of Colorado-Denver, USA

Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey

Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ASOS index, DRJI and ROAD.
GAÜN-EBD, ASOS indeks, DRJI ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



Directory of
Research Journal
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkamil - Gaziantep, TURKEY
Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

From the editors,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 1st issue of the 5th volume of our journal. We thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS, ROAD index and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

Editörlerden,

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 5. cildinin 1. sayısını yayımlamanın mutluluğu içerisindeyiz. Bu sayımızın bilim camiasına sunulmasında emeği geçen yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS, ROAD indeks ve DRJI tarafından indekslenmektedir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz devam etmektedir.

Editörler

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Resimli Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Bir Bakış, A Look at Gender Equality in Illustrated Children's Books <i>Özlem BATMAZ</i>	1-18
Çoklu Ortam Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonunda Öğretmen Eğitiminin Önemi, The Importance of Teacher Training in Integration of Multimedia Technologies to Education <i>Fatma Nur ÇOBAN</i>	19-32
Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları: Bir Özel Okul İle Bir Devlet Okulunun Karşılaştırılması, Discipline Practices in Secondary Education Institutions: Comparison of a Private School and a Public School <i>Betül TUĞSAT KARAHAN, Çiğdem APAYDIN</i>	33-53
Öğretmenlerin Anlamlı İş Algıları ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki, The Relationship between Teachers' Meaningful Work Perceptions and Decision-Making Styles <i>Ahmet GÖÇEN, Ali CÜLHA, Eyyup KUŞ</i>	54-65
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Pragmatik Dil İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki, Relationship between Pragmatic Language and Reading Comprehension Skills of the Students with and Without Learning Difficulties <i>Erdoğan ETLAN, Funda ACARLAR</i>	66-84

Resimli Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Bir Bakış

A Look at Gender Equality in Illustrated Children's Books

Özlem BATMAZ* 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 31/03/2021

Revised/Düzeltildi:

10/08/2021

Accepted/Kabul edildi:

13/08/2021

Anahtar kelimeler:

Toplumsal cinsiyet eşitliği,
çocuk kitapları, kalıp
yargılar.

Keywords:

Gender equality, children's
novels, stereotypes.

ÖZ

Toplum, kültürel yapısına göre cinsiyet rollerini belirler. Dinamik olan bu süreçte kadına ve erkeğe kendi özelliklerine göre roller biçilir. Bu durum sosyal öğrenme yoluyla çocuklara aktarılır. Toplumun önemli bir parçası olan çocuklar kendi cinsiyetlerine göre eylem ve davranışlarda bulunurlar. Bu süreçte edebiyata özellikle de çocuk edebiyatı ürünlerine önemli görevler düşmektedir. Bunlardan resimli çocuk kitapları bireyin davranış ve kişiliklerinin cinsiyete bağlı olarak şekillenmesinde oldukça etkili olur. Bu açıdan resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında dilsel ve dil dışı göstergeler aracılığıyla farklı açılardan incelenmesi önemlidir. Bunu merkeze alan araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması niteliğindedir. Araştırma verileri, doküman incelemesi ile toplanmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 15 çocuk romanı kategorilere göre belirlenen formlar aracılığıyla incelenmiştir. İlk aşamada toplanan verilere betimsel analiz, ardından içerik analizi uygulanmış; ikinci aşamada ise kitaplar kategoriler doğrultusunda tematik olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, genel olarak toplumsal cinsiyetin baskın olduğu ve kalıp yargılara yer verildiği görülmüştür. Öte yandan kadın ve erkek karakterlerin toplumca onaylanan davranışlar gösterdiği, fiziksel olarak geleneksel bir görünüme sahip oldukları belirlenmiştir.

ABSTRACT

Society determines gender roles according to its cultural structure. In this dynamic process, roles are assigned to women and men according to their own characteristics. This situation is passed on to children through social learning. Children, who are an important part of society, take actions and behaviors according to their gender. Societies that internalize these actions lead a healthier life than others. Among these, children's picture books are very effective in shaping the behavior and personality of the individual depending on the gender. In this respect, it is important to examine illustrated children's books from different perspectives through linguistic and non-linguistic indicators in the context of gender equality. The research focusing on this is in the nature of a case study which is one of the qualitative research designs. Research data were collected through document review. Fifteen children's novels selected by criterion sampling method were analyzed through forms determined according to categories. In the first stage, descriptive analysis, then content analysis was applied to the data collection; In the second stage, the books were examined thematically in line with the categories. As a result of the research, it was seen that generally gender is dominant and stereotypes are included. On the other hand, it has been determined that male and female characters exhibit behaviors approved by the society and have a traditional appearance physically.

Cite as: Batmaz, Ö. (2021). Resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğine bir bakış. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.

* Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, obalmaz@gantep.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3604-9231>



Giriş

Bireyler, hayatları boyunca cinsiyete bağlı olarak birtakım dilsel ve dil dışı sembollerle karşılaşır. Bunlardan biyolojik temelli olanlar “cinsiyet”, sosyokültürel temelli olanlar da “toplumsal cinsiyet” şeklinde ifade edilir. Bunun yanında toplumun kadın ve erkeklere yönelik beklentileri, inançları ve değer yargıları ise “cinsiyet kalıp yargıları” şeklinde tanımlanır (Dökmen, 2012). Toplumsal cinsiyet, bireylere atfedilen bir nitelik değil, toplumların, toplumsal kurumların ve kültürün bir parçasıdır (Bilton vd., 2009, s. 136). Başka bir deyişle; Toplumsal cinsiyet, toplumsal ve kültürel olarak şekillenir. Bu nedenle de içeriği toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık arz eder. Toplum içinde bireylerin insani değerler kazanması ve kişiliğini bulması buldukları toplumun değer yargıları, inançları, kuralları ve normlarına bağlı olarak değişiklikler gösterir.

Toplumlardaki en temel sosyal statü cinsiyetle ilişkili olmaktadır. Toplum, kadınlar ve erkekler için bir dizi normatif rol sunar ve bunlar birtakım sorumluluklar gerektirir (Taylor, 2003, s.300). Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade ederken; toplumsal cinsiyet eşitliği ise sosyal yaşamın her alanında kadın ve erkeğin eşit şart ve haklara sahip olması anlamına gelir. Bu anlamda toplumsal cinsiyet eşitliği hem kadın ve erkeğin kullandığı toplumsal kaynakları ve engelleri hem de yaptıkları iş ve sorumlulukları belirleyen anlayışları kapsamaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, yasalar önünde, kadına ve erkeğe eşit davranılması, aile ve toplum içinde kadının ve erkeğin kaynaklardan, fırsatlardan ve hizmetlerden eşit olarak yararlanması olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1998).

Wedin (2014), “eşitlik” kavramının erken çocuklukta duyumsanmaya başladığını ifade eder. Dolayısıyla anaokulunun temel değerlerinden biri cinsiyet eşitliğinin sağlanmasıdır. Cinsiyet nedeniyle hiçbir çocuğun ayrımcılığa veya sınırlamalara tabi tutulmaması gerekir. Anaokulu, geleneksel cinsiyet kalıplarına ve rollerine karşı koymakla yükümlüdür ve çocuğun fırsat yelpazesini bunların ötesinde genişletir. Okullar bu yönüyle toplumsal cinsiyetin yeniden üretildiği ve sürekliliğinin sağlandığı önemli kurumlardır (Asan, 2010, s.60). Okul ortamı bir öğrenme ortamı olduğu gibi kişiliğin şekillenmesinde de önemli bir role sahiptir. Okulda çocuğun en çok öğretmeniyle zaman geçirdiği düşünüldüğünde kişiliğinin şekillenmesi, davranışlarının değişmesi ve bakış açısının gelişmesinde öğretmenler birer rol modellerdir. Bu nedenle cinsiyet eşitliği meselesi, öğretmen eğitiminde de gündeme gelmesi gereken bir konudur. Okul ve öğretmen faktörünün yanı sıra çocuğun okuduğu kitaplar da içinde yaşadığı toplumu ve iletişim halinde olduğu bireyleri tanımasında oldukça etkilidir. Çocuklar, sürekli iletişim halinde oldukları kitapların diliyle dünyayı tanımaya ve anlamlandırmaya başlar.

Dil, edebiyatın ayrılmaz bir parçasıdır. Dil; insanları, çevremizdeki nesnelere, olayları ve diğer insanları anlamasına izin verir. Başka bir deyişle insanların dünyayı algılamasını sağlayan bir mekanizma görevi görür (Sapir, 1949; Whorf, 1956). Çocuklar, dilin bu işlevi sayesinde okumayı öğrenirken diğer yandan kitapların içerdiği kültürel sembollere maruz kalırlar. Dilin gerçekliği şekillendirdiği ve koşullandırdığı varsayımı göz önüne alındığında, çocukların okumayı öğrendiğinde cinsiyet rolleri hakkında öğrenebilecekleri şeyler önemsenmelidir.

Çocuk kitapları, cinsiyet ideolojileri ve senaryolar da dâhil olmak üzere egemen kültürden ideolojileri, değerleri ve inançları sunar. Dolayısıyla çocuklar, okumayı öğrendiklerinde kültürü de öğrenirler. Okumayı öğrenmek, sosyalleşme sürecinin bir parçasıdır ve kültürün bir nesilden diğerine aktarıldığı önemli bir mekanizmadır.

Bu araştırmada 7-12 yaş arası resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirilmesi amaçlandığından, önce toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve toplumsal cinsiyet yargılarının çocuk edebiyatındaki yerini göstermek önemlidir.

Çocuk Edebiyatı ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Çocuk edebiyatı kitapları; çocukları hayatla tanıştırma, hayata hazırlama, deneyim sahibi olmalarına yardımcı olurken bir yandan da çocukların okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurmalarına ve kendilerine birer rol model yaratmalarına katkı sağlarlar. Çocuklar, karşılaştıkları sorunların çözümünde karakterlerin önemli bir rolü vardır. Bu karakterler aracılığıyla çocuklar, zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar (Güleç ve Geçgel, 2006, s.35; Uzuner Yurt, 2013). Çocukların sürekli kendileriyle özdeşim kurduğu kitaplardaki karakterler, sanatçının düş gücünü kullanarak yarattığı kişiliklerdir. Bu kişilikler aracılığıyla çocuk, başkasının gözünden yaşamı duyumsayarak sosyalleşme sürecine girmiş olur. Yaratılan kişiler, toplumdaki birtakım değerleri, inançları temsil eder ve buna uygun davranış rolleri geliştirirler.

Çocuk edebiyatında geniş bir şekilde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik kalıp yargılar yelpazesi bulunmaktadır. Cinsiyetçi tasvirlerin bir örneği, kadın karakterlerin tipik olarak pasif olduğu, erkeklerin ise aktif olduğu gerçeğidir. İkinci olarak, kadınların genellikle erkeklerin yardımına ihtiyaç duydukları şeklindedir. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitliğinin mesleki yönünde de kendini göstermektedir. Bir dizi araştırmanın bulduğu bir başka nokta, çiftler arasındaki eşitsiz iş bölümünün sürdüğü veya geleneksel iş bölümünün devam ettiği şeklindedir (Weitzman vd., 1972; Anderson ve Hamilton, 2005: 145; Kortenhaus ve Demarest, 1993, s.230).

Mills'e (1956) göre cinsiyetçi eşitsizlikler ve davranış kalıpları söz konusu olduğunda çocuklar, kadınlar ve erkekler için yaşamdaki farklı sonuçların, sosyalleşme süreçlerinden ve sosyal güçlerden ziyade doğal veya doğuştan gelen farklılıklardan (özellikle biyolojik farklılıklardan) kaynaklandığına inanma eğilimindedir. Bu nedenle, çocuklar kendilerini cinsiyet, sosyal sınıf ve etnik kökenle ilgili kategoriler dahil olmak üzere çeşitli sosyal kategorilerin üyeleri olarak tanımlamayı ve bunları hayatlarını nasıl şekillendirdiğini ve etkilediğini düşünmeyi öğrenmelidir.

Araştırmalar, cinsiyetçi kitapların etkilerinin çocuklar için birçok yönden zararlı olabileceğini öne sürmektedir. Bunlardan birincisi, sürekli olarak cinsiyet eşitliğine uygun olmayan davranış şekilleri sunmanın, çocukların kendilerini nasıl algıladıkları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bir çocuğun cinsiyeti olumsuz olarak tasvir edilirse, bu çocuğun özgüvenini etkileyebilir (Tsao, 2008, s. 111) ve pozitif benlik kavramlarının gelişimi bozulabilir (Peterson ve Lach, 1990, s.195). Pek çok çocuk edebiyatı kitabının çocuklar için güçlü rol modellerden yoksun olması da "güçlü insan potansiyelinin gerçekleşmesini engelleyebilir". Buna ek olarak, kitaplarda ve medyada temsil edilen cinsiyet önyargısı çocukların yeteneklerini, ilgi alanlarını ve seçimlerini etkileyebilir (Tsao, 2008, s.109). Gelişimlerinin önemli dönemlerinde, yani ebeveynlerin rollerini ebeveyn olarak tanımladıkları ve çocukların onlardan beklentilerini oluşturduğu dönemde, kadın ve erkeklerin basmakalıp tasvirleriyle karşı karşıya kalmak, tutum, beklenti ve davranışlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir. Öte yandan cinsiyetçi olmayan kitapların daha olumlu benlik kavramları ve tutumları üretme potansiyeline sahip olmasıdır.

Yedi yaşına kadar çocuklar cinsiyeti, benliklerinin temel bir bileşeni olarak algılamaya başlarlar. Bu konuda yapılan araştırmalar, çocukların edindiği birçok eril ve dişil özelliğin

biyolojik olmadığını doğrulamaktadır. Örneğin; cinsiyet şeması teorisi, gençlerin cinsiyet kalıp yargılarına dayalı bir kadınlık ve erkeklik duygusu geliştirdiklerini ve davranışlarını onlar etrafında organize ettiklerini ileri sürer (Bem 1981a, 1983b, 1984c; Eagly ve Wood 1999). Çocuk kitapları, bu noktada çocukların cinsiyetlendirilmiş davranışları düzenlemeye yardımcı olmak için kullandıkları cinsiyet klişelerinin önemli bir kaynağı olabilir.

Çocuk kitaplarını oluşturan her bir öge ve bu ögelerin verdiği iletiler, değerler ve anlamlar çocuğun duygusal, ahlaki, ruhsal ve sosyal açıdan gelişimini etkilemektedir. Bu gelişim türünde en önemli etken toplumdur. Toplumsallaşma, çocukların herhangi bir grubun üyeleri olduklarında ve ilerleyen süreçte grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını özümsemeye başladıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 2001, s. 297'den akt. Sever, 2008, s.65). Bu eserler, çocuğa doğru davranış şekillerini ve toplumsal kuralları öğretmek; toplumsal olarak önemli birtakım değerleri kazandırmak; özetle çocuğu hayata karşı hazırlamak amacını güder. Kitaplar çocuklara aile dışında bağ kurabileceği yeni toplumsal ilişkilerin bulunduğu çevreyi tanıtır. Bunları içinde problemlerin, mutlulukların, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarla vererek çocuğun daha önce tanıklık etmediği yaşam kesitlerini yaratır. Sosyal çevresindeki sorunların çözümüne ilişkin ipuçları sunar (Arseven, 2005, s.42).

Bem'in (1983b) geliştirdiği "Sosyal Cinsiyet Şema Kuramı"na göre cinsiyetleri ayırma süreci, sosyal çevrenin eril ve dişil özellikleri tanımaya dayanmaktadır. Şemalar, çocukların kadın ve erkeklere yönelik olarak tanımlanan rolleri daha kolay sınıflandırmalarına ve bilgiyi daha hızlı hatırlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar, şemalar aracılığıyla kitaplarda yer alan toplumsal cinsiyet senaryolarını ve ideolojileri rol oynama veya taklit etme gibi davranışsal şekillerde kullanabilirler. Dolayısıyla bu şemaların kalıp yargılardan ve cinsiyet eşitsizliğinden uzak bir şekilde oluşturulması gerekir.

Çocuk kitaplarında örtülü bir şekilde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bir takım dilsel ve dil dışı göstergeler mevcuttur. Bunlardan biri kişilik özellikleridir. Bu özellikleri erkekler ve kadınlar iki uç noktada temsil ederler. Erkekler "sert, güçlü, önyargılı, kararlı, hırslı ve bağımsız" şekillerde tasvir edilirken; kadınlar "uyumlu, güçsüz, kararsız, çaresiz" şekillerde ifade edilmiştir. Ancak sonraki araştırmalar, erkekler ve kadınların hem eril hem de dişil özellikleri bir arada gösterebildiklerini ortaya koymuştur (Onaran, Büker ve Bir, 1998, s.17). 1960'lı yılların sonuna doğru kadınların iş hayatına girmesiyle, kadınların ev dışı mekanlarda tasvir edilmesi daha çok artmıştır. Böylece kadına ve erkeğe ilişkin rollerin değişkenlik gösterdiğini söylemek mümkündür (Alkan, 1981). Erkek giyiminde mavi, siyah ve gri renklerinin ön plana çıkması ve gömlek, tişört, pantolon ve kazak seçimleri; kadınlarda pembe renginin sıklığı ve elbise tercihi cinsiyet eşitsizliği değil, kültürel değerlerin değişimiyle ilişkilidir. Bunlar toplumun, kadın ve erkeğe verdiği rollerin birer simgesidir.

Şahin'e göre (2009, s.93) çocuk kitaplarındaki kalıp yargılar, daha çok mesleklerde, giyim tarzlarında ve davranış şekillerinde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, bu kalıp yargıları aile ve yakın çevrelerinden öğrenir ve öğrendikleri cinsiyet rollerine uygun davranış şekilleri geliştirirler (Cüceloğlu, 2006, s.393). Bunların hepsi birer şema olarak düşünüldüğünde toplumdaki kalıplaşmış düşünceleri temsil ettiği söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda (Williams vd., 1987; Weitzman vd., 1972) ödüllü çocuk kitaplarında kadın karakterlerin neredeyse görünmez, pasif roller üstlendiğini göstermektedir. Erkekler aktif, dış mekâna dönük ve lider olarak tasvir edilirken, kadınlar içeride kalarak daha pasif ve erkeklerin takipçileri, yardımcıları konumdadırlar. Başka bir araştırma (Crabb ve

Bielawski 1994) ise kadınların genellikle ev işleri ve ev işi sırasında kullanılan araçlarla ilişkilendirilen geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde tasvir edildiğini, erkeklerin ise ev işleriyle uğraşmadıklarını ve üretime yönelik araç ve eserlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur.

Resimli çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalar, karakterler, içerik ve resimlerde cinsiyet eşitsizliğinin yoğun olarak yer aldığını göstermektedir. (Clark vd., 2003; Hamilton vd., 2006; Kortenhaus ve Demerest 1993; McCabe vd., 2011). Çocuk kitaplarındaki cinsiyet önyargılarının en önemli etkisi; çocukların tercihlerini, sosyal rollerini, benlik kavramlarını ve faaliyetlerini etkilemesidir. Araştırmalar, cinsiyetçi davranışların yer aldığı okuma materyallerine maruz kalmanın çocukların bu tür rollere uymasına neden olduğunu göstermektedir (Fagot ve Leinbach 1989; Martin ve Little 1990). Benzer şekilde, Schau ve Scott (1984), geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını içeren çocuk kitaplarının çocukların mesleki ilgi alanları, duygusal eğilimleri, etkinlik ve oyun alanlarıyla ilgili cinsiyet anlayışlarını artırdığını ortaya koymuşlardır.

McCabe vd. (2011), kadınlara kıyasla, ödüllü çocuk kitaplarında erkeklerin başlıklarda yaklaşık iki kat ve ana karakterlerden daha fazla temsil edildiğini ifade etmişlerdir. Yazarlar, bu dengesizliğin, kadınların "sembolik bir imhasının" kanıtı olduğunu, bu da onların kültürel ürünlerde yetersiz temsil edilerek toplumdaki etki ve işlevlerini zayıflatmaya hizmet ettiğini savunmuşlardır.

Anderson ve Hamilton (2005) tarafından yapılan, anne ve babaların cinsiyet rollerinin incelendiği bir araştırmada, annelerin babalara göre evde görevleri yerine getirme olasılığının daha yüksek olduğunu; babaların ise kariyer becerilerini sergileme ve ev dışında çalışırken gösterilme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca annelere kıyasla, babaların besleyici veya ilgili bir ebeveyn rollerinde tasvir edilme olasılığı çok daha düşüktür ve daha çok içine kapanık, etkisiz ebeveynler olarak gösterilmektedir.

Bireyin yaşam süreci içinde başlangıçtaki rol modeli ailedir. Bu çevre yerini zamanla arkadaşlar, öğretmenler, okunulan kitaplar, izlenen filmlere bırakır. Bu yönüyle çocuk edebiyatı ürünleri, bireyin kendisini tanımasına, olayları ve çevresini daha iyi algılamasına, çevresine uygun davranış ve tutumlar geliştirmesine katkı sağlar. Bu araştırmada resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin "cinsiyet dağılımı, mekânda bulunma durumu, meslek dağılımı, kişilik özellikleri, kıyafet türleri, kıyafet renkleri ve aksesuarları" olmak üzere 7 farklı açıdan incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 7- 12 yaş arası çocuk edebiyatı eserlerinin toplumsal cinsiyet rolleri bakımından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre mekânda bulunma durumu nasıldır?
3. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre meslek dağılımı nasıldır?
4. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre kişilik özellikleri nasıldır?
5. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre kıyafet türleri nasıldır?
6. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre kıyafet renkleri nasıldır?

7. İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyete göre aksesuarları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması özelliği göstermektedir. İç içe geçmiş tek durum deseni kullanılan bu çalışmada, tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olması dolayısıyla birden fazla analiz biçimi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.291). Doküman analizi yöntemi kullanılarak seçilen çocuk kitapları, belirli ölçütleri karşılayıp karşılamama durumuna uygun şekilde belirlenmiştir. Doküman analizi, yazılı belgeleri titiz ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wach, 2013).

Araştırmanın İnceleme Nesnelere

Araştırmanın inceleme nesnesi, amaçlı örneklem tekniğinden biri olan ölçüt örneklem yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli ölçütleri sağlayan durumlar araştırmaya dâhil edilmektedir (Patton, 2014, s.243). Ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi, daha önceden hazırlanmış ölçütler de kullanılabilir (Marshall ve Rosman, 2014). Bu doğrultuda inceleme nesnelere şu ölçütlere göre seçilmiştir:

- İncelenecek çocuk kitapları öncesinde okunmuş, toplumsal cinsiyet rollerine uygun kategoriler belirlenmiş ve bunlara uygunluğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 28 çocuk kitabından 15'i araştırmaya dâhil edilmiştir.
- İncelenecek çocuk kitaplarının çağdaş çocuk edebiyatı ürünlerinden olması, karakterlerin insan olması, roman türünde olması, resimli olması, birden fazla karaktere sahip olması gibi niteliklere dikkat edilmiş. Bu ölçütleri sağlamayan romanlar elenmiştir.
- Çocuk kitaplarının 7-12 yaş arası gelişim düzeyine uygunluğu araştırmanın öncesinde tespit edilmiştir. Uygun olmayan eserler, araştırmaya dâhil edilmemiştir.
- İncelenecek romanlar, alan uzmanlarının görüşleri alınarak Ayla Çınaroğlu'ndan 3, Sevim Ak'tan 3, Aytül Akal'dan 3, Ayla Kutlu'dan 3, Behiç Ak'tan 3 tane olacak şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "karakterlerin cinsiyet dağılımları, kıyafet renkleri, kıyafet türü, aksesuarları, mekân, duygusal kişilik özellikleri ve meslekler" kategorilerinden oluşan 7 farklı çizelge her roman için ayrı ayrı doldurulmuştur. İncelenen her eser kategoriler ışığında yüzde ve frekansları alınarak yorumlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama formu, Miles ve Huberman'ın (1994) uzman görüşü birliği formülüne başvurularak %89 oranında güvenilir kabul edilmiştir.

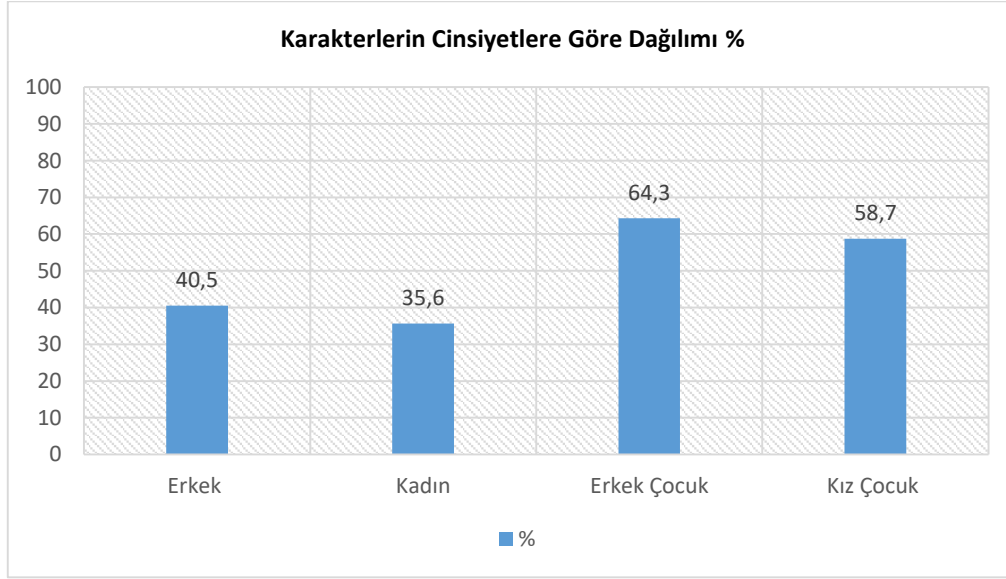
Verilerin Analizi

Araştırmada önce incelenen çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıları, eşitsizliğe yönelik sembolleri taşıyıp taşıyamama durumuna yönelik olarak betimsel analiz yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın inceleme nesnelere tematik şekilde belirlenerek; kalıp yargılar ve cinsiyet rollerini yansıtan dilsel ve dil dışı göstergeler tespit edilmiştir. İkinci aşamada veriler, kod ve kategoriler ışığında içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, eldeki yazılı verilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi

işlemi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın analiz birimi görseller, cümleler ve yüzde birimleridir. Her kitapta bulunan karakterlerin değişkenlere bağlı olan yüzde birimi tek bir kitaba ait olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

İncelenen çocuk kitaplarındaki karakterlerin cinsiyet dağılımına ilişkin bulgular, Grafik 1’de verilmiştir.

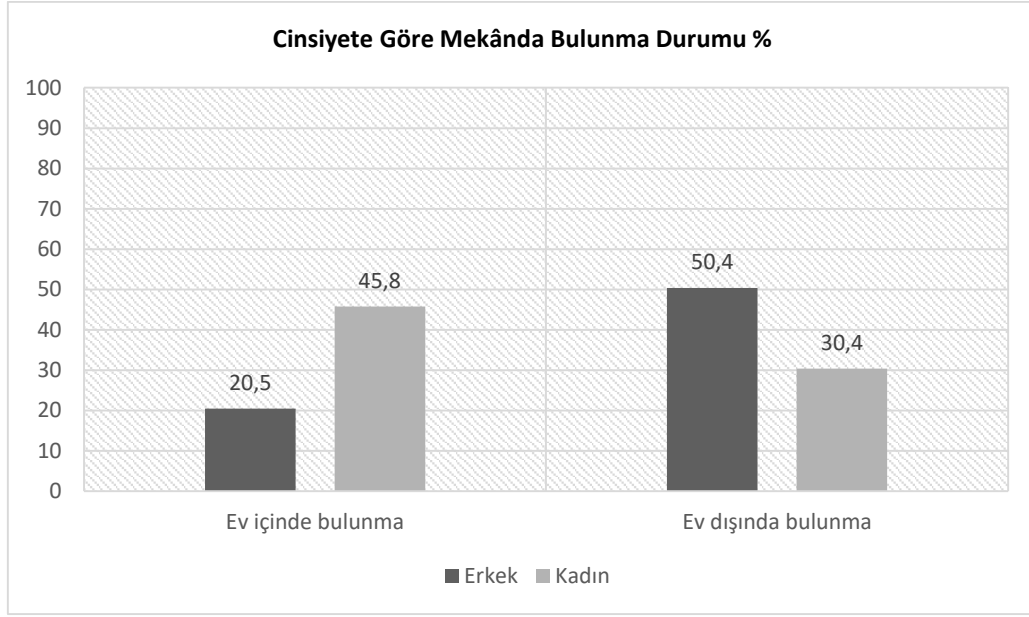


Grafik 1. Cinsiyete göre karakterlerin dağılımı

Grafik 1’e göre kitaplarda erkek karakterlerin (%40,5), kadın karakterlerden (%35,6) daha fazla yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde erkek çocukların (%64,3) da, kız çocuklardan (%58,7) daha fazla olduğu diğer bir bulgudur.

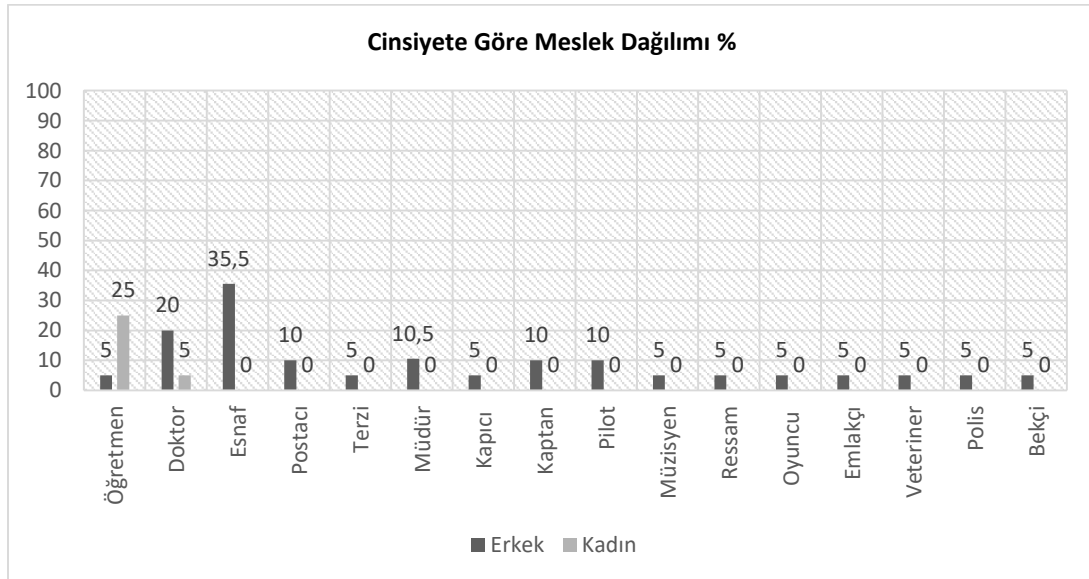
Karakterlerin, cinsiyete göre dağılımında toplumsal cinsiyet eşitliği açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kitaplarda cinsiyet dağılımı, birbirine yakın orandadır. Ancak ana karakterlerin daha çok erkek çocuklardan seçildiği görülmektedir.

Erkek karakterlerin ana kahramanlar olarak belirlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği araştırmalarında sık rastlanan bir durumdur. Yazarların seçiminin daha çok erkek karakterlerden yana olması erkek okuyucu kitlesine daha fazla hitap edilmesine sebebiyet vermektedir. Bu açıdan bakıldığında karakter dağılımında cinsiyet eşitsizliğinin varlığını sürdürdüğü söylenebilir.



Grafik 2. Karakterlerin mekânda yer alma durumu

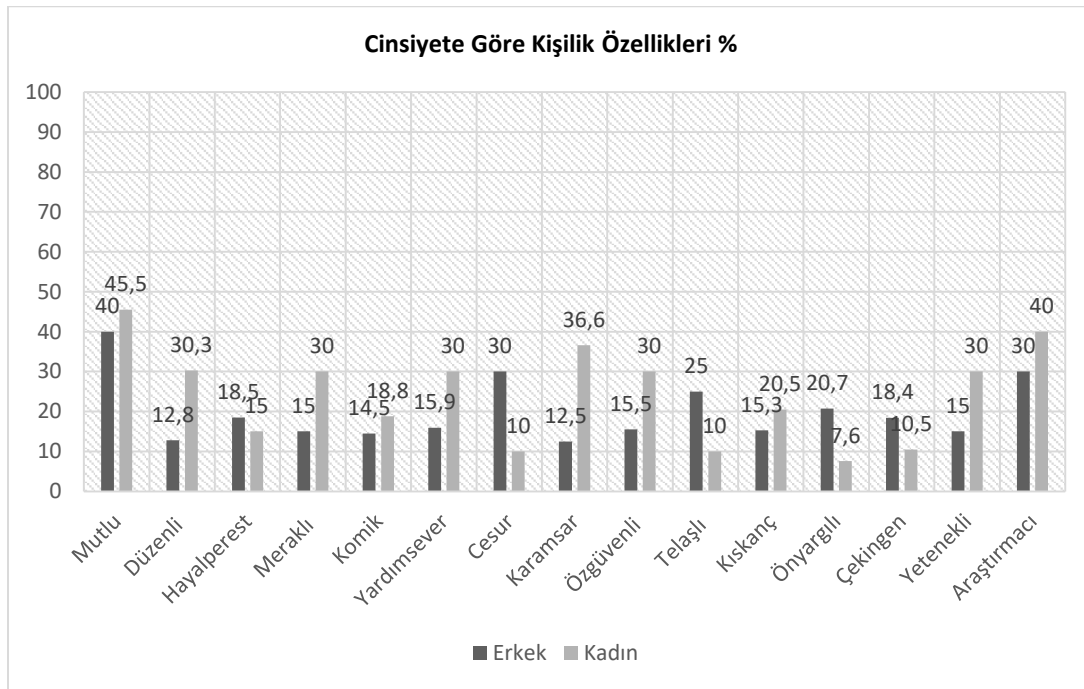
Karakterlerin mekânda yer alma durumunu gösteren Grafik 2’de kadınların %45,8 oranında erkeklere (%20,5) göre ev içinde yer alma durumlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ev dışında yer alma durumunda ise erkeklerin (%50,4), kadınlara (%30,4) göre daha fazla orana sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, kadın karakterlerin ev işlerine yönelik faaliyetlerle daha yoğun şekilde yansıtılmasından kaynaklanmaktadır. Buradan çıkarılabilecek yan anlam, geleneksel Türk aile yapısında kadının çalışma hayatında çok fazla yer almadığı veya asıl işinin ev işleri ve çocuk bakımı olduğu, sosyal aktivitelere katılmadığı sonucudur. Bu sonuç, aile yapısının kültürel normlara göre şekillendiğini ortaya koymaktadır.



Grafik 3. Karakterlerin meslek dağılımı

Grafik 3'e göre incelenen kitaplarda kadın karakterler yalnızca öğretmen (%25) ve doktor (%5) olarak kurgulanmıştır. Erkek karakterlerin ise mesleklerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Erkek karakterler en çok sırasıyla, esnaf (%35,5), doktor (%20), müdür (10,5), pilot (%10), kaptan (%10), postacı (%10) mesleklerinde yer almıştır. Bunları ise öğretmen (%5), terzi (%5), kapıcı (%5), müzisyen (%5), ressam (%5), oyuncu (%5), emlakçı (%5), veteriner (%5), polis (%5) ve bekçi (%5) takip etmiştir. Bu bulgulara göre kadınların mesleklerinin yalnızca öğretmen ve doktor olarak yer alması, dikkat çekmektedir.

Mesleklerin dağılımında kadınlara yalnızca iki mesleğin atfedilmesi, cinsiyetçi ideolojinin baskın olduğu, ataerkil yapının gözetildiği, kalıp yargıların meslekler üzerindeki etkisinin sürdüğünü açıklamaktadır. Günümüzde kadınların geleneksel statüsü, tek statü olarak kabul edilmektedir. Erkeklerin icra ettiği mesleklerin kadınlar tarafından yürütülebileceğinin ispat edilmesi gerekmektedir.

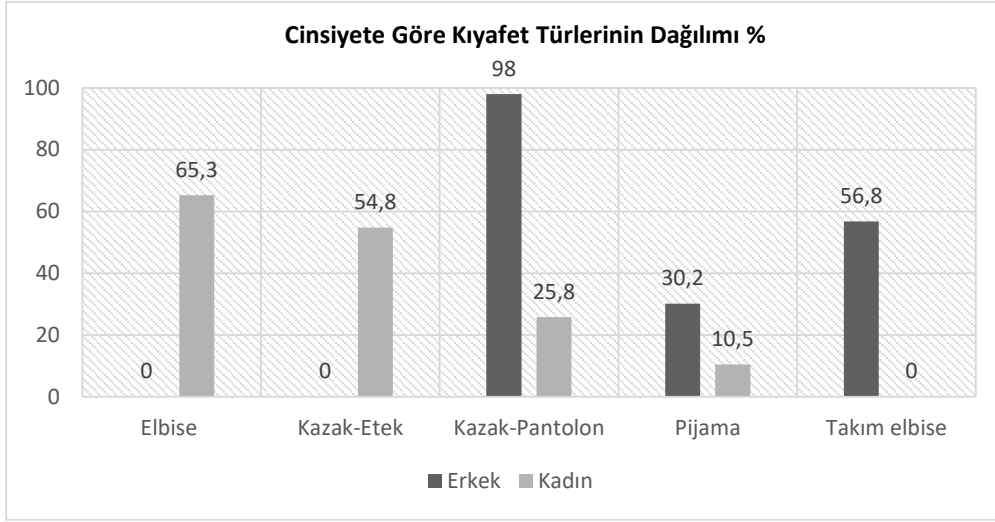


Grafik 4. Karakterlerin kişilik özellikleri

Karakterlerin kişilik özelliklerinin yer aldığı Grafik 4'te kadın karakterlerin, erkeklere oranla daha çok mutlu (%45,5), düzenli (%30,3), meraklı (%30), komik (18,8), yardımsever (%30), karamsar (%36,6), özgüvenli (%30), kıskanç (%20,5), yetenekli (%30) ve araştırmacı (%40) kişilik niteliklerinde kurgulandığı görülmektedir.

Erkek karakterlerin ise kadınlardan daha fazla hayalperest (%18,5), cesur (%30), telaşlı (%25), önyargılı (%20,7), çekingen (%18,4) olarak kurgulandıkları diğer bir bulgudur.

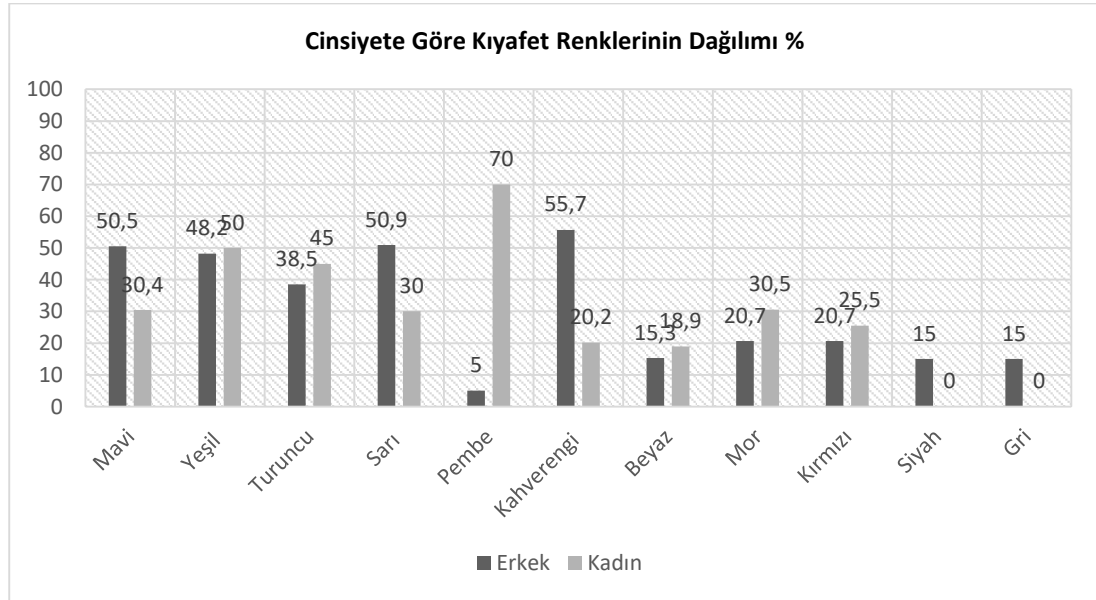
Kadın ve erkeklerin kişilik özelliklerinin toplumsal yargılara göre belirlendiği ancak yine de aralarında çok fazla farklılık bulunmadığı dikkat çekmektedir.



Grafik 5. Kıyafet türlerinin cinsiyete göre dağılımı

Kıyafet türlerinin cinsiyete göre dağılımını sunan Grafik 5'te erkek karakterlerin, kazak-pantolon (%98) ve pijama (%30,2) ile kadınlara oranla daha fazla resmedildiği görülmektedir. Elbise (%65,3), kazak-etek (%54,8) yalnızca kadınlarda, takım elbise (%56,8) ise yalnızca erkeklerde yer almaktadır. Bu bulgulara göre, kıyafet seçimlerinde kadın ve erkeklerin toplumsal kalıp yargılar açısından çok fazla sapma göstermediği ve cinsiyet ayrımının baskın olmadığı saptanmıştır. Ancak yine de kadın karakterlerin pantolon tercihlerinin erkeklere göre az olması kalıp yargıların varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Bu bulgulardan kıyafetlerin değişen kültürel değerlere göre şekillendiği, ancak evrensel bir gözle değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kıyafet türlerine çok fazla yansımadağı sonucuna ulaşılmaktadır.

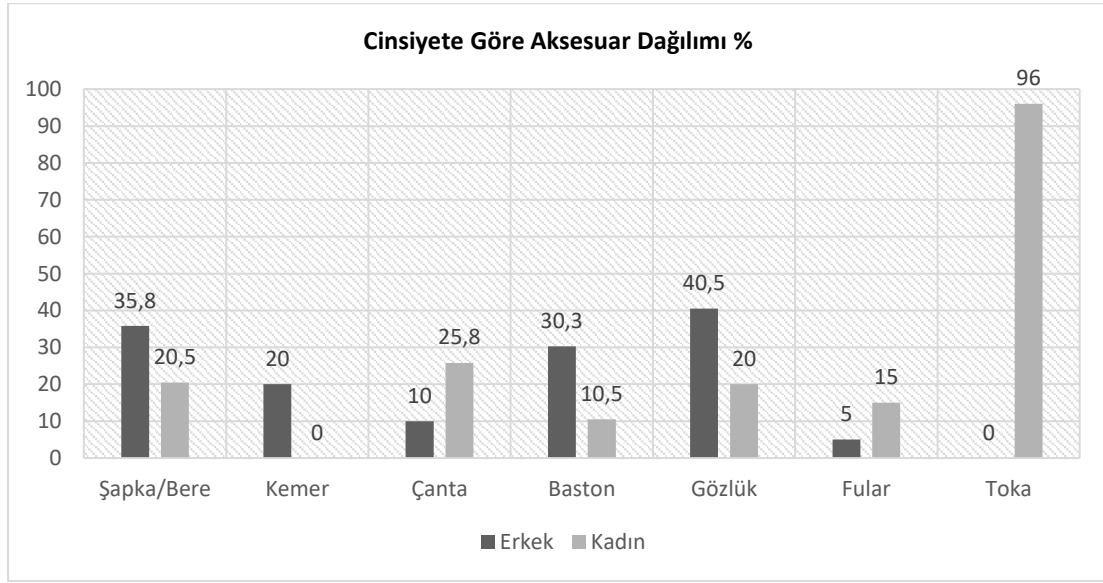


Grafik 6. Kıyafet renklerinin cinsiyete göre dağılımı

Grafik 6'ya göre kadın karakterlerin kıyafet rengi tercihlerinin, pembe (%70), yeşil (%50), turuncu (%45), mor (%30,5), kırmızı (%25,5) ve beyaz (%18,9) renklerde erkeklere oranla daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Erkeklerin ise siyah (%15) ve gri (%15) renklerinde tek taraflı bir orana sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında mavi (%50,5), sarı (%50,9) ve kahverengi (%55,7) renklerinde kadınlara oranla daha fazla resmedildiği saptanmıştır. Bunun yanında yeşil (%48,2), turuncu (%38,5), pembe (%5), kırmızı (%20,7), mor (%20,7) ve beyaz (%15,3) gibi tüm renklerde resmedilmesi renk bakımından cinsiyet rollerinin fazla sapma göstermediğini ifade etmektedir.

Kıyafet renklerinin kadın ve erkekler arasında fazla farklılık göstermemesi eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olduğunun ve kültürel değerlere göre kıyafet renklerinin belirlendiğini göstermektedir.



Grafik 7. Karakterlerin aksesuar dağılımı

Grafik 7'de erkeklerin, kadınlara oranla daha fazla şapka (%35,8), kemer (%20), baston (%30,3) ve gözlük (%40,5) kullandığı görülmektedir. Kadınların ise hiç kemer kullanmadığı, şapka (%20,5), çanta (%25,8), baston (%10,5), gözlük (%20), fular (%15) ve toka (%96) aksesuarlarının ise toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyet eşitliği açısından fazla sapma göstermediği bulgusuna varılmıştır.

Toplumda kadınların, erkeklere oranla daha fazla fular, toka ve çanta gibi aksesuarları taşıması; erkeklerin ise şapka/bere, kemer, baston ve gözlüğü daha sık tercih etmesi, kadın ve erkeklere biçilen rollerin bazı açılardan kültürden kültüre değişmediğini, cinsiyet eşitliğinin aksesuar bakımından belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

7-12 yaş arası resimli çocuk kitaplarında dilsel ve dil dışı göstergelerin farklı açılardan toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, erkek karakterlerin, kadın karakterlerden daha fazla olduğu; ana kahraman yönünden de erkek

çocukların, kız çocuklardan daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sigalow ve Fox (2014) tarafından yapılan araştırmada çocuk kitaplarının başlıklarında ve ana karakterlerinde erkeklerin, kadınlardan daha fazla yer alması bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Narahara (1998) yaptığı çalışmada erkek karakterlerin çocuk romanlarında iki kat daha sık yer aldığını ifade eder. Yener (2020) ödüllü resimli hikâye kitaplarında toplumsal cinsiyet öğelerini incelediği araştırmasında kadın ve erkek ana karakterlerin sayılarının birbirine yakın olduğunu saptamıştır. Anderson ve Hamilton'ın (2005) yaptığı araştırmada da kadın ve erkek karakterlerin sayıca birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet yargılarının “eşitlikçi” bir yaklaşım içinde olduğunu göstermektedir.

Kadın karakterlerin ev içi mekânlarda daha fazla yer alması ise, çocuk kitaplarında ataerkil yapının korunmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Kılıçoğlu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, Ayla Kutlu'nun çocuk romanlarında kırsal kesimde yaşayan kadın karakterlerin çoğunun, ev içinde yer aldığını ve ev işleriyle meşgul olduklarını “pasif kadın kahraman” şeklinde bir rol üstlendikleri dile getirilmektedir. Weitzman ve diğerleri de (1972) kadın karakterlerin pasif şekillerde temsil edildiğini ve daha çok kadınlara atfedilen meslekleri icra ettiklerini saptamışlardır. Sigalow ve Fox (2014) araştırmasında, kadın karakterlerin geleneksel işlerde ve ev içinde temsil edildikleri, daha çok “eş” ve “anne” olarak nitelendirildikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın meslek dağılımı sonucuna göre, kadınların yalnızca öğretmen ve doktor mesleklerinde temsil edilmesi kalıp yargıların meslekler üzerinde baskın olduğunu göstermektedir. Toplumumuzda öğretmenlik mesleğinin dışı meslekler olarak algılanması diğer araştırmaların sonuçlarını da benzer şekilde etkilemiştir. Kaynak ve Aktaş'ın (2017) araştırmasında kadınlara en fazla öğretmenlik mesleğinin atfedilmesi bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Ancak Karabekmez, Yıldırım, Özyılmaz, Akamca, Ellez ve Bulut'un (2018) yaptığı okul öncesi çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarını incelediği çalışmada öğretmenlik mesleğinin hem kadınlara hem de erkeklere uygun bulunan meslek olduğu görülmüştür. Gürşimşek ve Günay (2005) yaptıkları araştırmada erkekler tarafından en çok temsil edilen mesleklerin esnaf, doktor, avukat, mimar, pilot, ressam gibi meslekler olduğunu; kadınların ise hostes, öğretmen ve şarkıcı gibi mesleklerde temsil edildiklerini bulgulamışlardır. Bulguların, diğer araştırmalar ile örtüşmesi kitaplarda meslekler üzerinde de toplumsal değer yargılarının önemli şekilde farklılık gösterdiğini, toplumsal eşitsizliğin varlığını ortaya koymaktadır. Topçuoğlu'na (1978'den akt. Kalaycı, 2015, s.261) göre, kadının geleneksel statüsü yegâne statü olarak kabul edilmekte, erkeklerin icra ettiği mesleklerin kadınlar tarafından yürütülebileceğinin ispat edilmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda, toplumsal iş bölümüne bağlı olarak kadın, yeni statüsünün yanında geleneksel rollerini de sürdürmek mecburiyetinde bırakılmıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu kişilik özelliklerinin cinsiyetler üzerindeki temsildir. Araştırmada kadın karakterlerin, erkeklere oranla daha çok mutlu, düzenli, meraklı, komik, yardımsever, karamsar, özgüvenli, kıskanç, yetenekli ve araştırmacı kişilik niteliklerinde temsil edilmiştir; erkek karakterlerin ise kadınlardan daha fazla hayalperest, cesur, telaşlı, önyargılı, çekingen olarak temsil edilmesi olumlu ve olumsuz kişilik özellikleri üzerinde kalıp yargıların korunduğunu göstermektedir. Kahraman ve Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada kadınların daha kıskanç, düzenli ve yardımsever; erkeklerin ise daha cesur temsil edilmesi araştırmanın benzer yönleridir. Hillman'ın (1974) yaptığı araştırmada erkek karakterlerin sinirli; kadınların ise merhametli ve mutsuz kişilik özelliklerini

temsil ettiği görülmüştür. Williams ve Bennet (1975), kadın ve erkek karakterlerin ilişkilendirildiği kişilik sıfatlarını ortaya koyduğu araştırmasında, kadın karakterlerin duygusal, hayalperest, şefkatli, kararsız ve telaşlı sıfatlarını temsil ettiklerini; erkeklerin ise özgüvenli, cesur, düzensiz, hırslı, mantıklı ve gerçekçi sıfatlarında temsil edildiğini ortaya koymuşlardır. Klein ve Shiffman (2009), çizgi filmlerde kadın karakterlerin, genellikle daha zeki ve araştırmacı olarak tasvir edildiklerini ortaya koymuşlardır. Bu durum kişilik özelliklerinin eşitlikçi bir anlayışla temsil edilmediğini, toplumdaki kalıp yargılardan fazlasıyla etkilenildiğini göstermektedir.

Kıyafet türlerinin cinsiyete göre dağılımında erkek karakterlerin, kazak-pantolon ve pijama ile kadınlara oranla daha fazla resmedildiği; elbise ve kazak-etek türünün yalnızca kadınlarda, takım elbisenin ise yalnızca erkeklerde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kıyafet seçimlerinde kadın ve erkeklerin toplumsal kalıp yargılar açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ve cinsiyet ayrımının baskın olmadığı saptanmıştır. Ancak yine de kadın karakterlerin pantolon tercihlerinin erkeklere göre az olması, kalıp yargıların kıyafet türlerinde de etkisini gösterdiğini kanıtlamaktadır. Kahraman ve Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada da erkek karakterlerin en çok kazak ve pantolon; kadın karakterlerin ise elbise ve kazak-etek ile temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada karakterlerin kıyafetlerine yönelik temsil edildiği renklerde pembe, kahverengi, siyah ve gri renklerinin kadın ve erkek karakterler arasında oldukça fazla sapma gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ancak diğer renklerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Güder ve diğerlerinin (2017) yaptığı çizgi filmlerde kadın karakterlerin kıyafet renklerinin incelediği araştırmasında pembe rengin ağırlıklı şekilde yer bulduğu sonucuna varılmıştır. Gürşimşek ve Günay (2005) da okul öncesine yönelik olarak hazırlanan kitaplardaki cinsiyet rollerinin nasıl belirlendiği ve kitaplara nasıl yansıtıldığını inceledikleri araştırmalarında pembe rengin kadın kıyafetlerinde en çok tercih edilen renk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yener (2020), Kaynak ve Aktaş'ın (2017) yaptığı araştırmada okulöncesi döneme ait kitaplarda ise cinsiyete yönelik renk ve kıyafet konusunda belirgin farkların olmadığı vurgulanmıştır.

Araştırmada karakterlerin cinsiyetlerine göre tercih ettiği aksesuarların anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fular ve toka aksesuarının sadece kadınlara atfedildiği; kemerin ise yalnızca erkeklere atfedilmesi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından sapma göstermemektedir. Ancak aksesuarların genel olarak erkeklerde daha fazla temsil edildiği saptanmıştır. Kahraman ve Özdemir'in (2019) yaptığı araştırmada, resimli çocuk kitaplarında kadınların üzerinde erkeklere göre daha fazla aksesuar gösterilmesi bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Ayrıca araştırmada aksesuarların cinsiyet ayrımında kadın cinsiyetini ifade etmek amacıyla daha sık kullanıldığı ifade edilmiştir.

Çocuk edebiyatı alanında, cinsiyetçi olmayan edebiyatın çocuklar üzerinde olumlu bir etki yapma potansiyeli sağladığını bulan bir dizi çalışma yapılmıştır. Kitaplarda geleneksel olmayan ve eşitliği dikkate alan toplumsal cinsiyet rollerine maruz kalmak, küçük çocuklarda daha az toplumsal cinsiyet davranışlarının gelişimine (Ashton, 1983) ve daha az cinsiyet eşitsizliğine (Flerx vd., 1976; Berg-Cross & Berg-Cross, 1978) katkı sağlayabilir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate alan kitaplarda bile geleneksel cinsiyet normlarının belirli yönlerinin olduğu görülmektedir. Örneğin, günümüzde bir dizi çocuk kitabı, geleneksel olmayan mesleki yolları takip eden bağımsız ve iddialı kadınları gösterirken, erkek çocuklarını ev içi rollerde gösteren kitap sayısı oldukça azdır. Tüm bu roller ve özellikler her iki cinsiyet için de değerlidir,

bu nedenle çocuklara gelecekte ne olmak istediklerine dair tüm olasılıkları göstermek önemlidir.

Kaynakça

- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Dergisi*, 25(4), 73-83.
- Alkan, T. (1981). *Kadın-erkek eşitsizliği sorunu*. Ankara: Ankara Üniversitesi SBF Yayınları.
- Anderson, D. A. & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: the invisible father. *Sex Roles*, 52(3-4), 145-151. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8>.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 9 (104), 42-52.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9 (1), 43-47. <https://doi.org/10.1007/BF00303108>.
- Bem, S. L. (1981a). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, (88), 354-64. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>.
- _____ (1983b). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender schematic children in a gender schematic society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, (8), 598-616. <https://doi.org/10.1086/493998>.
- _____ (1984c). "Androgyny" and gender-schema theory: a conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender*, 32, 179-180. PMID: 6398855
- Berg-Cross, L. & Berg-Cross, G. (1978). Listening to stories may change children's social attitudes. *Reading Teacher*, 31 (6), 659-663. Corpus ID: 141039155.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D. S. M., & Webster, A. (2008). *Sosyoloji*. Siyasal Kitabevi.
- Clark, R. G., Saucier, J., Khalil, P. & Tavaréz, J. (2003). Two steps forward, one step back: The presence of female characters and gender stereotyping in award-winning picture books between the 1930s and the 1960s. *Sex Roles*, 49(10), 39-49. <https://doi.org/10.1023/A:1025820404277>.
- Crabb, P. B. & Bielawski, D. (1994). The Social Representation of Material Culture and Gender in Children's Books. *Sex Roles*, 30, 69-79, <https://doi.org/10.1007/BF01420740>.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15.Baskı). Remzi Kitabevi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Eagly, A. H. and Wood W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: evolved dispositions verses social roles. *American Psychologist*, 54, 40. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.6.408>.
- Fagot, B. and Leinbach, M. (1989). The young child's gender schema: Environmental input, internal organization. *Child Development*, 60(3), 63-72. <https://doi.org/10.2307/1130731>.
- Flerx, V., Fidler, D. & Rogers, R. (1976). Sex role stereotypes: developmental aspects and early intervention. *Child Development*, 47 (4), 998-1007. <https://doi.org/10.2307/1128436>.

- Güder, Y. S., Ay, S., Saray, F. & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 5 (2), 95-110.
- Güleç, H. & Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı* (2. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Gürşimşek, I. & Günay, V. D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 53-63.
- Hillman, J. S. (1974). An analysis of male and female roles in two periods of children's literature. *Journal of Education Research*, (68), 84–88, <https://doi.org/10.1080/00220671.1974.10884713>.
- Hamilton, M., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55 (11), 57-65, <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>.
- Kahraman, P. B. & Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 64-85.
- Kalaycı, N. (2014a) Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çözümü eğitimde, *Hürriyet Gazetesi*, 25 Aralık 2020, <http://www.hurriyet.com.tr/toplumsal-cinsiyet-esitsizliginin-cozumu-egitimde-27805268>.
- Kalaycı, N. (2015b). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: pepe. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 243-270.
- Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., & Bulut, Ü. A. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 52-70.
- Kaynak, D. & Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(72), 67-85.
- Kılıçoğlu, E. B. (2016). *Ayla Kutlu'nun çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet rolleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Kortenhaus, C. & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3), 19-32. <https://doi.org/10.1007/BF00299282>.
- Martin, C. & Little, J. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development*, 61(5), 1427-1439. <https://doi.org/10.2307/1130753>.
- McCabe, J., Fairchild E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. & Tope, D. (2011). Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender and Society*, 25 (2), 197-226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>.
- Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C. W. (1956). *The sociological imagination*. Oxford University Pres.
- Narahara, M. (1998). *Gender stereotypes in children's picture books*. U.S. Department of Education.
- Onaran, O., Büker S. & Bir, A. A. (1998). *Eskişehir'de erkek rol ve tutumlarına ilişkin alan araştırması*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. çev. ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Pegem Akademi.

- Peterson, S.B. & Lach, M.A. (1990). Gender stereotypes in children's books: their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education*, 2 (2), 185-196. <https://doi.org/10.1080/0954025900020204>.
- Sapir, E. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality*. David G. Mandelbaum, ed. Berkeley, University of California Press.
- Schau, C. G. & Scott, K. P. (1984). Review of 21 cause and effect studies. *Psychological Documents*, 76(1), 83-93.
- Sever, S. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Tudem Yayınları.
- Sigalow, E., & Fox, N.S. (2014). A study of gender, family, and religious life in Jewish children's books. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53 (2), 416-431, <https://doi.org/10.1111/jssr.12112>.
- Şahin, H. (2009). Psikoseksüel gelişim. Y. Özbay & S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 67-98) içinde, PegemA.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31 (3), 300-311. <https://doi.org/10.2307/3211327>.
- Tezer Aslan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Tsao, Y. L. (2008). Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement*, 45(3), 108-114.
- Uzuner Yurt, S. (2013). *Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel değerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%202013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. 24.12.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Wedin, E. K. (2014). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola [Gender equality work in preschool and school]*. Norstedts juridik.
- Weitzman, L., J., Eifler, D., Hokada, E. & Ross, C. (1972). Sex role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77, 1125-50, <https://doi.org/10.1086/225261>.
- World Health Organization (WHO). (1998). *The world health report*. World Health Organization Publishing.
- Whorf, B. L. (1956). The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. Pp. 134-59 in *Language, Thought and Reality*, edited by John B. Carroll. The Technology Press of MIT.
- Williams, I.E. & Bennett, S.M. (1975). The definition of sex stereotypes via the adjective check List. *Sex Roles*, 1, 327-337. <https://doi.org/10.1007/BF00287224>.
- Williams, J. A, Joetta A. V., C. Williams, and Malecha, K. (1987). Sex- role socialization in picture books: an up- date. *Social Science Quarterly*, 68 (March), 148-5. <https://doi.org/10.1086/225261>.
- Yener, T. (2020). *Okul öncesi hikaye kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin kitabın metinsel içeriği ve kitabın resimleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The most basic social status in societies is that which is related to gender. Society offers a set of normative roles for women and men, and these require some responsibilities (Taylor, 2003, p.300). While gender expresses the socially determined roles and responsibilities of women and men; gender equality means that women and men have equal conditions and rights in all areas of social life. In this sense, gender equality covers both the social resources and barriers used by women and men as well as the understandings that determine their work and responsibilities.

Gender-dominated children's books present ideologies, values, and beliefs from the dominant culture, including gender ideologies and scenarios. Therefore, when children learn to read, they also learn culture. Learning to read is part of the socialization process and is an important mechanism by which culture is transmitted from one generation to the next.

Method

In this research, it was aimed to examine gender equality in children's picture books from 7 different perspectives: "gender distribution (1), presence in the place (2), job distribution (3), personality traits (4), clothing types (5), clothing colors (6) and accessories (7)". This research showed the feature of case study, which is one of the qualitative research designs. In this study, in which a nested single case design was used, more than one analysis method was applied due to the presence of more than one substrate or unit in a single case (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.291). Children's books selected using the document analysis method were determined in accordance with whether they could meet certain criteria or not.

Results

In this study, linguistic and non-linguistic indicators were tried to be determined in the context of gender equality from different perspectives in children's picture books between the ages of 7-12 and it was found that male characters are more than female characters; In terms of the main hero, it had been concluded that boys are more involved than girls. The fact that female characters take place more in domestic spaces showed that patriarchal structure is tried to be preserved in children's books. According to the results of the occupation distribution of the research, the representation of women only in the professions of teachers and doctors showed that stereotypes dominate the professions. In the study, female characters were represented in the personality traits of happy, orderly, curious, funny, helpful, pessimistic, self-confident, jealous, talented and investigative more than males. The fact that male characters were represented as dreamer, brave, fussy, prejudiced and shy more than females shows that stereotypes are preserved on positive and negative personality traits. In the distribution of clothing types by gender, male characters were depicted with sweaters-pants and pajamas more than women. It was concluded that the dress and sweater-skirt types are only for women, and suits are only for men. In the study, it was concluded that the colors pink, brown, black and gray in which the characters are represented for their clothes show a great deal of deviation between male and female characters. In the research, it was concluded that the accessories preferred by the characters according to their gender did not differ significantly.

Conclusion

A number of studies were conducted in the field of children's literature that had found

that non-sexist literature has the potential to have a positive impact on children. Exposure to non-traditional and equality-minded gender roles in books may contribute to less gender behavior development in young children (Ashton, 1983) and less gender inequality (Flerx et al., 1976; Berg-Cross & Berg-Cross, 1978). Even in books that take gender equality into account, there are certain aspects of traditional gender norms. For example, a number of children's books today show independent and ambitious women who follow unconventional professional paths, while few books show boys in domestic roles. All these roles and traits are valuable to both genders, so it's important to show children all the possibilities of what they want to be in the future.

Çoklu Ortam Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonunda
Öğretmen Eğitiminin Önemi

The Importance of Teacher Training in Integration of Multimedia Technologies to Education

Fatma Nur ÇOBAN* 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 17/12/2020

Revised/Düzeltildi: 03/08/2021

Accepted/Kabul edildi: 19/08/2021

Anahtar kelimeler:

Çoklu ortam teknolojileri, Dijital teknoloji, Dijital öyküleme, Dijital teknolojinin eğitimde kullanımı, Animasyon, Özel yetenekli öğrenciler.

Keywords:

Multimedia technologies, Digital technology, Dijital storytelling, Use of digital technology in education, Animation, Gifted students

ÖZ

Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin eğitim görmekte oldukları bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin çoklu ortam teknolojileri ve eğitimde kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi ile çalışma kapsamında bu yönde farkındalık ve çoklu ortam teknolojilerini geliştirilebilir düzeyde kullanım becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. TÜBİTAK Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında 2020 yılında desteklenen çalışmanın alt yapısını 'storyboard, adobe photoshop ve adobe premiere, dijital öyküleme, dijital video kurgulama ve animasyon ile dijital içerik hazırlama' eğitimleri gerektiren ve son yıllarda çoklu ortam teknolojilerinin eğitime entegrasyonu konusunda özgün bir öğretim yöntemi sunan 'dijital öyküleme ve animasyon' eğitimi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 21 farklı bilim ve sanat merkezinden ve 13 farklı branştan 28 öğretmenin oluşturduğu çalışmanın veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmış ve çalışma doğrultusunda katılımcıların çoklu ortam teknolojileri ve eğitimde kullanımına yönelik farkındalık ve geliştirilebilir düzeyde kullanım becerisi sağladıkları görülmüştür.

ABSTRACT

In the study, the opinions of science and art center teachers, where special talented students are studying, about the use of multimedia technologies and in education were examined. In this direction, it is aimed to gain awareness and the ability to use multimedia technologies at a developable level within the scope of the study. The study was supported in 2020 within the scope of TÜBİTAK Science and Society Innovative Education Practices. The background of the study consists of 'digital storytelling & animation' training, which requires training on "storyboard, adobe photoshop and adobe premiere, digital storytelling, digital video editing and animation and digital content preparation" and offers a unique teaching method in the integration of multimedia technologies into education in recent years. The working group consists of 28 teachers from 21 different science and art centers and 13 different branches. Content analysis method, one of the qualitative research methods, was used in data analysis, and in line with the study, it was seen that the participants gained awareness and developable level of use for multimedia technologies and their use in education.

Cite as: Çoban, F. N. (2021). Çoklu ortam teknolojilerinin eğitime entegrasyonunda öğretmen eğitimin önemi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 19-32.

* Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, dr.nuruzar26@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9685-1816>



Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına müfredat genelinde entegre edilmesi önerilmesine rağmen teknolojinin eğitimde istenilen düzeyde ve başarıda kullanılmadığını gösteren pek çok araştırma mevcuttur (Karaoğlu Kocaman, 2015). Hızla gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak teknolojiye daha hâkim ve ilgili kuşak olarak tanımlanan 'Z' kuşağı (Generation 'Z', After born 1995-Dijital yerliler) bireyleri; öğretmenin sadece bilgi aktaran rolünü değiştirmekle kalmamış, öğretmenin teknolojiyi eğitim ortamına entegre etmesi ve öğrenciler için interaktif ortam sunan yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması ihtiyacını doğurmuştur (Çoban, Gülşen & Bayhan, 2019). Bu ihtiyaç ve günümüz teknoloji koşulları; eğitim alanında öğrenme ve öğretme ortamlarının özellikle birden fazla duyu organına hitap eden ve öğrenen ile etkileşimi sağlayan çoklu ortam teknolojilerinin kullanımının önemini artırmıştır. Bu doğrultuda öğretimde teknoloji entegrasyonunun öneminin artmasıyla birlikte çoklu ortam teknolojilerinin kullanıldığı yeni öğretim yöntem ve teknikleri eğitimde kullanılmakta olup bunlar üzerine literatüre katkı sağlamaya yönelik akademik çalışmalar da mevcuttur.

Türk Dil Kurumu'na göre çoklu ortam; bilgisayarda metin, grafik, ses ve animasyon öğelerini birleştirerek sunan ortam, multimedya olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Özerbaş ve Yalçınkaya (2018)'e göre çoklu ortam, öğrenme-öğretme sürecinde tekstleri; bilişim teknolojileri aracılığıyla görüntü, diyagram, şekil, video, canlandırma, ses gibi formlarla bütünleştirerek öğrenenlerin etkinleşmesini sağlayan eğitsel tasarımlardır. Bir diğer tanıma göre ise çoklu ortam, dersin özelliği ve konunun örüntüsüne bağlı olarak öğretim ortamını zenginleştirmek ve öğrenmeyi somutlaştırmak amacıyla çeşitli araçlar yardımıyla öğretim materyalleri kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği ortamlar olarak da tanımlanmaktadır (Altınışik, Orhan, 2002). Çoklu ortam teknolojilerine ilişkin tanımlamalar farklılık göstermek ile birlikte ses, müzik, video, metin, grafik, görsel vb. içeriklerin birlikteliği olarak da ifade edilebilir.

Çoklu ortam teknolojilerini içeren ve son yıllarda okul öncesinden üniversite düzeyine kadar etkin kullanımının mümkün olduğu 'Dijital öyküleme' yöntemi de bireylerin problem çözme becerilerini yaratıcılıklarıyla birleştiren ve aynı zamanda dil ve sosyal gelişimi destekleyen yeni bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital öyküleme bir çoklu ortam teknolojisi olarak dijital ortamda grafik, resim, ses, müzik, video ve yazı gibi dijital içeriklerin birlikte kullanılmasına hâkim sağlamaktadır. Alan yazındaki araştırmacılar tarafından 'dijital öyküleme' öğretmenler için etkili bir öğretim aracı; öğrenciler için de etkili bir öğrenim aracı olarak tanımlanmaktadır ve öğretim ortamlarında öğrenmeyi destekleyen, işbirliğini teşvik eden, karar verme süreçlerini geliştiren, formal ve informal öğrenme süreçlerini bir araya getiren ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan değerli bir öğretim aracı olarak desteklenmektedir (Clarke & Adam, 2011; Dogan & Robin, 2008; Frazel, 2010; Robin, 2006; Akt: Karaoğlu Kocaman, 2015). Öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturmalarına ve bir arada tutmalarına izin veren bu yeni yöntem aynı zamanda bireylerin derinlemesine düşünme becerilerini desteklemektedir (Psomos & Kordaki, 2015). Benzer şekilde Barrett (2006), dijital öykülemenin öğrenci katılımı, derinlemesine ve proje tabanlı öğrenme ile teknoloji entegrasyonu olmak üzere günümüz eğitim dünyasında önem arz eden dört temel eğitim stratejisini bir araya getirdiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretim konusu hakkında kendi öyküsünü yazan bireyler sentez-değerlendirme gibi üst düzey bilişsel etkinlikler içerisinde yer alarak daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktadırlar (Turgut & Kışla, 2015). Campbell (2012), dijital öyküleme yönteminin hem öğretmenlere hem de öğrencilere anlatılmasının ardından bir

akademik yıl süresince yapmış olduğu çalışmada bu yöntemin kullanıldığı etkinliklerde öğrencilerin ‘görev üzerinde zaman geçirme’ ve ‘proje tamamlama’ seviyelerinin çarpıcı bir şekilde yükseldiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre çalışma öncesinde öğrencilerin ilgilerini kaybetmeden görev üzerinde çalışabilmelerinin oranı %70 iken, çalışmayla birlikte bu oran %96’ya çıkmıştır. Aynı şekilde çalışma öncesinde öğrencilerin proje tamamlama oranlarının %79 iken, teknolojiyi kullanarak dijital öyküleme yöntemiyle birlikte bu oranın %100’e çıktığı gözlemlenmiştir. Görselliğin ön planda olduğu dijital öykülemenin etkili ve başarılı bir öğretim yöntemi olması da gelişen teknoloji ve ihtiyaçlar doğrultusunda üretilen bilginin geniş kitleler tarafından hızlı ve etkin paylaşımına olanak sağlamasına dayanmaktadır. Bilginin çoklu ortam teknolojilerinin kullanılarak görüntü, ses ve hareket ile sunulması hedef kitleye daha hızlı ve etkin ulaşmasını sağlamaktadır.

Çoklu ortam teknolojilerinin kullanılarak; bilgiye görüntü, ses ve hareket kazandırılarak dijital öyküleme yapılması hareketli grafikleri/animasyonları oluşturmaktadır. Bilgisayar animasyonları zaten günümüzde eğitim, mühendislik mimarlık, endüstri, uzay bilimleri ve tıp gibi pek çok alanın, alandan olmayan kişiler için de daha anlaşılabilir kılınmasını sağlamaktadır. Animasyonun eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasını gerektiren düşünce ise, onun kendi iç yapısındaki görsel düzenlemeler ve hareket ilişkisidir (Toroğlu & İçingür, 2007). Aynı zamanda animasyonlar, bilginin araştırılarak yönetilmesini; görüntü, ses ve hareket ile zenginleştirerek sunulmasını sağladığı için öğrenciler için de öğrenmeyi teşvik edici bir yöntemdir (Ekici & Ekici, 2011). Animasyon, simülasyon, video, multimedya gibi son yıllarda eğitimde yaygın olarak kullanılan çoklu ortam teknolojileri; öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi ve iş birliğini de artırmaktadır (Burke & Greenbowe, 1998; Sutherland, 2004). Toroğlu ve İçingür (2007), eğitim amaçlı yapılan animasyonların; görsel iletişim aracı olarak kendi çözümsel akıcılığı ile dikkatleri çekerken, anlatıma etkinlik katmakta ve bilginin akılda kalıcılığını da kolaylaştırmakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ilgili literatürde bu tarz çoklu ortam teknolojilerinin kavramsal anlamayı geliştirmenin yanı sıra yüksek nitelikte zihinsel modeller oluşturmaları için öğrencilere imkân sunduğu da belirtilmektedir (Lowe, 2003; Marcano et al., 2004).

Özel yetenekli öğrenciler olarak tanılanarak destek eğitim almak üzere bilim ve sanat merkezlerine gelen öğrenciler için de geleneksel öğretim ortamlarından farklı olarak derinlemesine muhakeme etmeyi, üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi ön planda tutan etkinliklerin tasarımı gerçek bir önem arz etmektedir (Çoban, Gülşen & Bayhan, 2019). Özgün yöntem, teknik ve materyallerin etkili kullanımını sağlamak; yenilikçi öğretim yöntemlerini yaygınlaştırmak ve teknoloji alanındaki uygulamaları anlaşılır kılmak amacıyla TÜBİTAK 4005- Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen bu çalışmada; bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin etkileşimli yeni öğretim yaklaşımlarına yönelik farkındalık sağlamaları ve bu uygulamaları temel düzeyde kullanım becerisi geliştirmeleri amaçlanmıştır. Çalışmada bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin ilgili eğitimler doğrultusunda çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik farkındalık ve bu uygulamaları geliştirilebilir düzeyde kullanım becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı’nda yürütülen 7 günlük çalışmada katılımcı öğretmen grubunun alt yapısını ‘storyboard, adobe photoshop ve adobe premiere, dijital öyküleme, dijital video kurgulama ve animasyon ile dijital içerik hazırlama’ eğitimleri gerektiren ve son yıllarda çoklu ortam teknolojilerinin eğitime entegrasyonu konusunda özgün bir öğretme yöntemi sunan ‘Dijital Öyküleme ve Animasyon’

eğitimi almaları sağlanmıştır. Alanında uzman akademisyenlerce eğitimlerin verilmiş olduğu çalışmayla birlikte; katılımcı öğretmenlerin kendi branşlarına ve genel olarak öğretmenlik mesleğine özgü yenilikçi yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri etkileşimli olarak kazanarak kullanabilme ve geliştirebilme becerisi sağlanmaları amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada katılımcıların çoklu ortam teknolojileri ile dijital öyküleme ve animasyonun eğitimde kullanımına yönelik ön-son görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmayla birlikte görüşlerinde anlamlı bir farklılık sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda bir duruma yönelik detayların ortaya konması, açıklanması ve değerlendirilmesi esas olduğundan durum çalışması deseni benimsenmiştir (Yin, 1994). Program yürütme durum çalışmaları bir uygulamanın amacına uyup uymadığını anlamaya yardımcı olmaktadır. Durum çalışmalarında yaşanan ve iletilen içsel anlamları daha iyi anlayabilmek için görece az kişiden derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılır (Aytaçlı, 2012). Durum çalışmalarında genelleştirme yerine durumdan en iyi şekilde ne anlaşıldığının çalışılması esastır (Denzin ve Lincoln, 1985, s.435).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu özel yetenekli öğrencilere eğitim vermekte olan bilim ve sanat merkezi öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye geneli tüm bilim ve sanat merkezi öğretmenlerine açılan eğitim başvuruları; daha önce bu kapsamda herhangi bir çalışmada yer almamış olmak ve öncelikli olarak genel zihinsel yetenek alanında bireysel yetenekleri fark ettirme ve özel yetenekleri geliştirme programlarını yürütüyor olmak kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği bilgisayar laboratuvarının 28 kişilik olması nedeniyle belirlenen kriterler doğrultusunda 21 farklı bilim ve sanat merkezinden toplam 28 öğretmen çalışmada yer almıştır. 15'i kadın, 13'ü erkek olan katılımcı grupta branşlar ise; 1 ilköğretim matematik, 1 ortaöğretim matematik, 1 Türkçe, 1 biyoloji, 1 bilgi ve iletişim teknolojileri, 2 coğrafya, 7 İngilizce, 1 felsefe, 1 teknoloji tasarımı, 2 sınıf, 2 Türk dili ve edebiyatı, 2 fen ve teknoloji ile 6 görsel sanatlar şeklinde toplamda 13 farklı branş olarak dağılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmayla birlikte katılımcıların çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik görüşlerinde bir değişim/gelişim yaşanıp yaşanmadığının gözlemlenebilmesi amaçlandığından ön test-son test şeklinde uygulanan yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formlarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası çoklu ortam teknolojilerinin kendileri için neyi ifade ettiğine ve etkinliklerinde çoklu ortam teknolojilerini etkin kullanabilme becerilerine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formları aracılığıyla alınmıştır. Herhangi bir ön bilgilendirmenin yapılmadığı çalışma başlangıcında katılımcılara 'Çoklu ortam teknolojileri sizin için ne ifade etmektedir? Açıklayınız/Çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinizde etkin kullanabilme becerisine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?' soruları sorularak çoklu ortam teknolojileri kavramı ve eğitimde kullanımına yönelik ön görüşleri alınmıştır. 7 gün süren ilgili eğitimler ve çalışmanın sonunda da katılımcılara aynı sorular tekrar sorularak çoklu ortam teknolojileri kavramı ve eğitimde kullanımına yönelik son görüşleri alınmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formları aracılığı ile toplanan verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin açıklanmasını sağlayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmanın amaçlandığı içerik analizi yönteminde; veriler tanımlanmaya ve verilerde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda çalışmada öncelikle araştırma soruları kapsamında kavramsal yapıyı oluşturan temalar belirlenmiştir. Yazılı görüşme formlarındaki kendi içinde tutarlı ve bütünlük gösteren bölümlere yönelik elde edilen kodlamalar için uzman görüş birliği ile tematik kodlama yapılmıştır. Kodlama güvenilirliği uyum yüzde indeksi %87 olan çalışmada son olarak temalar ve ilişkili oldukları kodlara yönelik frekanslar incelenmiş ve bulgular yorumdan uzak sunulmuştur.

Bulgular

Çoklu Ortam Teknolojilerinin Katılımcılarca Neyi İfade Ettiğine Yönelik Bulgular

Uygulama öncesi katılımcılara çoklu ortam teknolojilerinin kendileri için neyi ifade ettiği sorulmuş ve anlamlı veriler için tematik kodlama yapılarak frekanslar incelenmiştir. Katılımcı öğretmen grubunun çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik uygulama öncesi görüşleri ve ilgili frekans değerleri Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Uygulama Öncesi Çoklu Ortam Teknolojilerinin Neyi İfade Ettiğine Yönelik Katılımcı Görüşü Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Teknolojik Uygulamalar	Ses, görüntü, metin, hareket birlikteliği	16
	Dijital ortam	1
	Multimedya	4
	Bilgisayar destekli iletişim materyalleri	1
Öğretim Yöntemi	21.yy öğrenme yöntemi	1
	Dijital uygulamalar ile kalıcı öğrenme yöntemi	1
	Öğretim yöntemi	4
Diğer	İhtiyaç	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların kendilerince çoklu ortam teknolojilerinin neyi ifade ettiğine yönelik görüşleri ilişki kurdukları içeriğe göre ‘Teknolojik Uygulamalar’, ‘Öğretim Yöntemi’ ve ‘Diğer’ olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Uygulama öncesi katılımcılarca 22 kez ‘Teknolojik Uygulamalar’ ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri, 6 kez ‘Öğretim Yöntemi’ ile 1 kez de ‘Diğer’ ana tema olarak ‘ihtiyaç’ şeklinde ifade edilmiştir. Çoğunlukla teknolojik uygulamalar içeriğiyle ilişkili olarak değerlendirilerek tanımlanan çoklu ortam teknolojileri için katılımcılarca ‘Ses, görüntü, metin, hareket birlikteliği(16)’, ‘Dijital ortam (1)’, ‘Multimedya(4)’ ve ‘Bilgisayar destekli iletişim materyalleri(1)’ ifadeleri kullanılmıştır. Öğretim yöntemi ana teması ile ilişkilendirilerek tanımlanan çoklu ortam teknolojileri için ise katılımcılarca ‘21.YY öğrenme yöntemi(1), Dijital uygulamalar ile kalıcı öğrenme yöntemi(1), Öğretim yöntemi(4)’ ifadeleri kullanılmıştır. Çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik oluşan ana temalara ait örnek

ifadelere, katılımcılar kodlanarak doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

- K1: Birçok farklı teknolojinin entegre hali. (Teknolojik Uygulamalar)
 K2: Yazılı, sözlü, hareketli veriler içeren araçlar. (Teknolojik Uygulamalar)
 K3: Bilginin daha kalıcı şekilde aktarılmasını sağlayan araçlar demek. (Öğretim Yöntemi)
 K4: 21. YY. öğrenme biçimlerinden biri olarak görmekteyim. (Öğretim Yöntemi)
 K5: Eğitim için gerekli olduğunu düşünüyorum. (İhtiyaç)

Uygulama sonrası katılımcılara çoklu ortam teknolojilerinin kendileri için neyi ifade ettiği tekrar sorulmuş ve anlamlı veriler için tematik kodlama yapılarak frekans analizleri incelenmiştir. Katılımcı grubun çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik uygulama sonrası görüşleri ve ilgili frekans değerleri Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Uygulama Sonrası Çoklu Ortam Teknolojilerinin Neyi İfade Ettiğine Yönelik Katılımcı Görüşü Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Teknolojik Uygulamalar	Metin, ses, animasyon, grafik birlikteliği	12
	Öğrenme heyecan ve hızını artıran yöntem	2
Öğretim Yöntemi	Birden fazla öğrenme türüne hitap eden yöntem	7
	Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme yöntemi	1
Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi	Eğitsel senaryo ve içerik düzenleme	1
	Dijital eğitim içeriği hazırlama yöntemi	6
Eğitim Materyali	Nitelikli eğitim materyali	5

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların kendilerince çoklu ortam teknolojilerinin neyi ifade ettiğine yönelik görüşleri uygulama öncesinde olduğu gibi ilişki kurdukları içeriğe göre 'Teknolojik Uygulamalar' ve 'Öğretim Yöntemi' ana temalarında aynı kalırken 'Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi' ve 'Eğitim Materyali' olmak üzere de katılımcılarca yeni ve anlamlı 2 ana tema kazanılmıştır. Uygulama sonrası katılımcılarca 'Teknolojik Uygulamalar (12)' ana teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için 'Metin, ses, animasyon, grafik birlikteliği (12)' ifadesi kullanılmıştır. Katılımcılarca 'Öğretim Yöntemi (10)' ana teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için 'Öğrenme heyecan ve hızını artıran yöntem (2)', 'Birden fazla öğrenme türüne hitap eden yöntem (7)', 'Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme yöntemi (1)' ifadeleri kullanılmıştır. Katılımcılarca 'Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi (7)' ana teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için 'Eğitsel senaryo ve içerik düzenleme (1)' ve 'Dijital eğitim içeriği hazırlama yöntemi (6)' ifadeleri kullanılmıştır. Katılımcılarca 'Eğitim Materyali (5)' ana teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için 'Nitelikli eğitim materyali (5)' ifadeleri kullanılmıştır. Çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik ana temalara ait örnek ifadelere, katılımcılar kodlanarak doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

- K6: Animasyon, ses, video, görüntü gibi dosyaların işlenmesi, saklanması ve iletilmesi uygulamaları (Teknolojik Uygulamalar)
 K7: Bilgisayar ortamında video, resim, grafik, animasyon ve yazının bir arada kullanıldığı

uygulamalar (Teknolojik Uygulamalar)

K8: Eğitim için dersi pasiflikten aktif hale, tek duyudan beş duyuya hitap edecek hâle, sıkıcılıktan eğlenceli hale getiren video, ses, görüntüyü bir arada sunan bir öğretim yöntemi. (Öğretim Yöntemi)

K9: Metin, ses, video, fotoğraf vb. gibi birçok teknolojinin entegre biçimde kullanıldığı ve birçok öğrenme türüne hitap eden öğrenme yöntemidir. (Öğretim Yöntemi)

K10: Dijital ders materyalleri için video, görsel hazırlamanın bin bir çeşit yolu olduğu anlamını içeriyor. Ders heyecanını ve hızını artırabilir içerik için önemli bir yöntem. (Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi)

K11: Çoklu ortam teknolojileri dijital ders içeriği hazırlamada animasyon, ses, görüntü, grafik gibi içeriklerin hazırlanması yöntemidir. (Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi)

K12: Multimedya araçları kullanılarak elde edilen resim, ses, grafik, şema, metin, animasyon, video unsurları kullanılarak oluşturulan eğitim içerikleridir. (Eğitim Materyali)

K13: Çoklu ortam teknolojileri, eğitimin her aşamasında kullanabileceğim, eğitimi daha nitelikli hale getirebilen uygulama ve programlar vasıtasıyla oluşturulan eğitim içerikleridir. (Eğitim Materyali)

Çoklu ortam teknolojilerinin katılımcılarca anlamına yönelik ön-son veri karşılaştırması yapıldığında ‘Teknolojik Uygulamalar’ ve ‘Öğretim Yöntemi’ temalarının aynı kalırken; uygulama ile birlikte ‘Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi’ ve ‘Eğitim Materyali’ olmak üzere anlamlı iki yeni temanın kazanıldığı ve aynı kalan ‘Teknolojik Uygulamalar’ ile ‘Öğretim Yöntemi’ temalarına ait kodların frekanslarında da anlamlı değişiklikler olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamındaki eğitim ile birlikte katılımcıların çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik ilişki kurdukları ‘Teknolojik Uygulamalar’ temasına ait frekanslarda azalma olurken (16-12), ‘Öğretim Yöntemi’ temasına ait frekanslarda ise artış olduğu (6-10) gözlemlenmiştir. Çalışmadaki en değerli bulgu ise katılımcıların uygulama ile çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik eğitim alanıyla ilgili yeni ve anlamlı olarak ‘Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi’ (7) ile ‘Eğitim Materyali’ (5) temalarını kazanmış olmalarıdır.

Katılımcıların Çoklu Ortam Teknolojilerini Etkinliklerinde Etkin Kullanabilme Becerisine Yönelik Bulgular

Uygulama öncesi ve sonrası katılımcılara çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip olup/olmadıkları yönündeki görüşleri nedenleri ile birlikte sorulmuş ve sunulan nedenlere yönelik frekanslar incelenmiştir.

Tablo 3. Uygulama Öncesi Çoklu Ortam Teknolojilerini Etkinliklerinde Etkin Kullanabilme Becerisine Yönelik Katılımcı Görüş ve Nedenleri Frekans Değerleri

Görüş	Neden	Frekans
Hayır	Yetersizim	10
	Eğitime ihtiyacım var	8
Kısmen	Bilgi eksikliğim var	2
	Seviyorum/İlgiliyim	3
Evet	Tecrübem var	3
	Etkinlikleri zenginleştirmek için	2

Uygulama öncesi katılımcılardan 10'u çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip olmadıkları yönünde görüş belirtirken; 10'u bu beceriye kısmen sahip oldukları, kalan 8'i de bu beceriye sahip oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip olmadıkları yönünden görüş belirten katılımcı öğretmen grubu (10) yetersiz olduklarını neden olarak belirtmişlerdir. Bu beceriye kısmen sahip oldukları yönünde görüş belirten katılımcı öğretmen grubu (10) ise bu durumu 'Eğitime ihtiyacım var (8)' ve 'Bilgi eksikliğim var (2)' gerekçeleri ile açıklamışlardır. Çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip oldukları yönünde olumlu görüş belirten katılımcı öğretmen grubu (8) ise bu durumu 'Seviyorum/İlgiliyim (3)', 'Tecrübem var (3)' ve 'Etkinlikleri zenginleştirmek için (2)' gerekçeleri ile açıklamışlardır. Uygulama öncesi katılımcıların çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerilerine yönelik görüş ve nedenlerine ait örnek ifadeler katılımcılar kodlanarak doğrudan alıntılar ile aşağıda yer verilmiştir.

K14: Uzaktan eğitim sürecinde çoklu ortam teknolojileri ile ilk kez karşılaştım. Çoklu ortam teknolojilerini derslerimde yeterince etkin kullanabilme becerisine sahip olduğumu düşünmüyorum. (Hayır, yetersizim)

K15: Çoklu ortam teknolojilerini derslerimde etkin kullanabilme beceri ve bilgisine sahip değilim. (Hayır, yetersizim)

K16: Kısmen kullanmaya çalışıyorum, yeterli donanıma sahip değilim eğitim almaya çalışıyorum. (Kısmen, eğitime ihtiyacım var)

K17: Kısmen. Gelişen teknoloji uygulamalarını yakalayabilmekte bilgi eksikliğim var. (Kısmen, bilgi eksikliğim var)

K18: Evet, teknolojiyi kullanmayı seviyorum. (Evet, seviyorum/ilgiliyim)

K19: Evet, daha önce kullandım. (Evet, tecrübem var)

K20: Evet, ders etkinliklerini daha verimli kılabilmek için. (Evet, etkinlikleri zenginleştirmek için)

Tablo 4. Uygulama Sonrası Çoklu Ortam Teknolojilerini Etkinliklerinde Etkin Kullanabilme Becerisine Yönelik Katılımcı Görüş ve Nedenleri Frekans Değerleri

Görüş	Neden	Frekans
Evet	Bu eğitim ile kendimi geliştirdim	11
	Bu eğitim ile bunu yapabileceğime olan inancım gelişti	2
	Araştırmaya ve öğrenmeye devam ediyorum	2
Kısmen	Bu eğitim ile ilgili programları temel düzeyde kullanmayı öğrendim, geliştirmeye ihtiyacım var	13

Tablo 4'de görüldüğü üzere uygulama sonrası katılımcı öğretmen grubunda çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine yönelik olumsuz görüş belirten olmamıştır. 28 öğretmenin yer aldığı katılımcı öğretmen grubundan 15'i çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip oldukları yönünde olumlu görüş belirtirken, 13'ü bu beceriyi etkin kullanabilmelerine yönelik kısmen şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uygulama ile birlikte çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip olma ile ilgili olumsuz görüş belirten katılımcı olmadığı gibi,

olumlu görüş belirtenlerin sayısının (8-15) ve kısmen şekilde görüş belirtenlerin sayısının anlamlı şekilde arttığı (10-13) görülmektedir. Çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerisine sahip oldukları yönünde olumlu görüş belirten katılımcı öğretmen grubu (15) bu durumu 'Bu eğitim ile kendimi geliştirdim (11)', 'Bu eğitim ile bunu yapabileceğime olan inancım gelişti (2)' ve 'Araştırmaya ve öğrenmeye devam ediyorum (2)' şeklindeki nedenler ile açıklamışlardır. Bu beceriye kısmen sahip oldukları yönünde görüş belirten katılımcı öğretmen grubunun tamamı (13) ise bu durumu 'Bu eğitim ile ilgili programları temel düzeyde kullanmayı öğrendim, geliştirmeye ihtiyacım var' şeklinde açıklamışlardır. Uygulama sonrası katılımcıların çoklu ortam teknolojilerini etkinliklerinde etkin kullanabilme becerilerine yönelik görüş ve nedenlerine ait örnek ifadeler katılımcılar kodlanarak doğrudan alıntılar ile aşağıda yer verilmiştir.

K21: Evet, düşünüyorum. Burada aldığım eğitimler ve edindiğim bilgiler ile derslerimde etkin bir şekilde kullanabileceğimi düşünüyorum. (Evet/Bu eğitim ile kendimi geliştirdim)

K22: Bu eğitim öncesi bunun için hayır demiştim. Ama buradaki eğitimde öğrendiğim programlar sayesinde bunu yapabileceğime olan inancım gelişti. (Evet/Bu eğitim ile bunu yapabileceğime olan inancım gelişti)

K23: Bu eğitim sayesinde kendi içeriklerimi oluşturabileceğimi gördüm, bu sayede bu beceriye sahip olabileceğimi düşünüyorum, öğrenmeye devam ediyorum. (Evet/Araştırmaya ve öğrenmeye devam ediyorum)

K24: Çoklu ortam teknolojilerini derslerimde kullanmıyordum. Bu eğitim ile temel düzeyde hayatıma girmiş oldu, etkin kullanımı için geliştirmeye ihtiyacım var. (Kısmen/Bu eğitim ile ilgili programları temel düzeyde kullanmayı öğrendim, geliştirmeye ihtiyacım var)

K25: Etkin kavramının üzerine tam uyması için zamana ihtiyacım var ama bu eğitim ile bu programları uygulama becerisini edindim. (Kısmen/Bu eğitim ile ilgili programları temel düzeyde kullanmayı öğrendim, geliştirmeye ihtiyacım var)

Çoklu ortam teknolojilerinin etkinliklerde etkin kullanım becerisine yönelik eğitim öncesi ve sonrası katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında; bu eğitim ile birlikte öğretmenlerin bu beceriye yönelik kendilerine olan inançlarının olumlu yönde geliştiği, kendilerini eğitim öncesine göre geliştirdikleri ve ilgili programları uygulama tecrübesi ile geliştirmeye açık yönlerinin ve eğitime ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Dijital devrimin yaşandığı günümüz koşullarıyla birlikte; bu çağ ile uyumlu bir eğitim sisteminin, yaratıcı, girişimci, sorun çözücü, bilgiyi yapılandırıcı ve uygulayıcı bireylerin, hızla gelişmekte olan dünyayı izleyebilen vizyon sahibi eğitimcilerin ve eğitimde yeni yaklaşımların gerekliliğinin önemi artmıştır (Karadağ & Ayvaz-Tunç, 2013). Değişim ve teknolojik gelişmenin hâkim olduğu günümüzde öğretmenlerin; tıpkı bir mimarın yapıyı inşa etmeden önce plan ve tasarım yapması gibi kendi öğretim yöntemlerini tasarlayabilme becerilerini kazanabilmeleri ve teknolojinin eğitime entegrasyonu ile yeni uygulamalar konusunda gelişime açık olmaları çağa uygun eğitim anlayışının en önemli gerekliliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çoban, Gülşen & Bayhan, 2019) Bu doğrultuda öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik uygulamalı bir eğitim almaları sağlanan çalışmada; öğretmenlerde çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde

kullanımı konusunda farkındalık ve temel düzeyde kullanım becerisi sağlanması amaçlanmıştır.

Çalışmanın bütünü için uygulama öncesi ve sonrası bulguların genel değerlendirmesi yapıldığında; uygulama öncesi çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik katılımcı görüşlerinin ‘Teknolojik Uygulamalar (22)’, ‘Öğretim Yöntemi (6)’ ve ‘Diğer (1)’ iken eğitim sonrasında bu ana temalara ait frekansların ‘Teknolojik Uygulamalar (12)’, ‘Öğretim Yöntemi (10)’ şeklinde değişiklik göstermesi çoklu ortam teknolojilerinin salt teknolojik uygulamalar olarak anlamlandırılmasından çıkıp, eğitimde kullanımına yönelik farkındalık oluşturulduğunun göstergesi niteliğindedir. Ayrıca çalışmanın anlamlı bulgularından biri de katılımcı öğretmen grubunun eğitim ile birlikte çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik eğitime entegrasyonu konusunda yeni anlamlı olmak üzere ‘Eğitsel İçeriği Oluşturma Yöntemi (7)’ ve ‘Eğitim Materyali (5)’ temalarını kazanmış olmalarıdır.

Katılımcı öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerini etkin kullanabilme becerisine yönelik görüşlerinin eğitim öncesi ‘Hayır (10)’, ‘Kısmen (10)’ ve ‘Evet (8)’ şeklinde iken eğitim sonrasında ‘Evet (15)’ ve ‘Kısmen (13)’ şeklinde değişiklik göstermesi; çoklu ortam teknolojilerinin etkin kullanım becerisine yönelik başlangıçta olumsuz görüşe sahip olan öğretmenlerin bu eğitim ile görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini ve geliştirmeye açık yönleri ile birlikte kısmen şeklinde görüş geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar kodlanarak yer verilen doğrudan alıntılar da öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerinin etkinliklerde kullanımına yönelik aldıkları eğitimin bu becerinin geliştirilmesinde katkı sunduğunu göstermektedir. Uygulama kapsamındaki programlar ve çoklu ortam teknolojilerinin eğitim/öğretimde bir öğretim yöntemi olarak kullanımına yönelik yer verilen uygulamalar; katılımcı öğretmenlerin bu programları tanımalarını, temel seviyede kullanım becerisini kazanmalarını, kendi alanlarında tasarlayabilecekleri etkinlikler kapsamında yeni fikirler için alt yapı oluşturmalarını sağlamış ve öğretmenlerde bu programların eğitim/öğretimde kullanımının derinleştirilip zenginleştirilebileceğine yönelik farkındalık oluşturulmasını sağlamıştır.

Bütün olarak bulgular doğrultusunda eğitim ile birlikte katılımcı öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerinin eğitim öğretimde farklı kullanımlarına yönelik farkındalık kazanarak olumlu yönde değişim ve gelişim yaşadıklarını söylemek mümkün görünmektedir. Katılımcı öğretmen görüşleri ve bulgular; eğitim ile birlikte öğretmenler için temel beceri düzeyinde kazanılmış olan programlara yönelik alt yapı oluşturulabileceğini ve öğretmenlerin bu tarz çalışmalar aracılığıyla bu konuda kendilerini geliştirmeye açık olduklarını göstermektedir. Sınıf ortamına teknoloji entegrasyonunu sağlamada öğretmenlerin teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik görüş ve tutumları başa çıkılması gereken ilk engel olabilmektedir (Ertmer, 1999). Hızla gelişmekte olan teknoloji ve eğitimdeki yeni uygulamaları düşünüldüğünde, öğretmenlerin teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik görüşleri uygulamada başarının sağlanabilmesi için oldukça önemlidir. (Çoban, Gülşen & Bayhan, 2019). Çalışmayla birlikte çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmenlerde farkındalık oluşturulabildiği; öğretmenlerin bu konuda gelişime açık oldukları ancak desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Benzer şekilde literatürdeki ilgili araştırmalarda öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre etme konusunda çeşitli problemlerle karşılaştıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Becker, 2001; Ertmer, 1999; Özpınar, 2017). Teknolojinin eğitime entegrasyonunun başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin teknoloji ile ilgili olumsuz algılarının olmaması ve gelişime açık olmaları gerekmektedir. Öğretmenler için çoklu ortam teknolojilerinin

kullanımına yönelik yapılan benzer çalışmalarda, öğretmenlerin bu konuda olumlu algılar geliştirdikleri görülmektedir (Renda & Sprouse, 2010; Robin, 2008). Benzer şekilde ülkemizde dijital öyküleme üzerine eğitim alan öğretmen adaylarının eğitim ile birlikte bu yöneme yönelik görüşlerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmüştür (Karakoyun & Kuzu'dan aktaran Turgut & Kışla, 2015). Yine Özpınar (2017) tarafından dijital öyküleme ile ilgili öğretmen adayları ile yapılan çalışmada; katılımcıların ilgili eğitimi içeren uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; dijital öykülemenin eğitimde kullanılmasının aktif katılım, başarı, motivasyon ve yaratıcılık gibi pek çok açıdan eğitsel avantajının olduğu yönündeki görüşlerini geliştirdiklerini ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin; öğrencilerinin motivasyonlarını yüksek tutabilecekleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri çoklu ortam teknolojilerinin kullanılmasını içeren yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda farkındalık kazanmalarını amaçlayan çalışmalar bu olumlu algının oluşturulması yönünde önemli çalışmalardır.

Kaynakça

- Altınışik, S. & Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Avraamidou, L. & Osborne, J. (2009). The role of narrative in communication science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683-1707. <https://doi.org/10.1080/09500690802380695>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Backer, H. J. (2001). How are teachers using computers in instruction. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Seattle, WA.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. C. Caroline, D. A., Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & S. Weber (Ed.), *Proceedings of Society for Information Tegnology and Teacher Education International Conference 2006* içinde (s.647-654). Chesapeake, Virigina, AACE.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J. & Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education*, 75(12), 1658-1660. <https://doi.org/10.1021/ed075p1658>
- Campell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424>
- Çoban, F. N., Gülşen, S. & Bayhan, G. (2019). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin eğitimde dijital teknolojinin kullanımına yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 78-94.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekici, E. & Ekici, F. (2011). Fen eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın yeni ve etkili bir yolu: Yavaş geçişli animasyonlar. *İlköğretim Online*, 10(2), 1-9. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ertmer, P. A. (1999). Adressing first and second order barries to change: Strategies for technology implementation. *Educational Tegnology Research and Development*, 47(4),

- 47-61.
- Karadağ, E. & Ayvaz-Tunç, Ö. (2013). Postmodern oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Karakoyun, F. & Kuzu, A. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. 2. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, Türkiye, Afyonkarahisar.
- Karaoğlu Kocaman, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrenciler ve bilsemeler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Lowe, R. K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13(2), 157-176. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00018-X)
- Marcano, A. V., Williamson, V. M., Ashkenazi, G., Tasker, R., & Williamson, K. C. (2004). The use of video demonstrations and particulate animation in general chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 13(3), 315-323.
- Psomos, P. & Kordaki, M. (2015). A novel educational digital storytelling tool focusing on students misconceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 82-86. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.476>
- Renda, C. & Sprouse, D. (2010). Giving experiential learning a digital makeover: A case study in using digital storytelling and web 2.0 applications to promote greater. Technological competency in K-12 teachers. *Proceedings of International Conference on Education 2010*, Hawaii.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47, 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Sutherland, R. (2004). Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers & Education*, 43, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.12.017>
- Özerbaş, M. A. & Yalçınkaya, M. (2018). Çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve motivasyona etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-21.
- Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210. <https://doi.org/10.14686/buefad.340057>
- Toroğlu, A. & İçingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252. <https://doi.org/10.2339/2007.10.3>
- Tunç, Ö. A. & Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121. <https://doi.org/10.17569/tojqi.57305>
- Türk Dil Kurumu (2017). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 03.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.b.). Seçkin.
Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods* (2.b.). New Delhi.

Extended Abstract

Introduction

The need for integration of technology into education and today's technology conditions; It has increased the importance of the use of multimedia technologies that appeal to more than one sensory organ and enable interaction with the learner of learning and teaching environments in the field of education. In this direction, with the increasing importance of technology integration in education, new teaching methods and techniques using multimedia technologies are used in education; There are also academic studies on these to contribute to the literature. The "Digital storytelling" method, which includes multimedia technologies and has been used effectively from preschool to university level in recent years, is a new method that combines individuals' problem solving skills with their creativity and also supports language and social development. Digital storytelling, as a multimedia technology, enables the use of digital contents such as graphics, pictures, sound, music, video and text in digital environment. This new method, which allows students to create and hold their own digital stories, also supports individuals' reflection skills (Psomos & Kordaki, 2015). In this study supported by TÜBİTAK, it is aimed that science and arts center teachers gain awareness of the use of multimedia technologies in education and the ability to use these applications at a developable level in line with the relevant training.

Method

In the study, it was aimed to determine the pre-post opinions of the participants about the use of multimedia technologies and digital storytelling & animation in education, and to determine whether a meaningful difference was achieved with the study. The case study design was adopted in the study where the target group was composed of 28 teachers from 21 different science and art centers. Content analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data collected through semi-structured written interview forms.

Results

When the pre-end data comparison is made for the meaning of the multimedia technologies by the participants, while the themes of "Technological Applications" and "Teaching Method" remain the same; With the application, it has been observed that two meaningful new themes have been gained as "Training Content Creation Method" and "Training Material". When the participants' opinions about the effective use of multimedia technologies in activities are compared before and after the training; With this training, it was observed that teachers' self-belief about this skill improved positively, that they developed themselves compared to the pre-training period, and they had aspects open to developing the relevant programs with their experience and need training.

Conclusion

Along with today's conditions of digital revolution; The importance of an education system compatible with this age, individuals who are creative, entrepreneurial, problem solver, constructive and implementing knowledge, visionary educators who can follow the rapidly developing world and new approaches in education have increased (Karadağ & Ayvaz-Tunç, 2013). In this direction, in the study, in which teachers receive applied training for the use of multimedia technologies in education; It is aimed to provide teachers with awareness of the use of multimedia technologies in education and their basic level of use skills. The change in participant views with the training is an indication of the awareness of the use of multimedia technologies in education, rather than the meaning of only technological applications. In addition, one of the significant findings of the study is that the participant group of teachers acquired the 'Educational Content Creation Method (7)' and 'Educational Material (5)' themes, which are new meaningful for the integration of multimedia technologies into education. The programs within the scope of the application and the applications regarding the use of multimedia technologies as a teaching method in education / training; It enabled the participating teachers to get to know these programs and gain the ability to use them at a basic level. In addition, the training enabled participants to create a substructure for new ideas within the scope of activities that they could design in their own fields and created awareness among teachers that the use of these programs in education / training could be deepened and enriched. As a whole, in line with the findings, it seems possible to say that participating teachers have experienced positive change and development by gaining awareness of the different uses of multimedia technologies in education. Participating teachers' opinions and findings; It shows that with the education, the infrastructure for the programs acquired at the basic skill level for teachers can be established and teachers are open to improve themselves in this regard through such studies. In this direction, the teachers; The studies aiming to raise awareness of the students about new teaching methods and techniques including the use of multimedia technologies, where they can keep their motivation high and develop their creativity, are important studies to create this positive perception.

**Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları:
Bir Özel Okul İle Bir Devlet Okulunun Karşılaştırılması***

**Discipline Practices in Secondary Education Institutions:
Comparison of a Private School and a Public School**

Betül TUĞSAT KARAHAN^a, Çiğdem APAYDIN^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 06/04/2021

Revised/Düzeltildi: 06/08/2021

Accepted/Kabul edildi: 15/08/2021

Anahtar kelimeler:

Ortaöğretim, Özel Okul, Devlet Okulu

Keywords:

Secondary School, Private School, State School

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bir resmi ve bir özel ortaöğretim okulunun disiplin uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu kapsamda yapılan araştırmada Antalya ili Muratpaşa ilçesinde 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında bir devlet ve bir özel ortaöğretim okulunun disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin demografik özellikleri ve disiplin kurulu uygulamaları incelenerek karşılaştırılmış, ortaöğretimlerin özelliklerine göre önemli farklılıklar veya benzerlikler gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Bütüncül tek durum deseni kullanılan araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her iki okulda da erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla disiplin kuruluna daha fazla gitmekte, devlet okulunda en fazla 11. sınıf öğrencileri, özel okulda ise 12. sınıf öğrencileri sevk edilmektedir. Devlet okulunda kurula sevk edilen öğrencilerin akademik başarı oranları, özel okuldaki öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırma sonunda öğrencilerin disiplin cezası almalarını önleyecek çeşitli öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

This study aims at examining the disciplinary practices of a public and a private secondary school comparatively. To attain this goal, the demographic characteristics of the students who were referred to the disciplinary committee of a state and a private secondary school in the district of Muratpaşa in Antalya province in the academic years of 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 and discipline board practices were examined and compared; it was tried to determine whether it showed significant differences or similarities according to the characteristics of the schools. This study is a qualitative research in which the single case-holistic design was used, and the data were collected through document analysis. According to the findings, in both schools, male students were referred to the disciplinary board more than female students, and at most, 11th-grade students in public schools and 12th-grade students in private schools were referred. The academic success rates of students referred to the board in public school are higher than students in private schools. At the end of the research, various suggestions were presented to prevent students from taking disciplinary punishment.

Cite as: Tuğsat Karahan, B. & Apaydın, Ç. (2021). Ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları: Bir özel okul ile bir devlet okulunun karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 33-53.

* Bu çalışma Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN danışmanlığında Betül TUĞSAT KARAHAN tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları: Bir Özel Okul ile Bir Devlet Okulunun Karşılaştırılması" adlı tezli yüksek lisans tezinin özetlenmiş halidir. Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Tarih: 14.01.2019 Sayı No: 12)

^a Betül TUĞSAT KARAHAN, Özel Maya Okulu, btugsat@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-6812>

^b Sorumlu yazar, Çiğdem APAYDIN, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4457-3199>



Giriş

Disiplin, etkili okulların temel özelliklerinden birisidir (Agbenyega, 2006). Disiplin, okulun başarısının merkez üssüdür ve bir okulun tüm üyelerinin okula ait çeşitli standartlara uyması okul yönetiminin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Okul disiplini karmaşık ve öğrencinin kendini kontrol etme yeteneğine dayalı olan öz disiplini geliştirmeyi içermektedir (Bear, Cavalier ve Manning, 2005). Bu kapsamda disiplin, başarılı okul için gerekli bir bileşendir (Eggleton, 2001).

Barışçıl bir okul iklimi oluşturmak, sağlam bir akademik performans yaratmak, başarılı bir öğretme ve öğrenme ortamı sağlamak için okullarda disiplinin olması yaygın olarak kabul görmektedir (Odoyo, Odwar ve Kabuka, 2016). Disiplin kavramı genellikle olumsuz anlamda algılanmakta, dayak, şiddet vb. kavramlarla ilişkilendirilmektedir (Kaçar, 2018). Oysa çevreye uyum, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı ve sosyal sorumluluğu paylaşmanın yanı sıra kurallara uymanın da disiplin kavramına yüklenebileceği söylenebilir (Çetinkaya ve Koçyiğit, 2020). Görüldüğü üzere disiplin uygun şekilde ele alınmazsa okulun işleyişine ve hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır. Duke'a (1989) göre etkili okul disiplini stratejileri, sorumlu davranışı teşvik etmeyi ve tüm öğrencilere tatmin edici bir okul deneyimi sağlamayı, aynı zamanda suistimalleri caydırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda disiplin, okul kurallarına uymayı sağlamak ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltmek için gereklidir.

Disiplin, olumlu veya olumsuz olabilir. Olumsuz disiplin cezalandırmayı gerektirirken, olumlu disiplin kişiyi farklı davranması için etkilemeyi amaçlamaktadır. Etkili öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenme ortamının öğrencilerin rahatsız edici davranışlarından arındırılmış olması gerekir ki bu nedenle disiplin son derece önemlidir. Donnely'e (2002) göre disiplin otokratik olmaktan çok makul ve işbirliğine dayalı olmalı, öğrenciler ve öğretmenler tarafından güç göstergesi olarak görülmemelidir. Bray'e (2005) göre öğretim ve öğrenim üzerinde yıkıcı ve antisosyal davranış öğrenci üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir.

Öğretmenler sınıfta disiplini yönetirken, öğrencilerin öz saygısına zarar veren diğer cezalandırma türlerini ortadan kaldırmak zorundadır. Bu durum fiziksel cezanın yanı sıra duygusal kınamanın da sınıfta yeri olmadığı anlamına gelmektedir. Olumlu ve yapıcı disiplin, öz disiplininin gelişimini teşvik etmesi gerekmektedir (Oosthuizen, Wolhuter ve Du Toit, 2003). Kohn (1996) disiplinin genellikle cezanın eşanlamlısı olarak düşünüldüğünü belirtmektedir. O halde profesyonel eğitimcilerin genellikle disiplini uygun bir öğrenme ortamının ön koşulu olarak değil, sosyal kontrol meselesi olarak gördükleri anlaşılmaktadır (Madhere, 1998). Oysa disiplin ile kontrol arasındaki temel fark; bir arabanın kontrolü ele geçirilirken veya kaybedilirken, onun disiplininden veya disipline edilmesinden bahsedilememesine benzetilerek açıklanabilir (Clark, 1998). Clark (1998) aslında iyi disiplinin neyi içerdiğine dair, iki çelişkili eğitim düzenini ifade etmektedir. Birincisi kontrole dayanan neredeyse evrensel olarak kabul edilmiş sınıf örgütü görüşüdür. İkincisi ise disipline dayalı alternatif seçenektir. Blanford (1998, s.1) disiplinin 'birine bir şey yapmayı' ima ettiği şeklindeki tamamen yanlış varsayımın aslında okul topluluğunun üyelerini kontrol etmeyi sevenlerin ihtiyaçlarını yansıttığını belirtmektedir.

Okul disiplininin personelin ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak ve öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmak gibi iki temel amacı bulunmaktadır. Şiddet veya suç içeren ciddi öğrenci davranışları, bu hedefleri bozmakta ve bu süreç genellikle manşetlere de konu olmaktadır. Bununla birlikte en yaygın disiplin sorunları, suç teşkil etmeyen öğrenci davranışlarını içermektedir (Moles 1989'den akt. Gaustad, 1992). Öğretmenler zamanının çoğunu öğrencilerle geçirdikleri için genellikle disiplin ve disiplin sorunlarının ön saflarında yer

almaktadır. Öğretmenin sınıfta bulunan öğrenci sayısı kadar değişkenle ilgilenmesi gerektiğinden disiplini sağlaması kolay olmamaktadır. Çünkü her öğrenci sınıfta kullanılan disiplin tekniklerine farklı tepki verebilmektedir. Bir öğretmenin, çevresini öğrenmesi ve anlaması için hızlı düşünmesi ve hareket etmesi gerekir. Disiplin sorunlarını görmezden gelmek, öğretmen için işlerin daha da kötüye gideceği anlamını taşımaktadır (Eggleton, 2001).

Bu nedenle açıkça tanımlanmış disiplin politikaları aynı zamanda öğrencileri uygun davranış beklentileri konusunda bilgilendirmeye ve hoş görülemez uygunsuz davranışları ayırt etmeye hizmet etmektedir (Paige, 2001). Holloway'e (2002) göre açıkça tanımlanmış disiplin politikalarına sahip okulların daha düzenli okul ortamlarına sahip olma olasılığı daha yüksektir ve bu da öğrenci başarısını teşvik etmektedir. Bu bağlamda disiplin sorunları öğretim kademelerinin tamamında görülebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemine denk gelen ve kendini ispat etme arayışı içinde olan öğrenci yoğunluğunun görece daha fazla olduğu ortaöğretim kurumlarında disiplin problemleri daha fazla görülebilmektedir (Toytok ve Yıldırım, 2018). Gregory vd. (2010) ortaöğretim okullarındaki disiplin uygulamalarında geniş bir uyumsuzluk ve tutarlılık eksikliği olduğunu belirtmektedir. Stronach ve Piper (2008) ise disiplin stillerindeki farklılıkların, öğrencilerin neyin uygun neyin uygun olmadığına kendileri karar vermek zorunda kalırken, neyin beklendiğine dair belirsizlik duyguları yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Bu özerklik düzeyi, eğitim ortamında en büyük şiddet suçları istatistiklerine sahip olan ortaöğretim öğrencileri için tehlike oluşturmaktadır (Stronach ve Piper, 2008). Gregory vd. (2010, s. 483) özellikle şiddet suçlarının çoğunun okulda öğrencilere karşı işlendiğini belirtmektedir. Yazar ortaöğretim öğrencilerinin en yüksek disiplin sorunlarına sahip olduğunu eklemektedir. Jordan ve Anıl (2009) öğrencinin erkek, siyah, özel eğitim sınıfında eğitim almasının ve ekonomik açıdan zayıf ailelere sahip olmasının disiplin cezasına çarptırılma ihtimalini artırdığı hipotezini test ettikleri araştırmalarında tekrarlanan disiplin sevkleri, özellikle mezuniyete kadar olan süre içinde öğrencilerin uzun vadeli başarıları üzerinde etkili olduğu bulunmaktadır. Yazarlara göre uygulanan orantısız disiplin, öğrencilerin eğitim sisteminden çıkışını hızlandırmakta, eğitim fırsatlarını dolayısıyla insan sermayesi oluşumunu ve sonuçta ekonomik kalkınmayı azaltmaktadır. Türkiye'de de okullarda disiplin konusuna yönelik çeşitli çalışmaların (Çetinkaya ve Koçyiğit, 2020; Kaçar, 2018; Kahveci, 2012; Akar, 2006; Balat ve Akman, 2006) olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin neden disiplin uygulamasına maruz kaldıkları ve hangi disiplin uygulaması ile karşılaştıkları, disiplin sorunu yaşayan öğrencilerin özellikleri gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Bu araştırmada da ortaöğretimdeki disiplin sorunlarını ve nedenlerini ortaya çıkarmak için resmi ve özel okuldaki disiplin uygulamalarının sonucu olarak kayıtlı disiplin kurullarında alınan kararların incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ortaöğretim düzeyindeki bir resmi okul ile bir özel okulda karşılaşılan disiplin problemlerini incelemektir. Disiplin suçu işleyen öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi, disiplin suçlarına karşı uygulanan ödül ve ceza süreçlerinin belirlenmesi, disiplin uygulamalarının işlevselliğinin belirlenmesi, disiplin düzenlemelerinin etkinliğinin yeterli olup olmadığının belirlenmesi ve çözüm geliştirmeye yönelik politikalar belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer bir amacı da devlet okulu ile özel okulda uygulanan disiplin uygulamalarını inceleyerek benzer ve farklı yönleri ortaya koymaktır. Bu araştırmanın ayrıca aşağıda belirtilen alt problemlere yönelik yanıt arama çabası da bulunmaktadır.

1) Bir öğretim yılında Disiplin Kuruluna sunulan dilekçe sayıları ve Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrenci sayıları nedir?

2) Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin cinsiyete, sınıf seviyelerine, akademik başarılarına, anne-babasının birlikte veya ayrı olma durumlarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımları nedir?

3) Bir öğretim yılında ceza alarak davranış puanı düşürülen öğrenci sayıları nedir?

4) Öğrencilerin Disiplin Kuruluna sevk edilmesine neden olan başlıca davranışlar nelerdir?

5) Öğrencilere uygulanan ceza türlerinin dağılımları nedir?

6) Öğrencilerin geçmiş dönemlerde almış olduğu ceza var mıdır? Varsa ne tür ceza almıştır?

7) Öğrencilere uygulanan ceza türlerinin disiplin yönetmeliğine uygunluğu ve ödüllendirmeye yönelik uygulamalar nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar ilişkiyi ya da farkı merak etmeyen, neyin ne olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalardır. Betimsel araştırma hipotez oluşturmayı veya teori geliştirmeyi amaçlamamaktadır. Betimsel araştırmanın bir başka özelliği de nesnellik veya tarafsızlıktır. Betimsel araştırma, gerçekliğin nasıl olduğunu açıklamakla ilgilidir. Bu bakımdan betimleyici araştırma, öncelikle gerçeğin nasıl olması gerektiği sorusuyla ilgilenen kuralcı araştırmalardan farklıdır (Lans ve Van der Voordt, 2002). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, araştırmacıların insanların deneyimlerini anlaması ve tanımlaması gerektiğinde kullanılmaktadır (Cresswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretime geçiş sınav puanları ve kontenjan sayıları birbirine yakın olan ve aynı semtte bulunan bir resmi Anadolu ortaöğretim ile bir özel Anadolu ortaöğretim oluşturmaktadır. Araştırmada ortaöğretim kurumunun tercih edilmesi, bu sürecin öğrencilerin ergenlik dönemine denk gelmesinden kaynaklanmaktadır. Ergenlik döneminde öğrencilerin olumsuz davranışları artmakta ve disiplin problemleri ile daha fazla karşılaşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Alandaki uzman kişilerin görüş ve önerilerinden faydalanılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda veri toplama aracı olarak 2014-2019 yılları arasındaki her bir öğretim dönemi için 16 sorudan oluşan bir tablo oluşturulmuş ve her iki okuldaki Disiplin Kurulu defterleri incelenerek bu tablodaki tüm sorulara cevap oluşturabilecek bilgiler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Etik

Bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin

toplanabilmesi için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 14/01/2019 tarihli ve 12 Nolu Kararı ile araştırma için etik kurulu onayı alınmıştır. Alınan bu izinden sonra Antalya Muratpaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak 18/02/2019 tarihli 98057890-605.01-E.3495578 sayılı araştırma onayı alınmıştır. Araştırmacı verileri daha iyi analiz etmek ve elde edilen bulguları yorumlamak için bizzat her iki okulu da ziyaret etmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir. İçerik analizinde ise birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler araştırmacı tarafından Excel programında hazırlanan tabloya uygun şekilde yerleştirilmiştir. Her bir alt araştırma sorusuna yanıt olabilecek, kurul defterinde bulunan her bir olaya ve her bir öğrenciye ait veriler yıllara göre ayrılarak gruplandırılmıştır. Bu tabloda okul türü, dilekçe ve kurula sevk edilen öğrenci sayısı, öğrencilerin işledikleri disiplin eylemleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, öğrenim görülen alan, anne babanın beraber veya ayrı olup olmama durumu, ailenin ekonomik durumu, toplam ceza karar sayısı ve ceza alan ve ceza almayan öğrenci sayıları betimsel analiz ile incelenmiştir. Bu gruplandırma devlet okulu ve özel okul için ayrı ayrı yapılmış ve elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin disiplin kuruluna sevk edilmesine neden olan davranışları ile öğrencilere uygulanan ceza türlerinin disiplin yönetmeliğine uygunluğu ve ödüllendirmeye yönelik uygulamalar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak için Excel programında hazırlanan tablo her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve analizler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda analizlerin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiş, kategori ve alt kategorilerin oluşturulmasında fikir birliğine varılmıştır. Bu aşamadan sonra diğer makalelerin incelemesi birinci araştırmacı tarafından yapılmış, analizlerde tereddüte düşüldüğü durumlarda Eğitim Yönetimi alanında daha fazla deneyime ve bilgi birikimine sahip olan ikinci yazarın görüşlerine başvurulmuştur. Analiz sonuçları frekans ile ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler ışığında araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz bulguları sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan “Bir öğretim yılında Disiplin Kuruluna sunulan dilekçe sayıları ve Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrenci sayıları nedir?” sorusunun yanıtları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Disiplin kuruluna sunulan dilekçe ve kurula sevk edilen öğrenci sayıları

DEVLET OKULU						
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	TOPLAM
Dilekçe Sayısı	6	8	10	4	7	35
Öğrenci Sayısı	9	16	21	8	23	77
ÖZEL OKUL						
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	TOPLAM
Dilekçe Sayısı	9	15	14	13	17	68
Öğrenci Sayısı	12	15	9	10	20	66

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde devlet okulunda kurula sunulan dilekçe sayılarının özel okuldaki dilekçe sayılarından az ancak kurula sevk edilen öğrenci sayılarının daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Devlet okulu ve özel okuldaki disiplin kuruluna sunulan dilekçe sayıları incelendiğinde her iki okulda da bir dilekçede birden fazla öğrencinin olabildiği anlaşılmıştır. Özel okulda ise bir dilekçede birden fazla öğrencinin olduğunun gözlemlenmesinin yanı sıra farklı dilekçelerde aynı öğrencilerin de olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan “Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin cinsiyete, sınıf seviyelerine, akademik başarılarına, anne-babasının birlikte veya ayrı olma durumlarına ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımları nedir?” sorusunun yanıtlarına aşağıdaki şekilde yer verilmektedir. Tablo 2’de Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin cinsiyet dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 2. Disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

DEVLET OKULU											
2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		TOPLAM	
E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
6	3	8	8	17	4	5	3	16	7	52	25
ÖZEL OKUL											
2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		TOPLAM	
E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
12	-	13	2	7	2	9	1	13	7	54	12

Tablo 2’de görüldüğü üzere devlet okulunda disiplin kuruluna sevk edilen kız ve erkek öğrenci sayıları sadece 2015-2016 öğretim yılında eşittir. Diğer öğretim yıllarında hem devlet okulunda hem de özel okulda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla disiplin kuruluna sevk edilmesinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3’te disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 3. Disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları

	DEVLET OKULU				ÖZEL OKUL			
	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
2014-2015	-	3	3	3	-	6	2	4
2015-2016	1	1	10	4	-	4	-	11
2016-2017	2	11	8	-	-	1	8	-
2017-2018	3	1	4	-	7	2	1	-
2018-2019	5	6	9	3	4	1	7	8
TOPLAM	11	22	34	10	11	14	18	23

Tablo 3 incelendiğinde, devlet okulunda Disiplin Kuruluna en az 12. sınıf, en fazla 11. sınıf öğrencilerinin sevk edildiği görülmektedir. Özel okulda en az Disiplin Kuruluna sevk edilen 9. sınıf, en fazla sevk edilen 12. sınıftır. Devlet okulunda ise Disiplin Kuruluna en çok sevk edilen 11. sınıf, en az sevk edilen 12. sınıftır.

Disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin akademik başarı durumlarının başarılı, orta ve zayıf olarak sınıflandırılması Disiplin Kurulundaki üyelerin görüşleri doğrultusunda Karar Defterindeki bilgilere dayanılarak yapılmıştır. Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin akademik başarılarına göre dağılımları Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4. Disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre dağılımları

	DEVLET OKULU			ÖZEL OKUL		
	BAŞARILI	ORTA	ZAYIF	BAŞARILI	ORTA	ZAYIF
2014-2015	9	-	-	6	-	6
2015-2016	15	1	-	5	7	3
2016-2017	16	5	-	3	6	-
2017-2018	8	-	-	1	4	5
2018-2019	16	7	-	8	7	5
TOPLAM	64	13	-	23	24	19

Tablo 4'te görüldüğü üzere Devlet okulunda Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin büyük bir oranının akademik açıdan başarılı olduğu görülürken özel okulda bu oranın daha düşük olduğu görülmektedir. Devlet okulundaki akademik başarı düzeyleri zayıf olan öğrencilerin Disiplin Kuruluna sevk edilmedikleri görülmektedir. Oysa özel okulda akademik başarı düzeyleri zayıf olan öğrencilerin de Disiplin Kuruluna sevk edildikleri tespit edilmiştir. Tablo 5'te Disiplin Kuruluna sevk edilen 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 5. Disiplin kuruluna sevk edilen 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre dağılımları

		DEVLET OKULU		ÖZEL OKUL	
		SAYISAL	SÖZEL	SAYISAL	SÖZEL
11.SINIF	2014-2015	-	3	-	3
	2015-2016	8	2	-	-
	2016-2017	4	4	8	-
	2017-2018	4	-	-	1
	2018-2019	9	-	5	2
	TOPLAM	25	9	13	6
12.SINIF	2014-2015	-	3	1	3
	2015-2016	1	3	6	5
	2016-2017	-	-	-	-
	2017-2018	-	-	-	-
	2018-2019	3	-	3	6
	TOPLAM	4	6	10	14

Tablo 5’te görüldüğü üzere her iki okulda ve her iki sınıf seviyesinde sayısal alanda öğrenim gören öğrencilerin toplam sayısı sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin toplam sayısından daha fazladır ve beş yılda kurula sevk edilen 11. sınıf öğrencileri arasında sayısal alan öğrencileri daha fazladır. Ancak 12. sınıf seviyesinde ise sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin daha fazla sevk edildikleri görülmektedir. Tablo 6’da Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin anne-babasının birlikte veya ayrı olma durumlarına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 6. Disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin anne- babasının birlikte veya ayrı olma durumlarına göre dağılımları

DEVLET OKULU						
	2014-2015 (9)	2015-2016 (16)	2016-2017 (21)	2017-2018 (8)	2018-2019 (23)	TOPLAM
Birlikte	9	13	15	4	21	62
Ayrı	-	2	3	3	1	9
Vefat	-	-	1	1	1	3
ÖZEL OKUL						
	2014-2015 (12)	2015-2016 (15)	2016-2017 (9)	2017-2018 (10)	2018-2019 (20)	TOPLAM
Birlikte	11	14	9	8	20	62
Ayrı	-	1	-	1	-	2
Vefat	1	-	-	1	-	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere her iki okulda da Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrenciler anne ve babası ile birlikte yaşamaktadır. Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin anne-babasının öz veya üvey olma durumuna bakıldığında devlet okulunda kurula sevk edilen tüm öğrencilerin anne-babasının öz olduğu, özel okulda ise 2017-2018 yılında sadece bir öğrencinin babasının üvey olduğu diğer tüm dönemlerde tüm öğrencilerin anne babasının öz olduğu görülmüştür. Tablo 7’de Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin ailelerinin

ekonomik durumlarına göre dağılımları bulunmaktadır. Ailelerin ekonomik durumlarının iyi, orta ve düşük olarak sınıflandırılması Disiplin Kurulundaki üyelerin görüşleri doğrultusunda Karar Defterindeki bilgilere dayanılarak yapılmıştır.

Tablo 7. Disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımları

DEVLET OKULU						
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	TOPLAM
İyi	7	14	20	8	13	62
Orta	2	2	1	-	9	14
Düşük	-	-	-	-	-	-
ÖZEL OKUL						
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	TOPLAM
İyi	12	15	9	10	20	66
Orta	-	-	-	-	-	-
Düşük	-	-	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde her iki okulda da kurula sevk edilen öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, ekonomik açıdan refah bir eğitim- öğretim süreci geçirmelerine rağmen olumsuz davranışlar sergileyerek kurula sevk edilebildikleri söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin “Bir öğretim yılında ceza alarak davranış puanı düşürülen öğrenci sayıları nedir?” şeklindedir. Her ders yılı başında öğrencilerin davranış puanı 100’dür. Ceza alan öğrencilerin davranış puanlarından; kınama cezası için 10, okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası için 20, okul değiştirme cezası için 40, örgün eğitim dışına çıkma cezası için 80 puan indirilir (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Madde. 170). Bu bağlamda bir öğretim yılında ceza alarak davranış puanı düşürülen öğrenci sayıları ile ilgili veriler Tablo 8’de açıklanmıştır.

Tablo 8. Bir Öğretim Yılında Ceza Alarak Davranış Puanı Düşürülen Öğrenci Sayıları

DEVLET OKULU						
2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	TOPLAM	
3	1	6	6	17	33	
ÖZEL OKUL						
2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	TOPLAM	
12	15	9	10	20	66	

Tablo 8 incelendiğinde devlet okulunda toplam beş yılda kurula sevk edilen 77 öğrenciden 33’üne ceza verilerek davranış puanlarının düşürüldüğü, özel okulda ise kurula sevk edilen 66 öğrencinin tamamına ceza verilerek davranış puanlarının düşürülmesine karar verildiği görülmektedir (Tablo 8).

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin Disiplin Kuruluna sevk edilmesine neden olan başlıca davranışlar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin disiplin kuruluna sevk edilmesine neden olan davranışları

Davranışlar	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		TOPLAM		
	D	Ö	D	Ö	D	Ö	D	Ö	D	Ö	D	Ö	
FİZYOLOJİK	Tütün ve tütün mamulü bulundurmak.	3	3	4	12	2	4	2	1	9	10	20	30
	Sarhoşluk veren zararlı maddeler bulundurmak ve kullanmak.	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-
	Kavga etmek, fiili şiddet uygulamak.	2	5	-	-	-	2	-	4	2	6	4	17
	Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uymamak.	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10	-
	Okul eşyalarına zarar vermek.	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
PSİKOLOJİK	Kaba ve saygısız davranmak, tartışmak, hakaret etmek.	1	1	4	2	4	-	-	6	-	-	9	9
	Bilişim araçlarını amacı dışında kullanmak.	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	3	-
	Okul idaresine yalan beyanda bulunmak.	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	1	2
	Milli ve manevi değerlere, genel ahlak ve adaba uygun olmayan tutum ve davranış sergilemek.	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	2	2
AKADEMİK	Kopya çekmek ve çekilmesine yardımcı olmak.	3	-	1	1	1	7	4	1	8	2	17	11
	Okulda bulunduğu halde derse ve okul faaliyetlerine katılmamak.	-	3	1	-	4	-	-	-	-	4	5	7
	İzinsiz okulu terk etmek.	-	-	2	-	6	-	-	-	-	-	8	-
	Okul kurallarına uymamak.	-	1	2	-	2	-	-	-	-	-	4	1
	Dersin ve ders dışı faaliyetlerin düzenini ve akışını bozmak.	-	-	-	-	-	1	2	1	-	-	2	2
TOPLAM	9	13	25	15	23	15	8	16	23	22			

Tablo 9’da görüldüğü üzere Disiplin Kuruluna sevk edilmeye neden olan davranışlar, öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik bütünlüğüne ve akademik gelişimlerine zarar veren davranışlar temaları altında ele alınmaktadır. Devlet okulunda bir öğrencinin bir disiplin olayında bir davranış nedeni ile kurula sevk edildiği, özel okulda ise bir öğrencinin bir disiplin olayında birden fazla davranış nedeni ile veya farklı disiplin olaylarında farklı davranış

nedenleri ile kurula sevk edilebildiği gözlemlenmiştir. Disiplin Kuruluna sevk edilme nedenlerine ait temalar sırasıyla fizyolojik, akademik ve psikolojik bütünlüklerine zarar veren olumsuz davranışlar şeklindedir. Her iki okulda da tütün ve tütün mamulü kullanmak, kaba ve saygısız davranmak, tartışmak, hakaret etmek, kopya çekmek ve çekilmesine yardımcı olmak davranışlarının en fazla olduğu sergilendiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemlerinden olan “Öğrencilere uygulanan ceza türlerinin dağılımları nedir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 10’da ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilere uygulanan ceza türleri

CEZA TÜRLERİ	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		TOPLAM	
	D	Ö	D	Ö	D	Ö	D	Ö	D	Ö	D	Ö
Sözlü uyarı	6	-	1	-	2	-	-	-	-	-	9	-
Yazılı uyarı	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
Kınama	2	8	1	12	6	10	6	5	6	8	1	53
Kısa süreli uzaklaştırma	2	3	-	3	-	4	-	7	-	4	2	21
Toplum hizmeti	-	-	-	-	-	-	2	-	7	-	9	-
Ceza takdirine gerek olmadığına karar verme	-	-	14	-	13	-	-	-	-	-	27	-

Tablo 10’da görüldüğü üzere devlet okulunda kurula sevk edilen öğrencilerden 27 öğrenciye “ceza takdirine gerek olmadığı” kararıyla ceza verilmediği, 31 tanesine “kınama cezası”, 9 tanesine “sözlü uyarı cezası”, 9 tanesine “toplum hizmeti cezası” ve 2 tanesine de “kısa süreli uzaklaştırma cezası” verildiği ve hiç “yazılı uyarı” cezası verilmediği tespit edilmiştir. Özel okulda ise bir öğrencinin birden fazla ceza alabileceği göz önünde bulundurulduğunda kurula sevk edilen öğrencilerin 53 tanesine “kınama cezası” verildiği, 21 tanesine “kısa süreli uzaklaştırma cezası” ve 2 tanesine de “yazılı uyarı cezası” verildiği “sözlü uyarı cezası” ve “toplum hizmeti cezası” verilmediği görülmüştür. Ayrıca özel okulda ceza takdirine gerek duymama gerekçesi ile ceza vermeme kararına rastlanmamıştır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problem olan “Öğrencilerin geçmiş dönemlerde almış olduğu ceza var mıdır? Varsa ne tür ceza almıştır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 11’de ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin geçmiş dönemlerde aldıkları cezalar ve türleri

DEVLET OKULU				
2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Kısa süreli uzaklaştırma	-	Kınama	Kınama	-
ÖZEL OKUL				
2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
-	Kınama	Kınama	Kınama	Kınama
-	Kısa süreli uzaklaştırma	Kısa süreli uzaklaştırma	Kısa süreli uzaklaştırma	Kısa süreli uzaklaştırma
-	-	-	Yazılı uyarı	-

Tablo 11’de görüldüğü üzere devlet okulunda toplamda üç öğrencinin, özel okulda ise toplamda 17 öğrencinin kurula gelmeden önce de cezaları olduğu tespit edilmiştir. Özel okulda öğrencilerin olumsuz davranışı tekrarlama oranının, devlet okulundaki öğrencilere oranla daha fazla gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin “Öğrencilere uygulanan ceza türlerinin disiplin yönetmeliğine uygunluğu ve ödüllendirmeye yönelik uygulamalar nedir?” sorusuna yönelik analizler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır.

Devlet okulunda, 2015-2016 yılında “arkadaşına söz ve davranışla sarkıntılık yapmak, sosyal medya yoluyla paylaşmak” davranışıyla kurula sevk edilen öğrenciye, cezanın yönetmelikte karşılığı olan “kınama cezası” (164. maddenin 1. fıkrası, 1 bendi) yerine velisinin okuldan alacağını sözlü beyan etmesi üzerine ceza verilmediği tespit edilmiştir. 2016-2017 yılında bir öğrencinin “okul eşyalarına zarar vermek” davranışıyla kurula sevk edildiği, öğrencinin bu davranışının yönetmelikteki karşılığı olan “kınama cezası” (164. maddenin 1. fıkrası, a bendi) yerine Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) raporu tutularak “sözlü uyarı” yapıldığı anlaşılmıştır. Aynı yıl başka bir öğrencinin “kopya çekmek ve çekilmesine yardımcı olmak” davranışından dolayı kurula sevk edildiği ve disiplin yönetmeliğindeki karşılığı olan “kınama cezası” (164. maddenin 1. fıkrası, 1 bendi) yerine yine PDR raporu tutulduğu ve öğrenciye sözlü uyarı verildiği karar defterlerindeki ve PDR raporlarındaki veriler doğrultusunda tespit edilmiştir.

Özel okulda uygulanan cezalar incelendiğinde ise, 2014-2015 öğretim yılında “kavga etmek, fiili şiddet kullanmak” davranışıyla bir öğrencinin kurula sevk edildiği, 164. madde 1. fıkrası (bent belirtilmemiş) gereği öğrenciye “kınama cezası” verildiği görülmüştür. Oysa bu davranış “okulda 1-5 gün arasında kısa süreli uzaklaştırma cezası” gerektiren davranış grubuna girmektedir. 2017-2018 öğretim yılında ise “kaba ve saygısız davranmak” davranışından dolayı kurula sevk edilen üç öğrenciye, yönetmelik gereği “kınama cezası” (164. maddenin 1. fıkrası, 1 bendi) uygulanması gerekirken bir öğrenciye doğrudan (bir üst ceza verme nedeni açıklaması yapılmadan) “kısa süreli uzaklaştırma cezası” (164. maddenin 1. fıkrası, a bendi gerekçe gösterilerek) verildiği, diğer iki öğrenciye önce “kınama cezası” verildiği daha sonra nedeni belirtilmeksizin bir derece ağır ceza olan “kısa süreli uzaklaştırma cezası” (164. maddenin 1. fıkrası, 1 bendi gerekçe gösterilerek) verildiği görülmüştür. Bu veriler dikkate alındığında sergilenen davranışlar ile bu davranışlara yönelik verilen cezalar arasında uyumsuzluk olduğu tespit edilmiştir. 2018-2019 öğretim yılında ise “kavga etmek, fiili şiddet kullanmak” davranışından kurula sevk edilen iki öğrenciye yönetmelikte cezanın karşılığı olan “kısa süreli uzaklaştırma cezası” (164. maddenin 2. fıkrası, 1 bendi) verilmesi yerine hafifletici neden belirtilmeksizin bir alt ceza olan “kınama cezası” (164. Maddenin 1. fıkrası, 1 bendi) verildiği anlaşılmıştır. Yukarıda belirtilenler hariç her iki okulda da kurula sevk edilmeye neden olan davranışlara karşılık verilen cezaların uygun olduğu tespit edilmiştir. Ödüle yönelik uygulamalara ilişkin veriler incelendiğinde ise hem devlet okulunda hem özel okulda sadece takdir-teşekkür ve onur belgeleri verildiği bunların dışında bir ödüllendirme sisteminin olmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Antalya ili Muratpaşa ilçesinde bulunan bir devlet Anadolu ve bir özel

Anadolu Ortaöğretim okulunun disiplin uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada devlet okulunda Disiplin Kuruluna sevk edilen dilekçe sayılarının özel okulda sevk edilen dilekçe sayılarına oranla daha az olduğu ancak kurula sevk edilen dilekçelerdeki öğrenci sayılarının devlet okulunda daha fazla olduğu görülmüştür. Her iki okulda da Kurula en fazla 2017-2018 yıllarında öğrenci sevk edilmiştir. Dilekçelerdeki öğrenci sayıları incelendiğinde devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin toplu olarak olumsuz davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Disiplin Kuruluna sevk edilme oranında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Akar (2006) disiplin cezalarının yaklaşık dörtte üçünü erkek öğrencilerin aldığını ve bu oranın yıllar içinde değişmediğini ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında da elde etmektedir. Jordan ve Anıl (2009) ABD’de 2006-2008 yılları arasında dört ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Disiplin Kuruluna giden dosyalarını inceledikleri araştırmada okulun erkek öğrencilere daha katı yaklaştıkları ve disipline sevk edilme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla disipline sevk edilmeleri, erkek öğrencilerin güce ve şiddete dayalı davranışlar sergiledikleri, kız öğrencilerin bu konuda farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun nedenleri arasında toplumu bir araya getiren kültürel yargılar, akademik başarı veya geleceğe yönelik umut ve sorumluluklar (istihdam, maddi kaygılar vb.) ile ergenlik çağındaki erkek öğrencilerin fizyolojik özellikleri sayılabilir (Çetinkaya ve Koçyiğit, 2020).

Bu araştırmada Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin sınıf düzeyleri değerlendirildiğinde devlet okulunda en fazla 11. sınıf öğrencilerinin, en az 12. sınıf öğrencilerinin Disiplin Kuruluna; özel okulda ise devlet okulunun aksine en fazla 12. sınıf öğrencilerinin, en az 9. sınıf öğrencilerinin sevk edildiği tespit edilmiştir. Kahveci’nin (2012) genel ortaöğretim okullarında karşılaşılan disiplin sorunları konulu araştırmasında disiplin suçu işleyen öğrencilerin en fazla 11. sınıf, en az 12. sınıf olduğu elde edilmiştir. Kahveci’nin (2012) araştırmasında elde ettiği bulgular ile bu araştırmadaki bulgular örtüşmektedir. Bu durumun devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe yaşla birlikte gelen olgunlaşmanın ve ülke çapında yapılan üniversite giriş sınavına odaklanmanın Disiplin Kuruluna sevk edilmenin azalmasına etken olabileceğini düşündürmektedir (Çetinkaya ve Koçyiğit, 2020). Benzer düşüncenin özel okulda eğitim gören öğrenciler için oluşmadığı görülmektedir. Özel okulda eğitim gören 12. sınıf öğrencilerinin Disiplin Kuruluna sevk edilme oranının yüksek olması, alternatif seçeneklere sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Valdebenito vd.’ne (2019) göre öğretmenler ve öğrenciler arasında zamanla gelişen olumlu ilişki sonucunda öğrencilerin okulda ve yaşamlarında daha sosyal olmalarına ve daha az saldırgan davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları ve sağlıklı ilişki kurmaları yoluyla öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça disiplin problemlerinin azalmasının da bir nedeni olabilir.

Yine bu araştırmada devlet okulunda akademik açıdan başarısız öğrencinin Disiplin Kuruluna gitmediği görülmüştür. Özel okulda ise Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin orta, başarılı ve zayıf akademik başarılı olarak sıralandıkları tespit edilmiştir. Her iki okulda da Disiplin Kuruluna sevk edilen başarılı öğrencilerin kopya çekmek ve çekilmesine yardımcı olmak, olumsuz akademik davranışını en fazla sergiledikleri görülmüştür. Kahveci (2012) araştırmasında öğrencilerin kopya çekmek ve ders işleyişini bozmak gibi olumsuz davranışları en fazla sergilediklerini belirtmektedir. Bu bağlamda her iki araştırmadan öğrencilerin başarılı olsalar dahi kopya çekmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri alan incelendiğinde her iki okulda da 11. sınıf seviyesinde sayısal alan öğrencilerinin sözel alan öğrencilere oranla daha fazla olduğu, 12. sınıf seviyesinde ise sözel alanda öğrenim gören öğrencilerin sayısal alan öğrencilerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Seviyelere göre sonuç tezatlık gösterse de her iki okulda da toplam öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda sayısal alan öğrencilerinin sözel alan öğrencilere oranla daha fazla disiplin sorunları yaşadıkları dikkate alınmalıdır. Benzer sonuç elde eden Kahveci (2012) de araştırmasında birinci sırada sosyal alan, ikinci sırada sayısal alan, üçüncü sırada Türkçe-matematik alanı ve dördüncü sırada dil alanındaki öğrencilerin Disiplin Kuruluna sevk edildiğini tespit etmektedir. Ayrıca Kahveci'nin (2012) araştırmasında akademik açıdan zayıf olan öğrencilerin daha fazla olumsuz davranış sergiledikleri ve bu öğrencilerin daha kolay olduğunu düşündükleri için sözel alanı tercih ettikleri, bu nedenle sözel bölüm öğrencilerinde kurula sevk edilme sayısının daha fazla olduğu dile getirilmiştir.

Ebeveynlerin boşanması veya ayrılması ya da işsiz kalması sıklıkla gözlenmekte ve ekonomik zorluklar çocukların refahı üzerindeki olumsuz etkiyi zamanla artırmaktadır. Dolayısıyla çocuklarda davranışsal veya duygusal problemler riskini oluşturmaktadır (Harland vd., 2002). Yine ebeveynin eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve ailenin gelir düzeyi çocuğun gelişimini, bilişsel, fiziksel veya psikolojik alanını etkileyebilmektedir (Herrmann vd., 2018). Boşanma, yoksulluk, fiziksel ve zihinsel istismar gibi faktörler, öğrencilerin düzgün hareket etme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Edward, 2008). Ayrıca Edward ve Watts (2004) işlevsiz ailelerden gelen öğrencilerin okulda çok büyük uyum sorunları yaşadıklarını ve bunun onların benlik kavramları üzerinde bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler ilgiden mahrum olduklarını ve sevilmediklerini hissettiklerinde bu ilgiyi okullarda dolayısıyla sınıfta yaramazlık yaparak aramaktadırlar (Edward ve Watts, 2004). Oysa bu çalışmada her iki okulda da ailesi ile birlikte oturan ve anne-babası öz olan, ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin daha fazla Disiplin Kuruluna sevk edildikleri görülmektedir. Buradan öğrencilerin ekonomik durumları iyi olan ve anne-babalarıyla birlikte oturan öğrencilerin de olumsuz davranış sergiledikleri dolayısıyla kurula sevk edildikleri tespit edilmektedir. Araştırmanın bulgularıyla paralel bulguları olan Balat ve Akman'ın (2006) ve Kahveci'nin (2008) araştırmalarında en çok disiplin suçunun ekonomik durumu iyi ve orta düzey olan ailelerin öğrencileri tarafından işlendiği, ekonomik durumu zayıf olan ailelerin öğrencilerinin görece daha az disiplin suçu işledikleri tespit edilmektedir. Oysa Jordan ve Anıl (2009) tarafından ABD'de dört ortaokulda eğitim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada disipline sevk edilen öğrencilerin, ekonomik durumu iyi olan ailelerin öğrencilerine göre sekiz kat yüksek olma ihtimali görülmüştür.

Bu çalışmanın başka bir bulgusu da devlet okulunda kurula sevk edilen 77 öğrenciden 33 öğrenciye ceza verilerek davranış puanlarının düşürülmüş olmasıdır. Geriye kalan 44 öğrenciye hafifletici nedenler belirtilerek ya da ceza takdirine gerek duyulmadığı kararına varılarak ceza verilmediği ve davranış puanlarının düşürülmediği tespit edilmiştir. Oysa özel okulda kurula sevk edilen 66 öğrencinin tamamına ceza verilerek davranış puanlarının düşürüldüğü görülmüştür. Bazı öğrenciler çalışmaya konu olan okullarda kurula sevk edilmelerine neden olan aynı davranışı sergilemişlerdir. Bu öğrenciler devlet okulunda hafifletici nedenler gösterilerek veya ceza takdirine gerek duyulmayarak ceza almamışlardır. Oysa özel okulda eğitim alan öğrencilerde hafifletici nedenlerin etkili olmadığı ve her disiplin olayında ceza takdirinde bulunulduğu görülmüştür. Jordan ve Anıl (2009) okulların öğrencileri disipline sevk etme olaylarından kaçınmayı öğrenme yeteneklerini geliştirmesi gerektiğini

belirtmektedir. Yazarlara göre bu sorun disiplinin ırk, cinsiyet ve gelir açısından orantısız bir şekilde uygulandığı durumlarda kritik önem taşımaktadır.

Araştırmada en çok verilen cezalar incelendiğinde ise her iki okulda da birinci sırada kınama cezasının verildiği tespit edilmiştir. Devlet okulunda ikinci sırada sözlü uyarı ve toplum hizmeti cezası üçüncü sırada ise kısa süreli uzaklaştırma cezasının verildiği, özel okulda ise ikinci sırada kısa süreli uzaklaştırma, üçüncü sırada ise yazılı uyarı cezası verildiği görülmüştür. Özel okulda devlet okuluna göre daha ağır cezalar verilirken, devlet okulunda daha çok ceza vermeme kararının çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak devlet okulunda daha çok destekleyici disiplin yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Öğrenci bir kurala uymadığında sözlü veya yazılı bir şekilde davranışın düzeltilmesi konusunda telkinde bulunulması okulun destekleyici disiplin yöntemi kullandığını göstermektedir. Zira devlet okulundaki karar defterleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) raporları incelendiğinde öğrencilere davranışlarının kendilerine ve arkadaşlarına verdikleri zarar ve bu davranışlarının yönetmelikteki cezaları hakkında bilgi verildiği tespit edilmiştir. Destekleyici disiplin, öğrencinin davranışını düzeltmesi konusunda öğrenciye öneri ve seçenek sunması açısından önem taşımaktadır. Özel okulda ise cezalandırıcı disiplin anlayışının kullanıldığı söylenebilir. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren en yaygın seviyelere ulaşan bu sistem, uzun vadede çözümler bulmayı değil, kısa vadede ceza vererek, gerçekleşen olayların sonuçlanmasını amaçlayan bir yöntemdir. Cezalandırıcı disiplin genelde uzaklaştırma, okuldan atılma, kınama gibi cezaları barındırmakta ve bu yöntemler öğrencilerin okul ve yarattığı sosyal çevreden uzaklaşp, tüm bunlara yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Cezalandırıcı disiplin gerçekleşen olayın özüne inip anlamaktansa, doğrudan olayı gerçekleştiren kişiye ceza vererek çözüme kavuşturulacağını savunan, problemin ana sebeplerini araştırmayan bir yöntemdir ve bu durum sorunların uzun vadede çözümüne katkı sağlamamakla birlikte öğrencilerin bu davranışlarla ilgili sorunlarına eğilmeyip ceza yönteminin çözüme kavuşturacağını öngörmektedir (Suvall, 2009). Cezalandırıcı disiplinin yukarıda açıklanan uzaklaştırma, kınama gibi yöntemleri sıfır tolerans yöntemi (zero tolerance task force) olarak adlandırılmaktadır (Restorative Practices: Fostering Healthy Relationships & Promoting Positive Discipline in Schools A Guide for Educators, 2014). Sıfır tolerans yönteminin özünde yıkıcı öğrencilere güçlü yaptırımlar uygulayarak davranışlarında caydırıcı etki yaratmak yer almaktadır (Skiba, 2014). Skiba (2014) sıfır tolerans yönteminin kırık pencere teorisine dayandığını belirtmektedir. Kırık pencere teorisine göre öğrencilerin olumsuz davranışları hoş görülmemeli ve göreceli olarak güçlü bir tepki verilmelidir. Aksi takdirde okullarda ve toplumda bozulma ve şiddet döngüsünün sağlam bir yer edinmesine izin verilecektir. Buradan bu araştırmada özel okulun öğrencilerine sıfır tolerans gösterdiği, devlet okulunun ise öğrencilerine daha hoşgörülü davrandığı söylenebilir. Bu sonuç toplumda oluşan özel okulun daha toleranslı olduğu algısına da ters düşmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu da toplum hizmeti disiplini uygulamasının devlet okulunda 9 kez, özel okulda ise hiç kullanılmamasıdır. Oysa 16 Eylül 2017 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan “Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması” ile ilgili yönetmeliğe göre uyulması gereken kurallara aykırı tutum ve davranış gösteren öğrencilerden; gözlemlenen olumsuz davranış kınama cezasından daha ağır bir ceza kapsamında olmayanlara Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında belirlenen toplum hizmeti çalışması verilebilmekte ve öğrencinin toplum hizmeti çalışması kapsamındaki etkinliği, sosyal etkinlik modülüne işlenebilmektedir. Özel okulun Disiplin Kuruluna sevk edilen öğrencilerine bu disiplin uygulamasını tercih etmediği görülmektedir.

Öğrencilerin geçmişte almış oldukları cezalar ile ilgili bulgular incelendiğinde devlet

okulunda 3 öğrencinin özel okulda ise 17 öğrencinin geçmiş dönemlerde de kurula sevk edilerek ceza aldıkları görülmüştür. Bu sonuç özel okulda uygulanan cezalandırıcı disiplin yönteminin etkili olmadığı düşüncesini destekler niteliktedir. Çünkü sorunun temeline inmeyen bu yöntem okul için geçici bir çözüm sunuyor olsa da öğrenci için sürdürülebilir bir çözüm sunmamakla birlikte aynı zamanda o kişinin ileride de disiplin sorunları yaşamasına ve suça yönelmesine sebep olabilmektedir (Suvall, 2009). Cezalandırılan öğrenciler, öğrenme süresinin kaybedilmesi nedeniyle genellikle akranlarının gerisinde kalarak, çoğunlukla hayal kırıklığına uğramakta, utanmakta ve sınıfın öğrenme ortamını bozmaktadır (Skiba, 2014). Bu nedenle özel okulda suçu tekrar eden öğrenci sayısının fazla olması okuldaki disiplin uygulamalarının etkili olmadığını düşündürmektedir.

Her iki okulda da öğrencilerin Disiplin Kuruluna sevk edilme nedenleri arasında birinci sırada tütün ve tütün mamulü bulundurma ve içmek davranışı bulunmaktadır. Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uymamak, kavgaya girmek, fiili şiddet uygulamak, kopya çekmek ve çekilmesine yardımcı olmak davranışları da diğer karşılaşılan olumsuz davranışlar arasında yer almaktadır. Akar'ın (2006) yaptığı ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ile ilgili araştırmada da benzer bulguların elde edildiği tespit edilmiştir. Akar'ın (2006) araştırmasına göre ortaöğretim kurumlarında en çok görülen suçlar; öğrencilerin okulda kavgaya girmesi, sigara içmek, dersin işleyişine engel olmak, öğretmene saygısızlık ve kesici yaralayıcı alet bulundurmadır. Araştırmaya konu olan devlet okulunda hiçbir öğrenci okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve okul çalışanlarına karşı olumsuz bir davranış nedeni ile kurula sevk edilmezken, özel okulda bir öğrencinin okul yöneticisine bir öğrencinin de öğretmenine karşı sergilediği olumsuz davranış nedeni ile kurula sevk edildiği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin daha çok kendilerine ve arkadaşlarına karşı zarar verici olumsuz davranışlar sergilediğini düşündürmektedir. Öğrencilerin davranışları nedeni ile aldıkları cezalar ve bu davranışlarının yönetmelikteki ceza karşılıkları incelendiğinde ise devlet okulunda üç öğrencinin, özel okulda ise bir öğrencinin aldığı cezanın yönetmelikteki karşılığına uymadığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel okulda beş öğrencinin cezasının sehven yanlış yazıldığı için uyuşmadığı Disiplin Kuruluna başkanlık eden ilgili müdür yardımcılarını ile görüşülerek teyit edilmiştir. Her iki okulda da büyük ölçüde yönetmeliğe uygun cezalar verildiği; ödüllendirme açısından ise sadece takdir-teşekkür ve onur belgesi almaya hak kazanmanın uygulandığı görülmüştür.

Sonuç olarak okul disiplini, öğrencileri Disiplin Kuruluna göndermek veya okuldan sonra kalmalarını istemek gibi küçük eylemlerden uzaklaştırmadan okuldan atmayı içeren daha ağır yaptırımlara kadar çeşitli biçimler şeklinde yürütülmektedir. Okulların dışlayıcı disiplin uygulamaları öğrencilerin gelecekteki yanlış davranışlarında caydırıcı bir etkisi yaratmaması açısından bu uygulamaların rahatsız edici olduğu düşüncesine götürmektedir. Okul temelli sıfır tolerans politikalarının özellikle öğrencileri ve okulları fiziksel olarak tehlikeye atmayan davranışlar için yaygın olarak kullanılması, öğrencilerin kısa vadeli akademik performanslarının yanı sıra uzun vadeli sosyal ve ekonomik refahları üzerinde de ciddi etkileri olabilmektedir. Özellikle okuldan öğrencileri uzaklaştırma gibi cezalar öğrencinin öğrenme ortamından uzaklaşmasına, gözetimsiz olarak ve okul dışı gençlerle geçirdikleri zamanı potansiyel olarak artmasına ve zayıf akademik başarı, sınıf tekrarı, suçluluk gibi çeşitli olumsuz sonuçlar sergilenmesine yol açabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda yer alan öneriler verilebilir.

1. Okul yönetimi, öğrencilerin serbest zamanlarını olumlu kullanabilmeleri için müfredat dışı etkinliklere aktif olarak katılmalarını sağlamalıdır.

2. Okul rehberlik ve danışmanlığın geliştirilmesini ve öğretmenlerin disiplini düzgün bir şekilde yönetmesini sağlamak için öğrenciler arasındaki olumsuz davranışların azaltılmasını sağlamalıdır.
3. Öğretmenlerin öğrencilerin ebeveynleri ile işbirliği içinde olması sağlanmalıdır.
4. Ebeveynler, öğrenci disiplininin yönetiminde ev temelli sorunların en aza indirilmesi, ebeveyn rolleri ve sorumlulukları konusunda okul tarafından eğitim almalıdır.
5. Öğretmen kaynaklı disiplin sorunlarını en aza indirebilmek için, öğretmenlerin sınıf yönetimi, etkili iletişim, beden dili ve empati yapma vb. konularda sürekli gelişimlerini sağlayacak seminerler ve eğitimler yolu ile yapılandırılmalı sınıf yönetimi yaklaşımı verilmelidir.
6. Disiplin cezaları hakkında öğretmenlere ve öğrencilere okul tarafından bilgi verilmelidir.
7. Okullarda ödüllendirme uygulamaları çeşitlendirilmelidir.
8. Gelecek araştırmalarda eğitim paydaşları olan öğrencilerle, öğretmenlerle, rehberlik öğretmenleriyle, Disiplin Kurulu üyeleriyle ve yöneticilerle görüşülerek nitel bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Agbenyega, J. S. (2006). Corporal punishment in the schools of ghana: does inclusive education suffer? *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 107-122.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin yaklaşımları: Denizli ili örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bray, E. (2005). Codes of conduct in public schools: A legal perspective. *South African Journal of Education*, 25(3), 133-138.
- Bear, G. G., Cavalier, A. & Manning, M. (2005). *Developing selfdiscipline and preventing and correcting misbehavior*. Allyn & Bacon.
- Blanford, S. (1998). *Managing discipline in schools*. Routledge
- Clark, C. (1998) Discipline in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289-301, <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00085>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage
- Çetinkaya, U. & Koçyiğit, M. (2020). Disciplinary cases at high schools: An analysis of decisions of disciplinary committees. *Journal of Pedagogical Research*, 4(3), 312-326, <https://doi.org/10.33902/JPR.2020464570>.
- Duke, D. L. (1989). School organization, leadership, and student behavior. Oliver C. Moles (Edit.), *In Strategies to Reduce Student Misbehavior*. Office of Educational Research and Improvement.
- Donnelly, J. (2002). Two simple rules: Discipline problems done. *Proprincipal*, 16(7), 1-3.
- Eggleton, T. (2001). *Discipline in the Schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf>
- Edward, C. H. (2008). *Classroom discipline and management*. (5th ed). John Willy & Sons.
- Edward, C. H. & Watts, V. (2004). *Classroom discipline and management: An Australian perspective*. Wiley
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. In A. R. J. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership & Management* (pp. 296-308). Sage

- Gaustad, J. (1992). *School discipline*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350727.pdf>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 483-496.
- Harland, P., Reijneveld, S. A., Brugman, E., Verloove-Vanhorick, S. P., & Verhulst, F. C. (2002). Family factors and life events as risk factors for behavioural and emotional problems in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *11*, 176-184. <https://doi.org/10.1007/s00787-002-0277-z>
- Halloway, J. H. (2002). The dilemma of zero tolerance. *Educational Leadership*, *59*(4), 84-86.
- Herrmann, J., Vogel, M., Pietzner, D., Kroll, E., Wagner, Schwarz, O. S., Müller, E., Kiess, W., Richter, M. & Poulain, T. (2018). Factors associated with the emotional health of children: high family income as a protective factor. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *27*, 319-328. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1049-0>
- Jordan, J. L. & Aml, B. (2009). Race, gender, school discipline, and human capital effects. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, *41*(2), 419-429. <https://doi.org/10.1017/S1074070800002893>
- Kahveci, N. G. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *7*(1), 64-92.
- Kaçar, T. (2018). Problems encountered in secondary education institutions. *The Journal of International Social Research*, *11*(58), 524-534. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2566>
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lans, W. & Van der Voordt, D.J.M. (2002). Descriptive research. In T. M. de Jong, & D. J. M. van der Voordt (Eds.), *Ways to Study and Research Urban, Architectural and Technical Design* (pp. 53-60). DUP Science.
- Madhere, S. (1998). Improving discipline: The "dream team" approach. *Principal*, *78*, 48-50.
- Onur, B. (1979). Disiplin Kavramı. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, *17*(3), 25-33.
- Odoyo, S. N., Odwar, A. J., & Kabuka, E. K. (2016). Impact of discipline on academic performance of pupils in public primary schools in muhoroni sub- county, Kenya. *Journal of Education and Practice*, *7*(6), 164-173.
- Oosthuizen, I. J., C. C. Wolhuter & Du Toit, P. (2003). Preventive or punitive disciplinary measures in South African schools: Which should be favoured? *Koers*, *63*, 457-479.
- Paige, M. A. (2001). *The effects of a behavioral intervention on discipline referrals and school suspension*. [Doctor of Education]. Walden University.
- Restorative practices: fostering healthy relationships & promoting positive discipline in schools a guide for educators (2014). <http://schottfoundation.org/sites/default/files/restorative-practices-guide.pdf>
- Skiba, R. J. (2014). The failure of zero tolerance. https://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/22_4_Skiba.pdf
- Stronach, I. & Piper, H. (2008). Can liberal education make a comeback? The case of "relational touch" at Summerhill School. *American Educational Research Journal*, *45*, 6-37.
- Suvall, C. (2009). Restorative justice in schools: Learning from Jena High School. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, *44*(2), 547- 569.
- Toytok, E. H. & Yıldırım M. B. (2018). Meslek liselerinde karşılaşılan disiplin sorunlarının

sınıf düzeylerine göre dağılımlarının ve nedenlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1759-1778.

Valdebenito, S., Eisner, M., Farrington, D. P., Ttofi, M. M. & Sutherland, A. (2019). What can we do to reduce disciplinary school exclusion? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 15, 253-287. <https://doi.org/10.1007/s11292-018-09351-0>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 14/01/2019 tarihli ve 12 Nolu Kararı ile araştırma için etik kurulu onayı alınmıştır. Alınan bu izinden sonra Antalya Muratpaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak 18/02/2019 tarihli 98057890-605.01-E.3495578 sayılı araştırma onayı alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Discipline is one of the main characteristics of effective schools (Agbenyega, 2006). It is the benchmark of the school success and the fact that all members of a school adhere to the various standards of the school helps the school administration achieve its goals. School discipline is sophisticated and involves developing self-discipline based on the student's ability to self-control (Bear, Cavalier, Manning, 2005). In this regard, discipline is a necessary component for a successful school (Eggleton, 2001). It is widely accepted that there should be discipline in schools to create a peaceful school climate, to create a solid academic performance, and to ensure a successful teaching and learning environment (Odoyo, Odwar, & Kabuka, 2016). The concept of discipline is generally perceived in a negative sense and associated with the concepts like beating, violence, etc (Kaçar, 2018). However, it can be said that as well as obeying the rules, adaptation to the environment, respect for the rights and freedoms of others and sharing social responsibility can also be attributed to the concept of discipline (Çetinkaya and Koçyiğit, 2020). As seen, if the discipline is not handled properly, it becomes difficult for the school to function and achieve its goals.

The study mainly aims at examining the disciplinary problems encountered in a public school and a private middle school at the secondary level. The sub-purposes of the research are as follows:

- to determine the demographic characteristics of students who commit disciplinary actions,
- to determine the reward and punishment processes applied against disciplinary actions,
- to determine the functionality of disciplinary practices,
- to determine whether the effectiveness of disciplinary regulations is sufficient,
- to determine policies for developing solutions.

Another purpose of the research is to examine the disciplinary practices applied in public and private schools and to identify similar and different aspects. This research also has an effort to seek answers to the following sub-problems.

- 1) How many petitions are submitted and how many students were referred to the

- disciplinary board in an academic year?
- 2) What is the distribution of students referred to the disciplinary board by gender, grade, academic success, whether their parents are together or apart, and their parents' economic status?
 - 3) What is the number of students whose conduct marks were reduced by punishment in an academic year?
 - 4) What are the main behaviours that cause students to be referred to the disciplinary board?
 - 5) What is the distribution of punishment types applied to students?
 - 6) Are there any penalties that students have received in the past? What kind of punishment, if any, did they receive?
 - 7) What is the compliance of the punishment types conducted to the students with the disciplinary regulation and the practices for rewarding?

Method

In the research, the descriptive research method, which is one of the qualitative research methods, was used. Descriptive studies are those that do not deal with the relationship or the difference but aim to determine what is what. In this research, the single case-holistic design, one of the qualitative research designs, was used. The single case-holistic design is used when researchers need to understand and describe the experiences of people (Cresswell, 2013). The research group consists of a public Anatolian middle school and a private Anatolian middle school, which are in the same district and have close exam scores and quota numbers for secondary education. Firstly, the literature review was conducted to develop the data collection tool. Besides, it was utilised from the opinions and suggestions of experts in the relevant field. In line with the information obtained, a table consisting of 16 questions was created for each academic term between 2014-2019 as a data collection tool, and the notebooks of the disciplinary board in both schools were examined and the information that could answer all the questions in this table was collected.

Descriptive and content analysis techniques, which are among the qualitative analysis techniques, were used together to analyse the data. In the descriptive analysis, the collected data are summarized according to the pre-determined themes. In the content analysis, similar data are interpreted by combining them within the framework of specific concepts and themes and arranging them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2011). The data for each event and each student in the board notebook, which could be an answer to each sub-research question, were grouped by year.

Results

In the research, it was found that the number of petitions submitted to the disciplinary board in the public school was less than those in the private school, but the number of students in the petitions was greater in the public school. Moreover, in both schools, the maximum number of students were referred to the board during the 2017-2018 years. When the number of students in the petitions was examined, it was determined that the students in the public school displayed negative behaviour collectively. It was observed that the rate of referral to the disciplinary board was higher in male students than female students. Based on the grade, most 11th-grade students and at least 12th-grade students referred to the disciplinary board in the public school; In the private school, unlike the public school, it was determined that 12th-grade

students were referred at most and 9th-grade students at least. When the field of study of the students who were referred to the disciplinary board was examined, it was revealed that the 11th-grade students in the science field were more than the literature students in both schools, and the literature students at the 12th-grade were more than the science students. When the punishments given the most in the research were examined, it was determined that the punishment of reprimand was given in the first place in both schools.

Conclusion

In conclusion, school discipline is conducted in a variety of forms, from minor actions such as sending students to the disciplinary board or asking them to stay after school, to heavier sanctions that include expelling from school. Schools' exclusionary disciplinary practices do not have a deterrent effect on students' future misbehaviour, leading them to believe that these practices are disturbing. The widespread use of school-based zero-tolerance policies, especially for behaviours that do not physically endanger students and schools, can have serious implications for students' short-term academic performance as well as their long-term social and economic well-being.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Öğretmenlerin Anlamlı İş Algıları ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki
The Relationship between Teachers' Meaningful Work Perceptions and
Decision-Making Styles

Ahmet GÖÇEN^a, Ali CÜLHA^b, Eyyup KUŞ^c

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 03/01/2021

Revised/Düzeltildi: 07/08/2021

Accepted/Kabul edildi: 08/08/2021

Anahtar kelimeler:

Anlam, Anlamlı İş, Karar, Karar Verme Stilleri.

Keywords:

Keywords: Meaning, Meaningful Work, Decision, Decision Making Styles.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin anlamlı iş algılarının ve karar verme stillerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlişkisel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu nicel çalışmada araştırmanın verileri anlamlı iş ölçeği ve karar verme stilleri ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa ili merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Uygun örneklem yöntemiyle seçilen 275 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney-U testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada, erkek öğretmenlerin kaçınan ve anlık karar verme stillerini kadın öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin anlamlı iş algısı ile bazı karar verme stilleri (rasyonel, sezgisel ve bağımlı karar verme) arasında pozitif yönde ve değişen düzeylerde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between teachers' meaningful work perceptions and decision-making styles. The study also examines teachers' meaningful work perceptions and decision-making styles according to the variables of age and gender. Conducted within correlational research model, this quantitative study employed scales of meaningful work and decision-making styles for data collection. The universe of the study consists of teachers working in secondary schools in the central districts of Şanlıurfa. 275 teachers selected in accordance with convenience sampling method constitute the working group of this study. Mann Whitney-U test and Spearman's rank correlation coefficient were used as the data did not have normal distribution. In the study, it was determined that male teachers prefer avoidant and spontaneous decision-making styles more than female teachers. In addition, it was observed that there is a positive relationship between meaningful work perceptions and some of decision-making styles (rational, intuitive and dependent decision-making) at varying levels.

Cite as: Göçen, A., Cülha, A. ve Kuş, E. (2021). Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 54-65.

^a Harran Üniversitesi, ahmet135@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9376-2084>

^b MEB, ali.63.44@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5215-0823>

^c MEB, eyyubkus@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2773-6328>



Giriş

İnsan, kendi varlığının kökeni da dâhil olmak üzere hayatında ve işinde bir anlam arayışı içerisinde. İnsan, kendisine sunulan anlamı benimsemeyen ziyade kendi hayatının anlamını keşfetme düşüncesini ön plana çıkarabilir (Ünal ve Turgut, 2017). Örgütsel manada da işyerinde anlam arayışı veya anlamlandırma isteğini görmek mümkündür.

Birey, anlamı örgüt içinde yakalayabilir (Holbeche ve Springett, 2009). Zaten bireyin işini anlamlı ya da amaçlı olarak algılaması, daha yüksek bir amaca hizmet etmesi, örgüt içinde de aranan özellikler olarak sayılabilir (Steger vd., 2012). Bu anlamlandırma, kararları ve değerlendirmeleri etkileyen yol gösterici bir ilke olarak yaşamda önemli bir hedef olabilir (Ros vd., 1999). Alınan kararlar farklı sonuçlara giden bir döngünün parçasını oluşturur. Hayatın anlam bulması alınan kararların bir sonucu veya gerekçesi olabilir (Çorapçı, 2015).

Öğretim faaliyetlerinin genel manada anlamlı işler kapsamında olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları, özerk olmaları, karar alma süreçlerine katılımları ve dönüt almaları kişisel gelişimlerine yönelik destekle yakından ilişkili olabilir (Toptaş, 2018). Bu noktada okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik biçimi öğretmenlerin anlam dünyası üzerinde belirleyici olabilir. Diğer açıdan bakıldığında öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile kendilerinin ve okul yöneticilerinin verdiği kararlar ile ilişkili olabilir. Bu çalışmada da temel olarak anlamlı iş ve karar stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu kavramlara ilişkin öğretmen algılarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre irdelenmesi amaçlanmıştır.

Hayatın Anlamı

İnsanlar hayatlarında bir anlama sahip olmak ve anlamı aramak için motivasyona sahiptir (Steger vd., 2008). Hayatın anlamı, insanın bir amaç, misyon veya hedef doğrultusunda hayatını anlaması, anlamlandırması veya hayatında anlam bulmasıdır (Steger, 2009). Kişiler açısından anlamlılık kavramı bireyin işi ve davranışının topluma veya bireyin kendisine manevi olarak ne kadar katkı sağladığı ile ilgilidir (Göçen, 2019).

Hayattaki anlamın insan yaşamı boyunca iyiliği için önemli olduğu düşünülmektedir (Steger vd., 2009). Hayatın anlamı hakkındaki sorular önemli ölçüde felsefenin temelini oluşturan sürekli sorgulama düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Singer, 2009).

Anlam arayışı; yaşamaya değer olan şey nedir, hayatın amacı nedir, hayatın anlamı nedir, sonunda ölüm varsa neden yaşamaya devam ediyoruz vb. soruların cevaplanmasıyla ilgilidir (Ünal ve Turgut, 2017). Bu anlam arayışı, insanın hayati gereksinimlerinden kaynaklanmakla birlikte doğal bir güdü olarak kabul edilebilir (Singer, 2009).

Anlamlı İş ve Öğretmenlik

Örgütsel literatürde anlamla ilgili çalışmalar yaygınlaşmakta, anlamlı işin bağlılık, sadakat, adanmışlık gibi örgütsel davranışlarla ilişkisi araştırılmaktadır (Chalofsky, 2003). Anlamlı iş, yaşamın ve işin olumlu yönlerini aktif olarak geliştirmeye odaklanmanın gerekliliğini vurgulayan pozitif psikoloji alanındaki önemli bir kavramdır (Seligman, 2002).

Anlamlı iş, çalışma eyleminin bireye sağladığı dışsal çıktılardan ziyade, bireyin işinde veya yaptıklarında içsel süreçlerde amaç bulması olarak tanımlanabilir (Arnold vd., 2007). İnsanlar hayatlarının önemli bir bölümünü işyerinde geçirdikleri dikkate alındığında insanlara üretmeleri için ilham veren, potansiyellerinin tamamının ortaya çıkarılmasına yardımcı olan, bireysel gelişimlerine katkı sunan ve diğer insanlara hizmet etmeyi sağlayan bir iş, hayatın

anlamli bir şekilde yaşanmasına etki edebilir (Ünal ve Turgut, 2017).

Birey için işin anlamını açıklamanın bir yolu işle ilişkilendirdiği temel değerleri anlamaktır. Bireyler işi, halkın beğenisini kazanma, güç kullanma, güvenlik kazanma veya bağımsızlıklarını ifade etme yolu olarak görebilirler (Ros vd.,1999). Anlamli iş, bir görevin tamamını yerine getirme mutluluğu, görevin önemi, katılım, itibar, işle ilgili değerleri ve iyi ücret gibi farklı özellikleri bir arada taşır (Steger vd., 2012).

Birey, örgüt içinde daha büyük anlam duygusu yaşadığında, elinden gelenin en iyisini yapabilmek için daha fazla çaba harcayabilir (Holbeche ve Springett, 2009). Öğretmenin işinde öğretme hazzını yaşaması, başka insanlara yararlı olma düşüncesi işini anlamli bulmasında rol oynayabilir (Toptaş, 2018). Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki kutsiyeti ve bireysel manada öğretme eyleminin verdiği haz nedeniyle anlamli iş olarak algılandığı söylenebilir. Zira öğretmenliğin geniş kitleleri etkileme potansiyeli bu noktada rol sahibidir (Göçen ve Terzi, 2019). Eğitim faaliyetleri kapsamında öğretmenlerin işlerini anlamli bulmaları ile oluşan pozitif etkinin sadece kendilerine değil öğrencilere de yansması beklenmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin anlamli iş bağlamında uygun okul iklimini oluşurmada etkileri önemlidir (Toptaş, 2018).

Karar Verme Stilleri

Karar verme, bir veya daha fazla alternatif arasından birini seçerek hedeflerini gerçekteşirme olarak tanımlanabilir (Byrnes, 2013). Karar verme, insanın yaşamıyla ortaya çıkan ve bütün yaşamı boyunca devam eden, mevcut tüm seçenekler arasından amacına uygun bir seçim yapma sürecidir (Evren ve Ülengin, 1992). Miller ve Byrnes (2001) karar vermeyi farklı alternatifler arasında seçim yapma süreci olarak tanımlamaktadır.

İnsanlar karar verirken birtakım karar verme stillerinden yararlanırlar (Phillips ve Ogeil, 2011). Bir bireyin, karar verme durumuna yaklaşımı karar verme stili olarak adlandırılır (Galles vd., 2019). Karar verme stilleri, bireylerin belirli bir karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında gösterdikleri alışılmış tepki kalıplarıdır (Thunholm, 2004). Karar verme stili, bir bireyin karar verme görevlerini yorumlama ve yanıtlama için tipik bir model olarak tanımlanmıştır (Harren, 1979). Scott ve Bruce (1995) karar verme stilini, kararın alınması gereken belirli bir bağlamda belirli bir şekilde yanıt vermek için kullanılan alışılmış durum olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacılar, literatüre ve ampirik araştırmalara dayanarak, beş farklı karar verme stilini içeren “Genel Karar Verme Stili” (Scott ve Bruce, 1995) adında yapı geliştirmişlerdir; bu yapı sezgisel, bağımlı, rasyonel, kendiliğinden-anlık ve kaçınan karar verme stilerinden oluşmaktadır. Bozkurt ve Ercan (2019) bu karar stillerini şu şekilde açıklamaktadır: *Sezgisel karar verme stili*, bireyin kaynak olarak sezgiye ve duygulara dayanabileceği karar verme stilidir. *Rasyonel karar verme stili*, karar verme aşamasında seçeneklerin mantıksal olarak değerlendirildiği bir karar verme stilidir. *Bağımlı karar verme stili*, karar verirken bireyin sosyal çevresinin önerilerini ve direktiflerini bir kaynak olarak aldığı karar verme stilidir. *Kendiliğinden -anlık karar verme stili*, bireylerin doğal süreçlerin karar alma aşamasında aktif oldukları karar alma stilidir. *Kaçınan karar verme stili*, karar vermede ertelemenin, sorumluluktan kaçınma eğiliminin belirgin olduğu karar verme stilidir.

Anlamli İş ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişi

Günümüz dünyasında hızlı bilgi akışını benimsemenin ve iş görenlerin değişen çevresel

koşullara uyumunun öneminin anlaşılması, örgüt psikolojisi alanında çalışanların işlerini anlamlı bulması gibi yeni bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştır (Keleş, 2017). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri olarak faaliyet gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları verimli olmalarını etkileyebilir. İnsanların iş hayatlarında karar vermeleri ve yaptıkları işe katkıda bulunmaları, yaptıkları işi anlamlı bulma durumlarından etkilenebilir. Anlam duygusunun oluşması insanların örgüt amaçları ve misyonu doğrultusunda karar alma sürecini etkilemektedir (Spreitzer, 1995).

Literatür incelendiğinde anlamlı iş algısı ile karar verme stillerini birlikte inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Her iki kavramla ilgili olarak kavramsal çerçeve dikkate alındığında anlamlı iş algısı ile karar verme stilleri arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmüştür. Eğitim örgütleri kapsamında öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı iş algısının karar verirken sergiledikleri stillerle ilişkisi olabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin anlamlı iş algıları ve karar verme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesinin yanında iki kavram arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmış ve bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ve karar verme stilleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin anlamlı iş algısı ve karar verme stilleri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına, elde edilen verilerin incelenmesine ve çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan nicel araştırma deseni ilişkisel araştırma modelidir. Çalışmada temel olarak iki olguya ilişkin algılar arasında ilişki incelenmiştir. İlişkisel araştırmalarda bir katılımcı grubun araştırma sürecinde yer alması, birden fazla sürekli değişkenin birbiriyle ilişkisinin araştırılması söz konusudur (Gliner vd., 2015). Çalışmada kavramlar arası ilişkinin incelenmesi sonrasında öğretmen algıları iki farklı değişkene (yaş ve cinsiyet) göre karşılaştırmalı olarak irdelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre merkezde 12.874 öğretmen yer almaktadır. Örneklem grubu ise uygun örneklem yöntemiyle yapılandırılmıştır. Uygun örneklem seçilme sebebi bu yöntemin araştırmacıların görev yaptığı ilçelerdeki yakın okullardan daha hızlı ve etkin veri toplama imkânı tanınmasıdır. Araştırmanın örnekleme 275 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubuna ait bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Betimsel Bilgiler

Özellik	Grup	N	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	138	50,2
	Erkek	137	49,8
Yaş	33 yaş ve altı	178	64,7
	33 yaş üstü	97	35,3
Toplam		275	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunda kadın ve erkek öğretmenler birbirine yakın oranda yer almaktadır. Ayrıca yaş olarak da araştırmaya katılan öğretmenlerin %64’ünün 33 ve altı yaşta olduğu, %36’sının 33 yaşının üzerinde olduğu görülmektedir. Burada yaş grubunun 33 yaş altı ve 33 yaş üstü ile şeklinde gruplanmasının sebebi genel olarak katılımcıların 23 ve 33 yaş arasında ve 34 yaş ve üstü arasında yoğunlaşması sebebiyledir. Bu nedenle toplam katılımcı sayısını çok az sayıda katılımcı içeren küçük gruplara bölmek adına iki ana grup oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Göçen ve Terzi (2019) tarafından geliştirilen “Anlamli İş Ölçeği” ile Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Taşdelen (2001) tarafından yapılan “Karar Verme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Anlamli İş Ölçeği “işte anlam, işte anlam arayışı, iş ilişkileri, işte aşkınlık, işte tevazu ve işte anlam liderliği” olmak üzere 6 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Karar Verme Stilleri ölçeği rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden-anlık ve kaçınan karar verme stilleri olmak üzere 5 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçek beşli Likert tipi olup, ölçek maddeleri; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) derecelendirilmektedir. Bu araştırmadaki güvenilirlik çalışmaları bağlamında Anlamli İş Ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .84; Karar Verme Stilleri Ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış, Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık), Histogram, Q-Q Plot test sonuçları ile verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler kullanılmıştır. Anlamli iş algısı ve karar verme stillerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamli farklılık gösterip göstermediğini belirlemede Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Anlamli iş algısı ile karar verme stilleri algıları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemede Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İlişki düzeyini belirlemede Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu’nun (2006) 0.01-0.29 = düşük düzey, 0.30-0.70= orta düzey, 0.71-0.99 = yüksek düzey ilişki şeklinde belirttikleri aralıklar temel alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemine yönelik bulgular sırasıyla yer almaktadır.

Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişki verilerin normal dağılım göstermemesi gerekçesiyle Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısının hesaplanması ile tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Anlamlı İş Algıları ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Rasyonel	Sezgisel	Bağımlı	Kaçınma	Anlık Karar
Anlamlı İş	.429**	.301**	.236**	-.089	.097

*p<0.05

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile rasyonel, sezgisel, bağımlı karar verme stilleri açısından pozitif yönde ve değişen düzeylerde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Bu durumda anlamlı iş ve rasyonel (orta düzey), sezgisel (orta düzey), bağımlı (düşük düzey) karar verme stilleri arasında pozitif ve farklı düzeylerde anlamlı bir ilişkiden söz etmek mümkünken, kaçınma ve anlık karar boyutları açısından anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin anlamlı iş algıları ve karar verme stillerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Öğretmenlerin anlamlı iş algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait veriler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anlamlı İş Algılarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Anlamlı İş	Kadın	138	134.65	18581.50	8990.500	-.702	.483
	Erkek	137	141.38	19368.50			

Tablo 3’teki bulgulara göre öğretmenlerin anlamlı iş algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir (U= 8990.500, p>.05). Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin anlamlı iş algılarının belirgin şekilde birbirinden farklı olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin karar verme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait veriler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Karar Verme Stillere İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Rasyonel	Kadın	138	142.85	19713.50	8783.500	-1,032	.302
	Erkek	137	133.11	18236.50			
Sezgisel	Kadın	138	146.37	20199.00	8298.000	-1,761	.078
	Erkek	137	129.57	17751.00			
Bağımlı	Kadın	138	133.05	18361.00	8770.000	-1,045	.296
	Erkek	137	142.99	19589.00			
Kendiliğinden-Anlık	Kadın	138	124,81	17223,50	7632.500	-2,770	.006
	Erkek	137	151,29	20726,50			
Kaçınan	Kadın	138	119,75	16525.00	6934.000	-3,836	.000
	Erkek	137	156,39	21425.00			

Tablo 4'teki cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutları bakımından incelendiğinde kendiliğinden-anlık ve kaçınan alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı şekilde farklılık tespit edilmiştir ($U= 7632.500 / 6934.000$ $p<.05$). Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin kendiliğinden-anlık ve kaçınan karar stillerini kadın öğretmenlere göre daha yaygın olarak tercih ettikleri görülmektedir. Rasyonel, sezgisel ve bağımlı karar verme stillerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin anlamlı iş algıları ve karar verme stillerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Öğretmenlerin anlamlı iş algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Anlamlı İş Algılarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Anlamlı İş	23-33 yg	161	123.26	19845.00	6398.000	-.392	.695
	34+ yg	82	119.52	9801.00			

Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmenlerin anlamlı iş algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir ($U= 6398.000$, $p>.05$).

Öğretmenlerin karar verme stillerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına ait veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Karar Verme Stillerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Rasyonel	33 yaş ve altı	178	135.87	24184.00	8253.000	-,613	.540
	33 yaş üstü	97	141.92	13766.00			
Sezgisel	33 yaş ve altı	178	133,56	23773.50	7842.500	-1,261	.207
	33 yaş üstü	97	146.15	14176.50			
Bağımlı	33 yaş ve altı	178	135.78	24169.50	8238.500	-.631	.528
	33 yaş üstü	97	142.07	13780.50			
Kendiliğinden-Anlık	33 yaş ve altı	178	131.56	23417.00	7486.000	-1,828	.068
	33 yaş üstü	97	149.82	14533.00			
Kaçınan	33 yaş ve altı	178	136.63	24320.50	8389.500	-.388	.698
	33 yaş üstü	97	140.51	13629.50			

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutları bakımından incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı iş algıları ile karar verme stillerinden rasyonel, sezgisel, bağımlı karar verme stilleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarıyla özellikle onların rasyonel karar verme stilleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri açısından daha düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Karar verme pozisyonundaki insanların iç dünyalarının, örgütsel değişkenlerin ve dış çevrenin onların karar verme stillerini etkileyebileceğini söylemek mümkündür (Nas, 2010). Alanyazın incelendiğinde anlam ve karar verme stilleri arasında ilişkiyi irdeleyen çalışmalar ile karşılaşılmazken motivasyon ve karar verme stilleri üzerine yapılan bir çalışmada motivasyon ve bağımlı karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Irum vd., 2020). Neticede öğretmenlerin karar verme stilleri ile anlamlı iş algılarının birbirini etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından bazı gruplar lehine anlamlı fark tespit edilmişken yaş değişkeni açısından anlamlı iş ve karar verme stillerine göre herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin kaçınan karar verme stilini kadın öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Kaçınan karar stili, karar vermenin güç olduğu durumlarda risk ve sorumluluktan kaçınarak kararın ertelenmesidir (Çelik, 2020). Çorapçı (2015) ve Temur (2012) yaptıkları çalışmalarda erkek öğretmenlerin kaçınan karar stilini kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha çok tercih ettiklerini ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu erkek öğretmenlerin kendiliğinden-anlık karar stillerini kadın öğretmenlere göre daha yaygın olarak tercih etmeleridir. Anlık karar verme stilinde daha çok ani, doğal kararların verilmesi söz konusudur (Çelik, 2020). Demircan (2018) araştırmasında erkek öğretmenlerin karar verme süreçlerinde kadınlara göre daha fazla erteleyici veya aceleci eğiliminde olduklarını, kadın öğretmenlerin karar verme süreçlerinde daha optimum tavırlar sergilediklerini ifade etmiştir. Bu açıdan iki

bulgunun alanyazındaki bazı çalışma sonuçları ile benzerliğe sahip olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneklem grubunun sadece Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşması bir sınırlılık olarak görülebilir. Ayrıca nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş olması da yöntem açısından bir sınırlılık olarak görülebilir. Öğretmenlerin anlamlı iş algıları ve karar verme stilleri arasında nicel çalışmaların artırılması, özellikle boyutlar arasındaki ilişkilerin ortaya konması ve bu ilişkilerin nitel çalışmalar ile desteklenmesi alana katkı sağlayabilir. Özellikle kaçınan ve anlık karar verme gibi stillerinin bu çalışmada aynı cinsiyet grubu tarafından daha sık tercih edilmesinin kültürel ve psikolojik altyapısı araştırılabilir.

Kaynakça

- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Journal of occupational health psychology, 12*(3), 193.
- Bozkurt, Ö., & Ercan, A. (2019). Çalışanların işe adanmışlıklarında karar verme tarzları belirleyici olabilir mi?. *Electronic Journal of Social Sciences, 18*(70).
- Byrnes, J. P. (2013). The nature and development of decision-making: A self-regulation model. Psychology Press.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International, 6*(1), 69-83.
- Çelik, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 782-794.
- Çorapçı, A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin tespiti* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Demircan, Y. (2018). *Beden Eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Evren, R., & Ülengin, F. (1992). *Yönetimde çok amaçlı karar verme*. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Galles, J., Lenz, J., Peterson, G. W. & Sampson Jr, J. P. (2019). Mindfulness and Decision-Making Style: Predicting Career Thoughts and Vocational Identity. *The Career Development Quarterly, 67*(1), 77-91.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). (S. Turan Çev. Ed, S. Turan ve S. Aylin Bayar Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım içinde* (ss. 3-17). Nobel Yayınları.
- Göçen, A. & Terzi R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1487-1512.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(1), 135-153.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 119-133.
- Holbeche, L., & Springett, N. (2009). *In search of meaning at work*. Roffey Park Institute.

- Irum, U., Bajwa, R. S., & Khawar, R. (2020). Motivation and decision-making styles at work: A comparison of public private sector managerial positions. *Review of Education, Administration & LAW*, 3(1), 77-89.
- Keleş, H. N. (2017). Anlamli iş ile psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 154-167.
- Köklü, N., Büyüköztürk Ş. & Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Yayıncılık.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 237-256.
- Nas, S. (2010). Karar verme stillerine bilimsel yaklaşımlar. *Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 43-65.
- Phillips, J. G., & Ogeil, R. P. (2011). Decisional styles and risk of problem drinking or gambling. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 521-526.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology*, 48(1), 49-71.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 818-831.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 3-12.
- Singer, I. (2009). *Meaning in life: The creation of value*. MIT press.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385.
- Steger, M. F., Dik, B. J. & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of career Assessment*, 20(3), 322-337.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43-52.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Temur, Ö. F. (2012). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin karar verme stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Rize ili örneği. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both?. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931-944.
- Toptaş, B. (2018). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 521-542.
- Ünal, Z. M. & Turgut, T. (2017). The existential motivation: Searching for meaning-the contribution of meaningful work on meaning in life. *Methods*, 20(1), 1-8.

Extended Abstract

Introduction

Humans are in search of meaning in their life and job. The idea of discovering one's meaning in his/her own life is more preferred than adopting the meaning offered to him (Ünal & Turgut, 2017). One way of explaining the meaning of work for people is to understand their values with the work itself (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999). The individuals can capture the meaning within the organization (Holbeche & Springett, 2009). Indeed, individuals' perception of their work as meaningful or purposeful and serving a higher purpose can be counted among the characteristics sought within the organization (Steger et al., 2012). This meaning can be an important goal in life as a guiding principle that affects decisions and evaluations (Ros et al., 1999).

The meaning of life implies people understand, make sense of or find meaning in their life in line with a purpose, mission or goal (Steger, 2009). Meaning in life is thought to be important for human well-being (Steger et al., 2009). Meaningful work is an important concept in the field of positive psychology that emphasizes the need to actively focus on improving the positive aspects of life and work (Seligman, 2002). Studies on meaning become widespread in the organizational literature, and its relationship with organizational behaviors such as commitment, loyalty, and devotion are discussed (Chalofsky, 2003).

People make use of a number of decision-making styles (Phillips & Ogeil, 2011). An individual's approach to the decision-making situation is named as decision-making style (Galles et al., 2019). There are diverse decision-making measures in the literature, one of which is "General Decision-Making Style" (Scott & Bruce, 1995) that evaluates five different decision-making styles. This scale includes five decision-making styles: intuitive, dependent, rational, spontaneous-instantaneous and avoidant decision-making styles.

This study, based on the possible relationship between meaningfulness and decision making, aims to answer these questions:

1. Is there a relationship between teachers' "meaningful work" perceptions and "decision-making styles"?
- 2- Do teachers' meaningful work perceptions and decision- making styles show a significant difference according to the variables of age and gender?

Method

This research has been carried out within quantitative methods. The quantitative research design used in the research is the correlational research model. The universe of the study consists of teachers working in the central districts of Şanlıurfa in the 2020-2021 academic year. According to the data from Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education, there are 12,874 teachers in the city center. The sample group is structured according to the convenience sampling and 275 teachers participated in the study. In the study, "Meaningful Work Scale" developed by Göçen and Terzi (2019) and "Decision Making Styles Scale" developed by Scott and Bruce (1995)- adapted into Turkish by Taşdelen (2001)- were used. Both scales are five-point Likert type. Cronbach's Alpha reliability coefficient of Meaningful Work Scale in this study is .84; Cronbach's Alpha reliability coefficient of Decision-Making Styles Scale is .83.

In order to test whether the data obtained in the study are normally distributed, the Kolmogorov-Smirnov Test normality test was applied. It was determined that the data were

not normally distributed based on the results of Skewness and Kurtosis, Histogram, Q-Q Plot test. So, non-parametric tests were used in the analysis.

Findings

In regard to correlation between decision-making styles and meaningful work perceptions of teachers, it has been seen that there is a positive and varying level of relationship between teachers' meaningful work perceptions and their rational, intuitive and dependent decision-making styles. In particular, there was found a positive moderate relationship between teachers' meaningful work perceptions and their rational decision-making style.

When the decision-making styles and meaningful work perceptions of teachers according to the age and gender variable were examined, there was found a significant difference in terms of gender according to decision making styles. Thus, males seem to prefer avoidant and spontaneous decision-making styles more than females.

Conclusion

As there is positive correlation between meaningful work perceptions and rational, intuitive and dependent decision-making styles, it is possible to say that the inner worlds, organizational variables and external environment of people in a decision-making position can affect their decision-making styles. Finding meaning in life may be a result or justification of the decisions taken (Çorapçı, 2015).

In terms of gender variable males who have been generally positioned in managerial roles throughout the history seem to decide with avoidant and spontaneous style compared to females in the sample. Çorapçı (2015) and Temur (2012) found that males displayed avoidant decision making style more. Demircan (2018) stated males can be more impatient in their decisions than females.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Pragmatik Dil İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*

Relationship Between Pragmatic Language And Reading Comprehension Skills Of The Students With And Without Learning Difficulties

Erdoğan ETLAN^a, Funda ACARLAR^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 03/06/2021

Revised/Düzeltildi: 02/08/2021

Accepted/Kabul edildi: 06/08/2021

Anahtar kelimeler:

Öğrenme güçlüğü, Pragmatik dil, Okuduğunu anlama,

Keywords:

Learning difficulty, Pragmatic language, Reading comprehension,

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubu 5. ve 6. sınıfa devam eden 31 öğrenme güçlüğü olan ve 31 tipik gelişim gösteren toplam 62 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler, Pragmatik Dil Beceri Envanteri ve Formel Olmayan Okuma Envanteri araç setleri kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, pragmatik dil becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin pragmatik dil ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise hem tipik gelişim gösteren hem öğrenme güçlüğü olan çocuklarda iki değişkenin tanıdan bağımsız olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between pragmatic language skills and reading comprehension skills of the students with and without learning difficulties. The study group constituted a total of 62 students, consisted of 5th and 6th grade students, 31 of whom are with learning disabilities and 31 of whom are with typical development. The research was conducted in relational scanning model, one of the quantitative research methods. The data were collected by using the Pragmatic Language Skills Inventory and Non-Formal Reading Inventory tool sets. As a result of the analysis, it was seen that the students with learning difficulties in pragmatic language skills and reading comprehension skills got lower scores than the students with typical development. When the relationship between students' pragmatic language skills and reading comprehension skills was examined, it was found that two variables were related regardless of the diagnosis in children with both typical development and learning difficulties. The findings obtained were discussed within the framework of the literature.

Cite as: Etlan, E.& Acarlar, F. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-84.

* Bu araştırma, Erdoğan ETLAN tarafından Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Funda ACARLAR danışmanlığında yürütülen "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a Erdoğan ETLAN, Millî Eğitim Bakanlığı, İpekyolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Van, Türkiye, erdet843@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-398X>

^b Funda ACARLAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, funda.acarlar@hku.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3796-4279>



Giriş

Öğrenme güçlüğü (ÖG), yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004). Bu tanımda ÖG olan çocuklar, dili kullanma ve anlamada, dinleme, düşünme, yorum yapma, yazı yazma ve matematiksel işlemlerin bir veya birkaçında güçlükler yaşayan bireyler olarak belirtilmektedir. ÖG olan öğrenciler dil ve konuşma becerileri basamaklarının birçoğunda tipik gelişim (TG) gösteren akranlarını geriden takip etmekte, özellikle konuşma dilini anlama, kendini sözlü olarak ifade etmede daha fazla zorlanmakta, belli bir konuyu analiz etmede, eylemlerini planlamada ve davranışlarının sonuçlarını değerlendirmede de problemler yaşamaktadırlar (Ege, 1994). Yaşları büyüdükçe daha karmaşık dil yapılarıyla karşılaşan ÖG olan çocuklar dil güçlükleri sebebiyle duygusal ve akademik problemler yaşayabilmektedirler (Turan ve Yükselen, 2004)

ÖG olan çocukların karşılıklı konuşmalarda genellikle kısa cevapları tercih ettiği, açık uçlu cevaplardan kaçındığı, sohbet etme girişimlerine duyarsız kaldığı aynı zamanda kendini ifade etmede, dinleyicinin ilgisine göre konuşmasını yönlendirmede, sosyal ilişkilerde ve yazılı dili kullanmada güçlükler yaşadıkları görülebilmektedir (Sucuoğlu, 2003). ÖG olan çocuklar için temel güçlük alanı olarak sıklıkla akademik başarısızlık vurgulansa da ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde, ÖG olan çocukların dil becerilerinde de problem yaşadıkları, dilin sosyal kullanımı olan pragmatik dil becerisinde güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020).

Pragmatik dil, iletilen mesajdaki semantik bilginin ötesinde insanların anlamları nasıl inşa ettiklerini ve karşısındakileri nasıl anladığını, sohbeti ve ifadeleri karşısına göre düzenlemeyi, yani dilin biçimsel ve içerik özelliklerinin iletişim amacıyla içinde bulunulan kültüre ve iletişim partnerinin özelliklerine göre düzenlemeyi içerir (Alev, 2001). Kişilerarası bağlamda dilin uygun ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan dilin pragmatik bileşeni öğrencilerin okulda, evde, sosyal çevrede akranları ve başkalarıyla uygun ve işlevsel iletişimi kurabilmesi ve kişilerarası ilişkileri düzenleyebilmesi açısından çok önemlidir (Russell,2007). Bir konuşmayı başlatma, sürdürme, sonlandırabilme gibi sohbeti ve konuşmayı düzenleme becerileri, konuşma ortağı ve sosyal durum bağlamına özel varsayımları öngörme, tahmin etme ile öyküleme (anlatı) becerilerinin de dahil olduğu farklı alanları kapsamaktadır (Adams, 2002). ÖG tanılı çocuklar iletişim kurduğu kişinin duygularını, niyetlerini anlamakta zorlanabilir (Gillam ve Carlile, 1997), özür dileme, yanlış anlaşılmalara düzeltme, ikna etme gibi düzenleyici terimleri kullanmakta ve etkileşimi sürdürmekte güçlük yaşayabilirler (Flanagan ve Alfonso, 2010).

Alanyazında ÖG olan çocukların pragmatik dil güçlüklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) 50 ÖG tanılı öğrenci ile yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş 50 TG gösteren olmak üzere yaşları 8-10 arasında değişen toplam 100 ilkökul öğrencisinin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışmada ÖG olan öğrencilerin %86'sının ortalamanın altında, zayıf pragmatik dil becerilerine sahip olduğunu bulmuşlardır. Ferrara vd. (2020) disleksi ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil yeterliliklerini karşılaştırdıkları çalışmada disleksi tanılı çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıklarını belirterek iletişim bozukluğunun bir tarama ölçütü olabileceğini ileri sürmüştür. Başka bir çalışmada

Cardillo vd. (2018) disleksi olan çocukların pragmatik dilin farklı becerilerinde tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenebilen bir diğer güçlük ise okuduğunu anlama problemidir. Okuduğunu anlama problemi olan ÖG olan öğrencilerin bazıları sesli okuma yaparken akıcı okuyabilmekte ve iyi bir okuma becerisine sahip olduğu izlenimi verebilmektedir. Fakat bu öğrencilere okudukları metin ile ilgili sorular sorulduğunda okudukları kelimelerin çok azını anladıkları ya da hiç anlamadıkları ortaya çıkmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilirken sadece çözümlene becerilerine odaklanılmamalı, çözümlenen metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığının da mutlaka değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004). Alanyazındaki araştırmalarda yazılı veya basılı metinlerin konuştuğumuz dilin bir temsili olduğu, konuşulan ve duyulan kelimeler ile yazılmış ve okunan kelimeler arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Button ve Millward, 2005). Güçlü (2005), sözlü dil becerisinin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Whitehurst ve Lonigan (1998) dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiş ve dil becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Dil güçlüğü olan ve olmayan çocukların okuma becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada öğrenciler anaokulundan 5. sınıfa kadar takip edilmiş, dil güçlüğü olan çocukların tüm yıllar boyunca dil güçlüğü olmayanlardan daha düşük okuma performansı gösterdikleri saptanmıştır (Skibbe vd., 2008).

Günlük yaşam dilini yorumlama becerisinde güçlük yaşayan ÖG olan çocukların sözcük çözümlene ve akıcı okuma becerilerinde başarılı olsalar da okuma öğretiminde nihai amaç olan okuduğunu anlamada problem yaşayabildikleri belirtilmektedir (Wagner ve Ridgewell, 2009). Söylemlerde iletilen mesaj ile semantik ve gramer yapısıyla ifade edilmek istenen fikir aynı olmayabilir. Mecazi ve imalı anlamlar içeren durumlarda aktarılacak anlam ancak bağlamı içinde anlaşılabilir. Genel olarak, açık semantik anlam ile ima edilen anlam arasında bir ayrım olduğunda iletilen mesajın anlamı pragmatik olarak analiz edilebilir (Ariel, 2008). Pragmatik dil günlük yaşam dilimizi inceleyen dilin sosyal kullanımı ile ilgili kuralları kapsamaktadır. Dilin sosyal kullanımında güçlük yaşayan ÖG olan öğrencilerin eğitsel kazanımları da etkilenmektedir (Botting ve Conti-Ramsden, 1999).

Pragmatik dilin okuryazarlık becerilerinin üzerine etkisini araştıran Freed vd. (2011) pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada ortalamanın altında kaldıklarını, hikâye hatırlama güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bishop ve Norbury (2002) de pragmatik yeterliliğin hikâye anlama ve çıkarım yapma yeteneği ile çıkarım ve hatırlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, pragmatik dil becerisinin çıkarım yapma ve okuduğunu hatırlama için öneminden bahsetmiştir. Başka bir çalışmada Freed, Elaine ve Lockton (2015), pragmatik dil bozukluğu olan ilkökul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama becerisinin yordayıcılarını belirlemek için pragmatik dil bozukluğu olan 69 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %44.9'unun okuduğunu anlama becerilerinde ortalamanın altında performans sergiledikleri ve dilin pragmatik bileşeni ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar genel olarak öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama güçlüklerinin pragmatik dil becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bishop ve Norbury, 2002; Freed, Elaine ve Lockton, 2015). Pragmatik güçlüklerin şiddeti arttığında okuduğunu anlama güçlükleri de paralel olarak daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu iki alan

arasındaki ilişkinin alanyazında daha çok İngilizce yapılan çalışmalarla gösterilmiş olması kültürel ve dilsel farklılıklar nedeniyle okuduğunu anlama ile pragmatik becerilerin ilişkisinin farklı dillerde incelenmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak incelenmesidir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ÖG olan çocuklarının pragmatik dil ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişki hakkında bilgi sağlayacağı, ÖG olan öğrenciler için hazırlanacak bireysel eğitim planları hazırlama sürecine yol göstereceği ve alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama (korelasyonel araştırma) modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve bunun ne tür bir ilişki olduğunu açıklayıp, değişkenlerle ilgili tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu %90 doğru ve akıcı okuma düzeyine sahip 31 ÖG ve 31 TG gösteren 5. ve 6. sınıfa devam eden toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Grup 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ilinin merkez ilçesi İpekyolu, Edremit, Tuşba ve Erciş ilçesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. ÖG öğrenciler belirlenirken tıbbi değerlendirme ÖG tanısı olan ve rehberlik araştırma merkezi tarafından yapılan Leiter ölçeği sonucunda sözel olmayan zekanın yaş normlarında (IQ 90-120 arası) olması ve eğitsel tanıda ÖG tanısı alması, başka bir tanısının olmaması ölçütüne göre seçilmiş, TG gösteren öğrenciler ise ÖG olan öğrencilerle yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre eşleştirilerek belirlenmiştir. TG gösteren öğrenciler ÖG olan öğrenciler sosyoekonomik düzeyin benzer olması açısından okul ve sınıf düzeyleri eşleştirilerek seçilmiştir. Katılımcıların 24'ü 5.sınıf (12 ÖG, 12 TG), 38'i 6. sınıf (19 ÖG, 19 TG), 24'ü kız (%38,7), 38'i erkek (%61,3) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri "Pragmatik Dil Becerileri Envanteri-Türkçe Versiyonu" (PDBe-TV), okuduğunu anlama becerileri ise "Formel Olmayan Okuma Envanteri" (FOOE) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Pragmatik dil becerileri envanteri

E. Gilliam ve Lynda Miller tarafından Amerika’da 2004 yılında geliştirilen Pragmatik Dil Beceri Envanterinin standardizasyonu Alev, Ardıç, Diken, Diken ve Şekercioğlu tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Sınıf İçi Etkileşim (SİE) Becerileri, Sosyal Etkileşim (SE)Becerileri ve Kişisel Etkileşim (KE) Becerileri olmak üzere üç alt ölçekten oluşan envanterin standardizasyon çalışmasında, tipik gelişim gösteren 1383 Türk çocukla çalışılmıştır. Ayırt edici geçerliğin sağlanması amacıyla otizm ve zihinsel yetersizlik tanımlı çocuklardan da veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, PDBE-TV’nun iç tutarlılık/güvenirlik tüm alt ölçeklerin ve toplam puanın Cronbach Alpha katsayısı .95 ile .98 değerleri arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik çalışması 88 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve korelasyon değerlerinin tüm alt ölçekler ve toplam puanda .99 olduğu görülmüştür.

Envanter, 5-12 yaş arası çocukların Pragmatik Dil Becerilerini ölçmek amacıyla öğretmen değerlendirmesine dayalı 45 sorudan oluşmaktadır. Sınıf İçi İletişim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim olmak üzere 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Envanterin 1 ile 15. maddeleri Sınıf İçi Etkileşim alt başlığı, 16 ile 30. maddeleri Sosyal Etkileşim alt başlığı ve 31 ile 45. maddeleri Kişisel Etkileşim alt başlığında değerlendirilmektedir. Her madde için 1’ den 9’ a kadar derecelendirme yapılmakta ve ortalamanın altında (1-2-3), ortalama (4-5-6) ve ortalamanın üstünde (7-8-9) şeklinde puanlama yapılmaktadır. Her alt başlıktan maksimum 135 puan elde edilebilmekte, üç alt başlıktan elde edilen puanlar her alt başlık ve cinsiyete göre düzenlenmiş standart puanlara dönüştürülerek elde edilen standart puanların toplanmasıyla Pragmatik Dil Becerileri İndeksine (PDBİ) çevrilmekte ve böylelikle öğrencilerin pragmatik dil becerileri düzeyi belirlenmiş olmaktadır. Pragmatik Dil Becerileri envanterinde pragmatik dil beceri düzeyi; çok zayıf (PDBİ <63), zayıf (PDBİ 64-76), ortalamanın biraz altı (PDBİ 77-89), ortalama (PDBİ 90-110) ortalamanın biraz üstü (PDBİ 111-117), yeterli (PDBİ 118-122) ve çok yeterli (PDBİ >123) olmak üzere 7 düzeyi içermektedir.

Formel olmayan okuma envanteri (FOOE)

İlköğretim yaşındaki öğrencilere yönelik öykü ve bilgi içerikli metinlerden oluşan, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeyini, okuduğu metne ait soruları cevaplama ve boşluk doldurma becerisini değerlendirmek için geliştirilen bir envantere (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). FOOE, çeşitli düzeylerde 18 öykü ve 16 bilgi içerikli metin olmak üzere toplam 34 metinden oluşmakta, düzeyler 1’ den 8’ e basitten karmaşığa numaralandırılmış ve her düzey için A ve B metinlerinden oluşan iki paralel metin oluşturulmuştur. FOOE’nin hazırlanması aşamasında içerik geçerliliği yapılmış ve seçilen metinlerin öğrencilerin yaşına, bilgisine ve sınıf düzeyine uygunluğunun yanı sıra metinlerde kullanılan dil ve okunabilirlik düzeyleri değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmada değerlendiriciler arası güvenirlik çalışması yapılarak tüm öykülerde değerlendiriciler arası güvenirliğin düzeyi %94’ ten yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgi verici metin yapısına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik sözü edilen sınıf düzeylerinde %100 hesaplanmıştır.

Öykü içerikli metni değerlendirme, öykü içerikli metne ait boşluk doldurma soruları, okunan metni anlatma ve metne ait sorulara cevap verme çalışmalarıyla yapılmaktadır. Bilgi içerikli metni değerlendirme ise okunan metni anlatma ve metne ait soruların cevaplanması ile gerçekleştirilmektedir.

FOOE de öykü içeren ve bilgi içeren metni anlatma ve sorularına cevap verme düzeyleri; zorlanma düzeyi (Puan <50), öğretimsel düzey (51-89) ve bağımsız düzey (90-100) olmak üzere 3 düzeyde oluşmaktadır. Öykü içerikli metinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek için tüm ÖG tanıli öğrencilerin %90 doğru ve akıcı okuma performansı gösterdikleri 4. düzeyde yer alan “İpek Ormanda” metni kullanılmıştır. Bilgi içerikli metni anlama becerisini ölçmek için tüm ÖG tanıli öğrencilerin %90 doğru ve akıcı okuma performansı gösterdikleri 4. Düzeyde yer alan “Meslekler” metni kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Van ilinde bulunan 4 ilçe (İpekyolu, Tuşba, Erciş, Edremit) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından çalışmada normal aralıkta zeka puanı almış, tıbbi ve eğitsel olarak ÖG tanısı almış tüm kaynaştırma eğitimi kararı verilen 5. ve 6. sınıf öğrencileri araştırılarak 225 ÖG tanıli öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek akranları seviyesinde okuma performansına sahip olduğu bilgisi alınan 48 ÖG tanıli öğrenci ile çalışmaya devam edilmiştir. 48 ÖG tanıli öğrencinin okuma düzeyi FOOE’ de belirlenen öykü içeren metinlerden 4. sınıf düzeyi olan “Arda Tatilde” parçası okutularak çalışmaya katılım ölçütü olarak belirlenen %90 doğru ve akıcı okuma düzeyine sahip 31 ÖG tanıli öğrenci belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin okuma performansları benzer olduğundan 4. Düzey okuma metinleriyle devam edilmiştir.

ÖG olan öğrencilerle çalışmalar RAM’ da, TG gösteren öğrencilerle ise ebeveynlerinin ve kayıtlı olduğu okul yönetiminin izni alınarak okulda gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama performansı belirlenmesinde 4. düzey öykü olan “İpek Ormanda” ile 4. düzey bilgi içerikli metin olan “Meslekler” metinleri ile çalışma yapılmıştır. Pragmatik Dil Beceri Envanteri uygulanmasında ise öğrenciyi en iyi tanıyan öğretmen ile görüşülüp, hedef öğrenci yaşındaki tüm öğrencileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerine dayanarak öğrenci hakkındaki izlenimlerini puanlaması istenmiştir. Öğretmen tarafından Pragmatik Dil Beceri Envanteri’nin üç alt başlığı puanlandıktan sonra uygulayıcı tarafından bu puanlar standart puanlara çevrilerek öğrencinin Pragmatik Dil Beceri İndeksine (PDBİ) dönüştürülmüştür.

Çalışmada öykü ve bilgi içerikli metinler öğrenci ve öğretmen için iki kopya haline getirilmiştir. Öğrenci kopyasında öykü ve bilgi içerikli metinlerin tam hali ve bunlara ait sorular yer alırken öğretmen kopyasında metinlerin tam hali, metinlere ait sorular ile cevapları ve metni anlatma puan formu yer almıştır. Çalışmaya başlamadan önce uygulayıcı tarafından öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öykü içeren metin “İpek Ormanda” metni öğrenciye verilerek sesli ve sessiz okuması istenmiştir. Okuma sonrası öğrencinin önündeki metin kaldırılmış ve öğrencinin okuduğunu anlatması istenmiş, öğrencinin anlatımı değerlendirme formuna kaydedilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Ardından öykü içerikli metne ait sorulara geçilmiş, soruların örneği öğrenciye verilmiş ve sorular öğrenciye okunmuş, aynı zamanda öğrenciden de önündeki soruları okuması beklenmiş, öğrencinin yanıtları olduğu gibi hazırlanan forma yazılmış ve ses kaydı alınmıştır. Öykü içerikli metne ait çalışma tamamlanmasının ardından bilgi içerikli metin çalışmasına geçilmiştir. Öykü içerikli metinde yapıldığı gibi bilgi içerikli metnin kopyası öğrenciye verilmiştir. Öğrenciye bilgi içerikli metin olan “Meslekler” adlı metin verilerek sesli ve sessiz okuması ve daha sonra anlatması istenmiş, öğrencinin anlatımı değerlendirme formuna kaydedilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Öğrencinin anlatımından sonra sorulara geçilmiş ve öğrencinin cevaplarının ses kaydı alınarak değerlendirme formuna kaydedilmiştir.

Okuduğunu anlatma sırasında öğrencinin zorlanması durumunda performansını etkileyebilecek destek ve ipucu verilmemiş fakat cesaretlendirmek için ‘iyi hatırlıyorsun, güzel anlattın, güzel gidiyorsun’ gibi sözlerle hatırladıklarını ifade edebilmesi sağlanmıştır. Öğrencinin sorulara yanıtları olduğu gibi öğretmen kopyasına yazılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin puanlaması yapılırken puanlamanın güvenilirliği için öğrencilerden toplanan tüm veriler bağımsız bir özel eğitim öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir.

Veri Analizi

ÖG olan ve olmayan öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 25,00 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normalliğinin test edilmesi amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram değerlendirilmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. İnceleme sonucunda verinin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için grupların karşılaştırılması amacıyla ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmasına karar verilmiştir. Grupların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri 0- 0.2 arası önemsiz, 0.2-0.5 arası küçük, 0,5- 0.8 arası orta ve 0.8 ve üzeri yüksek etki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında; mutlak değer olarak 1.00-0,70 arasında olması yüksek düzeyde ilişki; 0,70-0.30 arasında orta düzeyde ilişki; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Bulgular

ÖG olan ve TG gösteren öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Analiz sonucunda Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıkları ve Pragmatik Dil Beceri İndeksi ile Formel Olmayan Okuma Envanterinde bulunan öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve metin sorularını cevaplama puanlarından elde edilen verilerin basıklık değerlerinin ÖG için 0,05 ile 0,96 arasında değiştiği, TG için 0,08 ile 1,39 arasında değiştiği; çarpıklık değerlerinin ise ÖG için 0,13 ile 0,40 arasında değiştiği, TG için 0,13 ile 0,89 arasında bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde verilerin normal dağıldığı değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$), yani grupların puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

ÖG ve TG gösteren öğrencilerin PDBE ve FOOE’den elde ettikleri puanların ortalamaları, minimum ve maksimum değerleri ile standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’ de yer almaktadır.

Tablo 1. ÖG ve TG Gösteren Öğrencilerin PDBE Alt Başlıkları ile FOOE deki Ölçeklere İlişkin Puanlarının Dağılımı

Grup	Ölçek	\bar{X}	Min.	Maks.	ss
TG (n=31)	Öykü İçeren Metni Anlatma	47.42	23	74	13,4
	Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	44.26	10	75	19,3
	Bilgi İçeren Metni Anlatma	13.71	0	65	12,38
	Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	45.16	6	75	17,36
	Sınıf İçi Etkileşim	56.13	20	93	17,44
	Sosyal Etkileşim	77.19	38	125	25,08
	Kişisel Etkileşim	73.90	32	116	19,09
	PDB İndeksi	80.06	54	111	13,14
TG (n=31)	Öykü İçeren Metni Anlatma	77.42	60	62	8,85
	Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	69.77	50	90	10,08
	Bilgi İçeren Metni Anlatma	42.94	23	80	15,46
	Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	65.23	48	81	10,96
	Sınıf İçi Etkileşim	102.52	73	131	14,52
	Sosyal Etkileşim	103.58	67	134	16,2
	Kişisel Etkileşim	103.87	66	136	15,25
	PDB İndeksi	102.94	84	118	9,07

TG gösteren öğrencilerin FOOE'den elde ettikleri tüm puanların ortalamalarının ÖG öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. FOOE'den elde edilen puanların dağılımı incelendiğinde hem ÖG olan hem de TG gösteren öğrencilerde en yüksek puanın öykü içeren metinde okuduğunu anlatmada (ÖG için \bar{X} =47.42, TG için \bar{X} =77.42), en düşük puanın ise bilgi içerikli metni anlatmada (ÖG için \bar{X} =13.71, TG için \bar{X} =42.94) olduğu görülmektedir.

PDBE' den elde edilen puanların dağılımında da TG gösteren öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalamalarının ÖG öğrencilerden yüksek olduğu dikkati çekmektedir. TG gösteren öğrencilerin puanlarının ortalama düzeyde (51-89) olduğu görülmektedir. ÖG olan öğrencilerin ise Sosyal Etkileşimde ortalamanın biraz altında (PDBİ 77-89), Kişisel Etkileşimde zayıf (PDBİ 64-76), Sınıf İçi Etkileşimde ise çok zayıf (PDBİ <63) olduğu bulunmuştur.

ÖÖG ve TG gösteren öğrencilerin PDB İndeksinden elde ettikleri puanların düzeylere göre dağılımına ilişkin bulgular tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Düzeyleri

PDBE-TV Düzeyi	PDBE İndeks Puanı	Grup			
		ÖG		TG	
		n	%	n	%
Çok zayıf	<63	2	6,4	-	-
Zayıf	64-76	11	35,5	-	-
Ortalama altı	77-89	10	32,2	3	9,7
Ortalama	90-110	7	22,7	22	71
Ortalamanın biraz üstü	111-117	1	3,2	5	16,1
İleri	118-122	-	-	1	3,2
Çok ileri	>123	-	-	-	-
Toplam	-	31	100	31	100

ÖÖG ve TG gösteren öğrencilerin PDB İndeksinden elde ettikleri puanların düzeyleri karşılaştırıldığında; ÖG olan öğrencilerin biri (%3.2) ortalamanın biraz üstü, yedisi (%22.7) ortalama, 10'u (%32.2) ortalama altı, 11'inin (%35.5) zayıf ve ikisinin (%.4) çok zayıf düzeyde

pragmatik dil becerilerine sahip olduğu görülmüştür. tipik gelişim gösteren öğrencilerin düzeyleri incelendiğinde; üçü (%9.7) ortalama altı, 22'sinin (%71) ortalama, beşinin (%16.1) ortalamanın biraz üstü ve birinin (%3.2) ileri düzeyde pragmatik dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

ÖG ve TG gösteren öğrencilerin Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla t testi kullanılmıştır. ÖG ve TG gösteren çocukların Pragmatik Dil Beceri Envanterinin alt başlıkları sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim ile PDB indeksinden alınan puanlar kullanılarak PDB değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. PDB envanteri sonuçlarının ÖG ile TG gösteren öğrenciler arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları Tablo 3 'te yer almaktadır.

Tablo 3. Grupların Pragmatik Dil Beceri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

PDBE	Grup	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen d
PDB-Sınıf İçi Etkileşim	ÖÖG	56,13	17,44	60	11,38	,000	0,82
	TPG	102,52	14,52				
PDB-Sosyal Etkileşim	ÖÖG	77,19	25,08	60	4,92	,000	0,53
	TPG	103,58	16,2				
PDB-Kişisel Etkileşim	ÖÖG	73,9	19,96	60	6,64	,000	0,64
	TPG	103,87	15,25				
PDB İndeksi	ÖÖG	80,06	13,14	60	7,98	,000	0,71
	TPG	102,94	9,07				

PDBE alt başlıkları Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim, Kişisel Etkileşim ile PDİ den alınan puanların tanıya göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir, $t(60)=.000$, ($p<.05$). PDBE tüm alt başlıklarında ve PDB indeksi'nde TP gelişim gösteren bireylerin ÖG olan öğrencilerden anlamlı şekilde daha başarılı oldukları görülmüştür. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Sınıf İçi İletişim Becerilerinde (0.82) büyük, PDB indeksinde (0.71) orta, Kişisel Etkileşim Becerilerinde (0.64) orta ve Sosyal Etkileşim Becerilerinde orta etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

ÖG ve TP gelişim gösteren öğrencilerin öykü içeren metni anlatma ve sorularını cevaplama ile bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme araçlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bunun için öykü ve bilgi içerikli metinler kullanılmış, ÖG tanımlı öğrenciler ile TP gelişim gösteren öğrencilerin öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve metin sorularına cevap verme becerileri değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. ÖG ile TP gelişim gösteren öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz ölçümler t testi sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların FOOE deki Metinlerden Aldıkları Puanlara İlişkin T Testi Sonuçları

FOOE	Tanı	\bar{X}	ss	sd	t	p	Cohen d
Öykü İçeren Metni Anlatma	ÖG	47,42	13,4	60	10,4	,000	0,80
	TPG	77,42	8,85				
Öykü İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	ÖG	44,2	19,3	60	6,52	,000	0,64
	TPG	69,77	10,08				
Bilgi İçeren Metni Anlatma	ÖÖG	13,71	12,38	60	8,22	,000	0,72
	TPG	42,94	15,46				
Bilgi İçeren Metnin Sorularını Cevaplama	ÖÖG	45,16	17,36	60	5,44	,000	0,57
	TPG	65,23	10,96				

Tablo 4'e göre FOOE' de bulunan öykü içeren metni anlatma ve sorularını cevaplama ile bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme araçlarından alınan puanların tanıya göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir, $t(60)=.000$, ($p<.05$). Bu sonuca göre hem öykü hem de bilgi içerikli metinde ÖG olan öğrenciler metinlerin anlatımında ve sorularını cevaplama TP gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans sergilemişlerdir. Cohen d etki büyüklüğü değeri incelendiğinde öykü içeren metni anlatmada (0.80), bilgi içerikli metni anlatmada (0.72) orta, öykü içeren metnin sorularını cevaplama (0.64) orta ve bilgi içerikli metnin sorularını cevaplama (0.57) orta etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

ÖG olan ve TP gelişim gösteren öğrencilerin pragmatik dil beceri puanları ile okuduğunu anlama becerileri puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile araştırılmıştır. ÖG olan öğrencilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde PDB İndeksi ve PDBE' nin tüm alt başlıklarının kendi aralarında anlamlı şekilde ilişki olduğu görülmektedir ($r>0.3$, $p<.05$). Okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öykü içerikli metni anlatma ile öykü içeren metin sorularına cevap verme ($r=.37$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metni anlatma ile bilgi içerikli metne ait sorulara cevap verme ($r=.40$, $p<.05$) arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. PDB İndeksi' nin öykü içerikli metne ait sorulara cevap verme ($r=.36^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki, Sınıf İçi Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ($r=.43^*$, $p<.05$), öykü metin sorularına cevap verme ($r=.37^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

TP gelişim gösteren öğrencilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde PDB İndeksi ve PDB' nin tüm alt başlıklarının kendi aralarında anlamlı şekilde ilişki olduğu görülmektedir ($r>0.3$, $p<.05$). PDB İndeksi' nin öykü içeren metni anlatma ($r=.42^*$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ($r=.48^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf İçi Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ($r=.52^{**}$, $p<.05$), öykü metin sorularına cevap verme ($r=.40^*$, $p<.05$), bilgi içerikli metni anlatma ($r=.38^*$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ($r=.51^{**}$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Kişisel Etkileşim ile öykü içeren metni anlatma ($r=.51^*$, $p<.05$), öykü içerikli metin sorularına cevap verme ($r=.38^*$, $p<.05$), bilgi içerikli metni anlatma ($r=.36^*$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ($r=.43^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında, öykü içerikli metni anlatma ile öykü içerikli metin sorularına cevap verme ($r=.59^{**}$, $p<.05$), bilgi içerikli metni anlatma ($r=.57^{**}$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede ($r=.61^{**}$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Öykü içerikli metin sorularına cevap verme ile bilgi

içerikli metin anlatımı ($r=.60^{**}$, $p<.05$) ve bilgi içerikli metin sorularına cevap vermede de ($r=.36^*$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmış ve bu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 31 ÖG olan 31 TP gelişim gösteren olmak üzere toplam 62 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan tüm çocuklara Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) uygulanarak pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır.

PDBE ile pragmatik dil becerisi, FOOE ile okuduğunu anlama becerisi değerlendirilmiş hem pragmatik dil becerileri hem de okuduğunu anlama becerilerinde ÖG olan çocukların TP gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puan aldıkları bulunmuştur.

ÖG olan öğrencilerin PDBE alt başlıkları ve PDBİ' den aldıkları puanlar incelendiğinde, sınıf içi etkileşim çok zayıf, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim zayıf, PDBİ de ise ortalamanın biraz altında oldukları, TG gösteren öğrencilerin ise tümünde ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgular daha önce yapılan çalışmaların bulguları ile tutarlıdır. Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa'nın (2020) ÖG olan ve TG gösteren ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarının sonucunda ÖG olan öğrencilerin sadece %16' sının ortalama ve üzerinde; diğerlerinin ise ortalamanın altında, zayıf ve çok zayıf pragmatik dil becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri aynı cinsiyet ve sınıf düzeyindeki akranları ile karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim, kişiler arası etkileşim ve PDBE-TV indeks puanlarının TG gösteren akranlarından önemli derecede düşük olduğu bulunmuştur. Ferrara vd. (2020) 8 ile 10 yaş aralığında 44 disleksi, 19 otizm spektrum bozukluğu olan ve 26 tipik gelişim gösteren çocuğun pragmatik dil yeterliliğini karşılaştırdığı çalışmada disleksi tanılı olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıklarını belirterek iletişim bozukluğunun bir tarama ölçütü olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Cardillo vd. (2018) benzer şekilde disleksi olan çocukların pragmatik dilin farklı becerilerinde tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Kumari, Pyata, Afreen ve Paithankar (2016), farklı tür öğrenme güçlüğü olan (disleksi, diskalkuli, diskrafi) çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil performanslarını karşılaştırmışlardır. Yapılan çalışmada ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük olduğu belirtilmiş ve öğrenme güçlüğü türleri arasında da puanların değiştiği, en düşük pragmatik dil puanının karma (disleksi, disgrafi, diskalkuli) tanılı daha sonra disleksili öğrencilerde olduğu belirtilmiştir. Disgrafi ile diskalkuli tanılı bireyler disleksi tanılı öğrencilere göre daha yüksek puan olsa da bu bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden daha düşük düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur. Alanyazındaki çalışmalara benzer olarak bu çalışmada da ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri puanlarının TG gösteren öğrencilerin aldıkları puanların altında olduğu, bir başka ifadeyle ÖG olan öğrencilerin pragmatik dilde yaş düzeylerinin altında performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik dil becerileriyle ilgili başka bir çalışmada da Griffiths (2007) disleksi olan ve olmayan yetişkinlerin pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve disleksili bireyin pragmatik içeriği disleksi olmayanlar kadar verimli bir şekilde yorumlayamadığını belirtmiştir. Disleksili öğrenciler dolaylı anlatımları

anlamlandırma, anlamı bağlamdan çıkan deyimleri açıklamada disleksili olmayan bireylerden çok daha fazla hata yapmışlardır. Ayrıca yapılan mizah testinde de disleksili olmayanlara göre başarısız oldukları değerlendirilmiştir. ÖG olan çocukların pragmatik dil becerilerindeki güçlüklerinin yetişkinlikte de devam edip etmediğini inceleyen bir diğer çalışma Cappelli ve diğerleri tarafından gerçekleştirilmiştir (2018). Bu çalışmada pragmatik dil becerisinin incelenmesi amacıyla disleksi tanılı 19 yetişkinle çalışılmıştır. Pragmatik dil becerileri incelendiğinde disleksili bireylerin pragmatik dil becerilerinde normal aralığın altında puan aldıkları bulunmuştur. Bu çalışmalar çocukluk döneminde gözlenen pragmatik dil güçlüklerinin yetişkinlik döneminde de devam ettiğini göstermektedir.

Bu çalışmada ÖG olan öğrencilerin PDBE' nin alt başlıklarından en düşük puanı sınıf içi etkileşim becerisinde ölçülmüştür. Bu güçlük, ÖG olan öğrencilerin sohbeti başlatma, devam ettirme, sıra alma, şakayı fark etme, yanlış anlaşılmayı düzeltme becerilerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Alanyazında da benzer olarak ÖG olan öğrencilerin sohbet başlatma, devam ettirme, konuda kalma, söz hakkı verme, içeriğe uygun konu seçme becerilerinde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Riddick vd. 1997). ÖG olan öğrenciler Sosyal etkileşim ve Kişisel etkileşim alt başlıklarında da düşük performans göstermişlerdir. Bu bulgu, ÖG olan öğrencilerin akranları ile iletişim başlatma, duygularını anlama, yönergeleri anlama ve kurallara uyma, mecazi dili anlamada güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında da benzer çalışmalarda ÖG olan çocuk ve yetişkinlerin mecazları anlama güçlüğü yaşadıkları belirlenmiştir (Cardillo vd., 2018). ÖG olan öğrencilerin başkalarının düşüncelerini anlamada (Seçkin Yılmaz ve Güler, 2019), sözel olmayan ipuçlarını anlamlandırmada (Kılıç Tülü ve Ergül, 2015) zorlandıkları belirtilmiştir. Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar bu çalışmanın ÖG olan öğrencilerin pragmatik güçlükleri olduğu bulgusunu desteklemektedir.

FOOE' deki metinlerden alınan puanlar incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin TP gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. ÖG olan öğrencilerin FOOE' deki metinlerin tümünde (öykü ve bilgi içerikli metni anlatma ve sorularına cevap verme) zorlanma düzeyinde olduğu, okuduğunu anlamada güçlük çektikleri görülmüştür. Özellikle bilgi veren metni anlatma performanslarının çok düşük düzeyde olması dikkat çekmiştir. ÖG olan çocuklarda görülen okuduğunu anlama güçlüğü alanyazındaki çalışma sonuçlarında da sıklıkla vurgulanan bir bulgudur. Pürsün ve Sarı (2020) ülkemizde ilköğretim yaşındaki ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Bu kapsamda 17 çalışma ele alınmış ve incelenen tüm araştırmalarda ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iki grup arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. ÖG olan öğrencilerin bilgi içerikli metinleri karmaşık yapıları ve içerdikleri teknik bilgiler sebebiyle anlamada güçlük yaşadıkları bu çalışmanın bulgularına benzer olarak birçok çalışmada gösterilmiştir (Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff ve Hougen, 2001).

ÖG olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde Pragmatik Dil Beceri Envanteri' nin bazı alt başlıkları ile FOOE' de bulunan metinler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki incelendiğinde 'Sınıf İçi Etkileşim' ile 'Öykü içeren Metni Anlatma' ve 'öykü içeren metin sorularını cevaplama' arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, 'PDB İndeksi' ile 'Öykü içeren metin sorularını cevaplama' arasında da orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. ÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri

gösteren bulgulara benzer bulgular TP gelişim gösteren öğrenciler için de bulunmuştur. Sonuç olarak hem TP gelişim gösteren hem ÖG olan çocuklarda pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlamının tanıdan bağımsız olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Freed, Adams ve Lockton, (2015), pragmatik dil bozukluğu olan ilkökul çağındaki çocuklarda okuduğunu anlama becerisinin yordayıcılarını belirlemek için pragmatik dil bozukluğu olan 69 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %44,9' unun okuduğunu anlama becerilerinde ortalamanın altında performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada pragmatik dil ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Alanyazında okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerisinin çalışma belleği gibi farklı değişkenlerle ilişkisi olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Cappelli vd., 2018).

Her iki çalışma grubunda da Pragmatik Dil Beceri Envanteri alt başlıklarından Sınıf İçi Etkileşim becerisi FOOE' deki metinlerde en çok ilişkili olan alt başlık olarak görülmüştür. Sınıf içi etkileşim becerileri, sınıfta herhangi bir konu veya metin üzerine tartışmaya dahil olma, sınıfla etkileşim içerisinde bulunma, okuduğunu ön bilgileriyle bütünleştirme ve değerlendirme için fırsatlar sunmaktadır (Logan, Medford ve Huges, 2010; Sideridis, 2005). Okuduğunu anlama ve sınıf içi etkileşim becerilerinin alanyazına benzer olarak bu çalışmada da ilişkili olduğunu gösterilmesi, okuduğunu anlama becerisi için sınıf içi etkileşim becerilerinin önemine dikkat çekmektedir.

Alanyazında farklı gelişimsel yetersizlik gruplarında da okuma ile pragmatik dil becerisinin incelendiği görülmektedir. Freed vd. (2011) pragmatik dil ve özgül dil bozukluğu olan çocukların okuma ve yazma becerilerini araştırmışlardır. Çalışmaya pragmatik dil bozukluğu olan 59, özgül dil bozukluğu olan 12 öğrenci dahil edilmiş, grupların okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda pragmatik dil güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma puanlarının özgül dil bozukluğu olanlara göre daha yüksek olsa da normal aralığın altında olduğunu belirlemişlerdir. Pragmatik dil bozukluğu olan çocukların çıkarımda bulunma, ima ve mecazları anlamlandırma, bağlamdan yararlanma da güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Asperger sendromlu ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuduğu metinde bağlamdan yararlanarak çıkarım yapma, ilişki kurma becerilerinin incelendiği bir çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının da tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu belirtilmiştir (Loukusa, Leinonen ve Kuusikko, 2007). Bishop ve Norbury (2002) hikâye anlama ve çıkarım yapma yeteneği ile çıkarım ve hatırlama arasındaki ilişkiyi incelemiş, pragmatik dil becerisinin çıkarım yapma ve okuduğunu hatırlama için öneminden bahsetmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar gibi pragmatik dil bozukluğu olan çocukların da genellikle metinden çıkarım yapamamaları nedeniyle okuduğunu anlamada zorlandıkları başka çalışmalarda da ifade edilmiştir (Botting, 2007, Snowling ve Hulme, 2005). Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar bu çalışmanın pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren bulgusunu desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada ÖG olan çocukların pragmatik becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur. Pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama becerilerinin sadece ÖG olan çocuklarda değil TP gelişim gösteren çocuklarda da ilişkili olduğu saptanmıştır. Pragmatik dil beceri envanteri alt başlıklarından sınıf içi etkileşim becerisinin okuduğunu anlama ile ilişkisi sosyal ve kişisel etkileşim becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin sadece öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiş olması bu çalışmanın sınırlılığdır. Bu nedenle öğrencilerin pragmatik dil becerileri farklı değerlendirme yolları birleştirilerek değerlendirilmesi önerilebilir. FOOE okuduğunu anlamayı değerlendirmede birebir gözlem yapılabilmesine, yanıtların incelenmesine, verilerin doğal ortamda toplanabilmesine imkan sağlaması, öğrencinin sözcükleri bağlam içinde anlamlandırması ve bu doğrultuda okuduğunu anlatması, soruları cevaplanmasının değerlendirilmesi gibi avantajları olmakla beraber standardize edilmiş bir araç olmaması nedeniyle ileri araştırmalarda okuduğunu anlama ve pragmatik dil becerisi ilişkisinin farklı araçlarla değerlendirilmesi önerilebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların pragmatik ve okuma becerilerindeki performansları farklı tanı gruplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama ve pragmatik dil ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması amacıyla bu ilişkide etkili olduğu düşünülen çalışma belleği ve zihin kuramını da içerecek çalışmalar planlanabilir.

Bu çalışmanın bulgularının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerindeki güçlüklerine ve dolayısıyla pragmatik dil becerilerinin desteklenmesi konusuna dikkat çektiği, öğrenme güçlüğüne sadece akademik becerilerde yaşanan bir güçlük olarak görülmemesi ve uygulamalarda pragmatik dili de kapsayan sözel dil becerilerinin değerlendirme sürecinin bir parçası olması gerektiğini göstererek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8): p. 973-987.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi], Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., ve Hougen, M. (2001). *The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes*. *Learning Disability Quarterly*, 24, 251–264.
- Bishop, D. & Norbury, C.F. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 3(3), 227-251, DOI: 10.1080/13682820210136269
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (1999). *Pragmatic language impairment without autism: The children in question*. *Autism*, 3(4), 371–396.
- Button & Millwards (2005). Talking into Literacy in the Early Years. FORUM, Volume 47, No. 1, 2005 35
- Cappelli G, Noccetti S, Arcara G, & Bambini V. (2018). *Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia*. *Dyslexia* 24(3):294–306 DOI 10.1002/dys.1588.
- Cardillo R, Garcia RB, Mammarella IC, Cornoldi C. (2018). *Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal*

- learning disabilities. Applied neuropsychology. Child. Jul-Sep;7(3),245-256. DOI: 10.1080/21622965.2017.1297946.*
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmış doktora tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ege, P. (1994). *Çocuklarda Dil Bozuklukları ve Okul Başarısı.* Özel Eğitim Dergisi, 4(1), 3–9.
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M., & Padovani, R. (2020). *Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: an investigation using the Italian version of CCC-2.* J Autism Dev Disord, 2(5), 1295–1309. doi:10.1007/s10803-019-04358-6
- Flanagan, D.P. & Alfonso, V.C.(2010). *Specific Learning Disability Identification*
- Freed, J., Adams, C., & Lockton, E. (2011). *Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: A comparison with children with specific language impairment.* International Journal of Language and Communication Disorders, 46(3), 334-347. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.500316>
- Freed J, Adams C, Lockton E. (2015) *Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment.* Research in Developmental Disabilities. Jun-Jul;41-42:13-21. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.03.003.
- Gillam. R.B., & Carlile, R.M. (1997). *Oral reading and story retelling of students with specific language impairment.* Language, Speech, and Hearing Services In Schools, 28(1), 30-32
- Griffiths CC. 2007. Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study. *Dyslexia 13(4),276–296 DOI 10.1002/dys.333.*
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2005). *Reading disorders and dyslexia.* Current Opinion in Pediatrics, 28(6), 731–735. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Pub. L. No. 108-446. Retrieved from <http://www.flspedlaw.com/idea.2004.all.pdf>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç-Tülü, B. & Ergül, C. (2015). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri.* Türk Psikoloji Dergisi, 30(76), 32-44.
- Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B. & Paithankar, P. (2016) *Language in India* www.languageinindia.com ISSN 1930-2940 Vol. 16:9 September 2016
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2010). *The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance.* Learning and Individual Differences, 21, 124–128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011.
- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S. (2007). *Use of Context in Pragmatic Language Comprehension by Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism.* J Autism Dev Disord 37, 1049–1059. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0247-2>
- Pürsün, T., Sarı, H. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi.* Turkish Special Education Journal:International,2(1),3760.Retrievedfrom<http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/53862/655258>
- Melekoğlu, M.A., Çakıroğlu, O. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar.* Vize Yayıncılık. Ankara

- Rasmussen, U. M. & Cora, N. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 2180-2201.
- Riddick, B., Farmer, M., & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London, UK: Whurr.
- Russell, R.L. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics*, 54(3), 483-506.
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Şemşedinovksa, B. (2020). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi*. Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi. doi: 10.30964/auebfd.588849”
- Sideridis, G. D. (2005). *Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities*. Reading and Writing Quarterly, 21, 331-359.
- Skibbe, L. E., Grimm, K.J., Stanton-Chapman, T.L., Justice, L. M., Pence, K. L. & Bowles, R.P. (2008). *Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade*. Language, Speech And Hearing Services in Schools, 39(3), 475-486.
- Sucuoğlu, B. (2003). *Sorun Davranışlar Kontrol Listesi Türkçe Formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Türk Psikoloji Dergisi, 18(52), 77-91.
- Turan, F. & Yükselen, A. (2004). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri*. Eğitim ve Bilim. 29, (132), 43-47. <http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm>. (2004). Anlama Öğretimi.
- Wagner, R. K. & Ridgewell, C. (2009). *A large-scale study of specific reading comprehension disability*. Review of Educational Research, 35(5), 27-31.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). *Child development and emergent literacy*. Child Development, 69(3), 848-872.

Extended Abstract

Introduction

Learning disabilities (LD) are defined as difficulties in listening, thinking, speaking, reading, writing and making mathematical calculations that occur when one or more psychological processes are fundamental to understanding and using written and spoken language (The Individuals with Disabilities Education Act / IDEA, 1997). In this definition, children with LD are defined as individuals who have difficulties in using and understanding language, listening, thinking, commenting, writing and mathematical operations. Students with LD follow their peers who show typical development (TD) behind in most of the language and speech skills stages, especially have more difficulties in understanding and expressing themselves in spoken language, they also have problems in analyzing a certain subject, planning their actions and evaluating the results of their behavior (Ege, 1994). Children with LD, who encounter more complex language structures as they grow up, may experience emotional and academic problems due to language difficulties (Turan & Yükselen, 2004).

It can be observed that children with LD generally prefer short answers in conversations, avoid open-ended answers, remain insensitive to conversation attempts, and also have difficulties in expressing themselves, directing their speech according to the audience's interest,

in social relations and using written language (Sucuoğlu, 2003). Although academic failure is frequently emphasized as the main area of difficulty for children with LD, when the relevant literature is reviewed, it is seen that children with LD also have problems with language skills. Pragmatic language explains how people construct meanings and understand others beyond the semantic information in the message (Alev, 2001). The pragmatic component of language, which enables the appropriate and effective use of language in the interpersonal context, is very important in terms of students' ability to establish appropriate and functional communication with their peers and others at school, at home and in the social environment, and to organize interpersonal relationships (Russell, 2007). Speech management skills such as initiating, continuing, and ending a conversation, the anticipation of assumptions specific to the context of the speaking partner and social situation, anticipation and narrative (narrative) skills include different areas (Adams, 2002). Children with LD may have difficulty in understanding the emotions and intentions of the person they communicate with (Gillam & Carlile, 1997), they may have difficulty in using regulatory terms such as apologizing, correcting misunderstandings, persuasion, and maintaining interaction (Flanagan & Alfonso, 2010).

There are studies showing the pragmatic language difficulties of children with LD. Seçkin Yılmaz and Şemşedinovksa (2020) aimed to compare the pragmatic language skills of 100 primary school students aged 8-10, including 50 LD and 50 TD, matched according to age, gender and grade level, and 86% of students with LD were below the average. They stated that he has weak pragmatic language skills. Ferrara et al. (2020), in a study comparing the pragmatic language competence of children with dyslexia, autism spectrum disorder and with typical development, stated that children with dyslexia got lower scores than children with typical development and suggested that communication disorder may be a screening criterion. In another study, Cardillo et al. (2018) found that children with dyslexia show lower performance in different skills of pragmatic language than children with typical development.

It has been stated that written or printed texts are a representation of the language we speak, and there is a direct relationship between the words spoken and heard, and the words written and read (Button & Millward, 2005). Güçlü (2005) explained that oral language skills can contribute to the development of literacy skills. Whitehurst and Lonigan (1998) stated that there is a strong relationship between language skills and reading comprehension skills and suggested that language skill is an important predictor of reading comprehension. In a study comparing the reading skills of children with and without language difficulties, students were followed up from kindergarten to 5th grade, and it was found that children with language difficulties showed lower reading performance than those without language difficulties over all years (Skibbe et al., 2008).

It is stated that children with LD who have difficulties in interpreting the language of daily life may have problems in understanding what their main goal is reading, although they are successful in their word decoding and fluent reading skills (Wagner & Ridgewell, 2009). The semantic and grammatical structure of the message conveyed in the discourse may not be the same. In cases with figurative and implied meanings, the meaning to be conveyed can be understood in context. In general, when there is a distinction between explicit semantic meaning and implied meaning, the meaning of the message conveyed can be analyzed pragmatically (Ariel, 2008). Pragmatic language covers the rules about the social use of language that examines our daily life language. The educational attainment of students with LD who have difficulties in the social use of language is also affected (Botting & Conti-Ramsden, 1999).

Freed et al. (2011) investigated the effect of pragmatic language on literacy skills and stated that students with pragmatic language difficulties were below the average in reading comprehension and had difficulty in remembering stories. Bishop and Norbury (2002) also examined the relationship between the ability of pragmatic skill to understand and make inferences and inference and recall, and mentioned the importance of pragmatic language skill for inferencing and recall.

Studies in the literature generally show that reading comprehension difficulties of children with learning difficulties are related to pragmatic language skills (Bishop & Norbury, 2002; Freed, Elaine, & Lockton, 2015). When the severity of pragmatic difficulties increases, reading comprehension difficulties emerge more in parallel. The fact that the relationship between these two fields has been shown in the literature, mostly in English studies, indicates the necessity to examine the relationship between reading comprehension and pragmatic skills in different languages due to cultural and linguistic differences. In this context, the aim of this study is to examine and compare the relationship between the pragmatic language skills of LD and TD students and their reading comprehension skills. It is thought that the results obtained from the study will provide information about the relationship between pragmatic language and reading comprehension performance of children with LD. The following research questions were sought in the study.

- 1- Do the pragmatic language skills of students with LD and showing TD differ significantly?
- 2- Do the reading comprehension skills of the students with LD and showing TD differ significantly?
- 3- Is there a relationship between the pragmatic language skills of students with LD and those with TD?

Method

This study was conducted in relational scanning model, one of the quantitative research methods, in order to examine the relationship between the pragmatic language skills of the students with LD and those with TD. Relational survey models are non-experimental research studies designed to explain whether there is a relationship between two or more variables and what kind of a relationship this is, and to make predictions about variables (Karasar, 2012).

Findings

It was observed that students with LD got lower scores in pragmatic language skills and reading comprehension skills than students with TD. When the relationship between students' pragmatic language skills and reading comprehension skills was examined, it was found that two variables were related regardless of the diagnosis in children with both TD and LD.

Discussion and Conclusion

As a result, when the scores of the students with LD from the Pragmatic Language Skills Inventory (PDBI) subtitles were examined, it was seen that in-class interaction was very weak, social interaction and personal interaction were weak, and their scores on the Pragmatic Language Skill Index (PDBI) were slightly below the average. It was observed that the students who showed TD got an average score in all of them. These findings are consistent with the findings of previous studies. Seçkin Yılmaz and Şemşedinovksa (2020) reported that 84% of

the students with LD have pragmatic language skills below the average, as a result of their study comparing the pragmatic language skills of primary school students with LD and TD. Kumari, Pyata, Afreen and Paithankar (2016) compared the pragmatic language performances of children with different types of learning difficulties (dyslexia, dyscalculia, dysgraphia) and children with typical development. In the study, it was stated that the pragmatic language scores of the students with LD were lower than the students with TD.

When their reading comprehension scores were compared, it was seen that students with LD got lower scores than students with TD. Difficulty in reading comprehension in children with LD is a finding that is frequently emphasized in the results of the studies in the literature. Pürsün and Sarı (2020) analyzed 17 studies conducted in Turkey regarding the reading comprehension skills of students with learning difficulties. They concluded that children with learning disabilities performed lower than students with typical development.

When the relationship between pragmatic language skills and reading comprehension was examined, it was seen that two variables were related in students with both LD and TD, regardless of the diagnosis. Which the literature supports these findings. Freed, Adams, and Lockton (2015) studied 69 students with pragmatic language disorders to determine the predictors of reading comprehension in primary school children with pragmatic language impairment. It was determined that 44.9% of the students participating in the study exhibited below average performance in reading comprehension skills. In this study, it was stated that there is a significant relationship between pragmatic language and reading comprehension.

The findings of this study draw attention to the difficulties of students with learning disabilities in their pragmatic language skills and thus the issue of supporting their pragmatic language skills. Learning difficulties should not only be seen as a difficulty in academic skills and should be a part of the evaluation process of verbal language skills, including pragmatic language in practice. It has been observed that pragmatic language skill is associated with reading comprehension, regardless of diagnosis. These findings are thought to contribute to the literature.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

