

**BOĞAZIÇI
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM
DERGİSİ**

**BOĞAZIÇI
UNIVERSITY
JOURNAL OF
EDUCATION**

**Vol. 38(2)
2021**

BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ
BOĞAZIÇI UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 38(2)
2021

Derginin Sorumlu Sahibi

Yasemin Bayyurt, Eğitim Fakültesi Dekanı, Boğaziçi Üniversitesi.

Danışmanlar Kurulu

Adnan Baki, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye.
Ali Baykal, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye.
Kathy Cabe Trundle, Utah State Üniversitesi, ABD.
Erdoğan Çakıroğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye.
Seran Doğançay-Aktuna, Southern Illinois Üniversitesi, ABD.
Sibel Erduran, Oxford Üniversitesi, Britanya.
Athanasios Gagatsis, Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa, Kıbrıs.
Samuel T. Gladding, Wake Forest Üniversitesi, ABD.
Allen E. Ivey, Massachusetts Üniversitesi, Amherst, ABD.
Gabriele Kaiser, Hamburg Üniversitesi, Almanya.
Resa M. Kelly, San Jose State Üniversitesi, ABD.
Kirsti Lonka, Helsinki Üniversitesi, Finlandiya.
Fadia Nasser-Abu Alhija, Tel Aviv Üniversitesi, İsrail.
Arnd-Michael Nohl, Helmut Schmidt Üniversitesi, Almanya.
Burhan Ögüt, American Institutes for Research, ABD.
Gölge Seferoğlu, California State University, San Bernardino, ABD.
David Williamson Shaffer, Wisconsin Üniversitesi, Madison, ABD.
Güzver Yıldırım, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.

Editör

Serkan Özel, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Yardımcı Editörler

Nur Yiğitoğlu Aptoula, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.
Fatih Ç. Mercan, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Yabancı Dil Editörü

Judy Monthie Doyum, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Editör Yardımcıları

Oğuz Ak, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.
Serhat Kurt, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.
Melek Pesen, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Yayın Kurulu

Sumru Akcan, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Sevil Akaygün, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Yavuz Akpınar, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Deniz Albayrak-Kaymak, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Elif Balm, San Francisco State Üniversitesi, ABD.
Diane D. Belcher, Georgia State Üniversitesi, ABD.
Eric Friginal, Georgia State Üniversitesi, ABD.
Luis Guerra, Évora Üniversitesi, Portekiz.
Filiz Keser Aschenberger, Donau Üniversitesi Krems, Avusturya.
Carolyn Maher, Rutgers University, ABD.
Leyla Martı, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Diler Öner, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Sibel Tatar, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi, İsveç.

İÇİNDEKİLER

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Sayı 38(2)2021

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması <i>Barış Sarısoy, Bülent Alcı ve Yavuz Erişen</i>	3
İlkokul İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuların Okuma Akıcılığını Yordayan Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler <i>Sema Kuzucu Örgü, Nalan Babür, Bengü Börkan ve Belma Haznedar</i>	27
Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Etiği Algılarının İncelenmesi: Bir Durum <i>Nilgün Yenice ve Gizem Alpak Tunç</i>	57
Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Uyumu Açısından İncelenmesi: Hayat Bilgisi Örneği <i>Barış Kalender ve Zeliha Nurdan Baysal</i>	75
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sembolik Oyun <i>Deniz Tahiroğlu</i>	97

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

Barış Sarısoy^a, Bülent Alcı^b ve Yavuz Erişen^c

Öz

Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini değerlendirmek amacıyla Tom (2012) tarafından geliştirilen "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" isimli ölçeğin Türkçe adaptasyon ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasının yapılmasıdır. Özgün ölçek İngilizce dilinde, 25 maddeden ve 4 faktörden oluşturulmuş, 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçek öncelikle üç İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, bu çevirilerden yola çıkılarak ölçeğin Türkçe maddelerine karar kılınmıştır. Daha sonra Türkçe ve İngilizce dilinde ileri düzey yetkinliği olan 51 öğretmenle Dilsel Eşdeğerlik Çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler 2020-2021 yılında öğretmenlik görevine devam eden 363 katılımcıdan toplanılan veriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ÖSDYD'nin Türkçe formunun öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılabilir kabul edilebilir geçerlik ve güvenirlik düzeyinde olduğunu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal-Duygusal öğrenme, Sosyal duygusal yetkinlik, öğretmen, ölçek

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 17.06.2021

Düzeltilme tarihi: 23.09.2021

Kabul tarihi: 08.10.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 31.12.2021

Giriş

Eğitim bir sistem olarak ele alınmaya başlandığından bu yana "Okullar çocukları gerçek yaşama hazırlıyor mu?" sorusu her daim sorgulanan sorulardan biri olmuştur. Özellikle okulların akademik bilgi içeriğine odaklanması ve akademik zekayı başarının tek ölçütü olarak ele alması eğitimin en temel sorunlarından biri haline gelmiştir. Fakat son kırk yıldır duygusal zekâ (EQ) gibi kavramların ortaya çıkması ve bu alanda yapılan kapsamlı çalışmalarla gerçek yaşam başarısının sadece akademik zekaya (IQ) bağlı olmadığı ortaya koyulmaya başlanmıştır (Goleman, 2011; Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2008; Mayer vd., 2016). Bu bulgular eğitim alanını da etkilemiş, özellikle

^a Yenilikçi Öğrenme Okulları, Akademik Direktör, barissrsy@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7765-2053

^b Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, bulent_alci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4720-3855

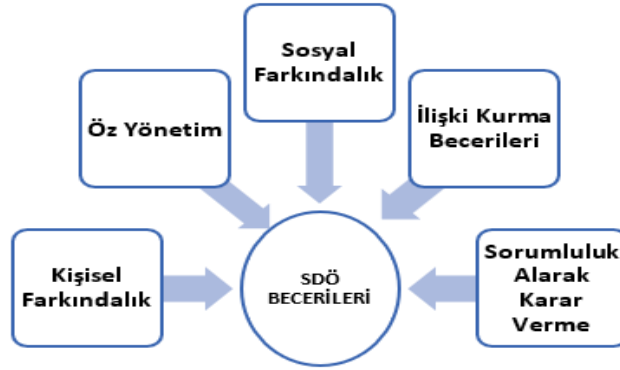
^c Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, erisenyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-5155

eğitimciler öğrencilerin yaşam başarısının akademik yetkinliklerinden ve standart testlerden aldıkları yüksek puanlara çok bağlı olmadığını, bunlardan daha fazlasına ihtiyaç olduğunu kabul etmeye başlamışlardır. Dünya üzerinde eğitimle ilgili bu kabul artmaya başladıkça birçok ülke eğitim sistemlerini dönüştürme arayışı içerisine girmiş, ulusal eğitim programlarıyla daha fazla çocukların mesleki ve sosyal başarılarını destekleyecek yaşam becerilerini geliştirmeye odaklanmaya başlamışlardır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018 Türkiye Sanayiciler ve İşadamları Derneği [TUSİAD], 2019). Bu noktada ise Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve sosyal-duygusal öğrenme kapsamında tanımlanan becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim uygulamalarına yönelim ve taleplerin artmaya başladığı gözlemlenmiştir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017).

Sosyal-duygusal öğrenme kavramının temelleri duygusal zekaya dayanır (Uşaklı, 2017). Sosyal-duygusal öğrenme, duygusal zekâ becerilerinin öğrenme ortamlarına yansması ve bir öğrenme modeli olarak ele alınması şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan sosyal-duygusal öğrenme ile temelde çocukların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Goleman, 2011; Jennings ve Greenberg, 2009; Schilling, 2009). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli sınıflamaları bulunmaktadır. Fakat bu sınıflandırmaların çoğunda ele alınan ortak beceriler; karmaşık sorunları çözmeyi ve sorumlu kararlar almayı kolaylaştıran zaman yönetimi, gelişmeye açıklık, ekip çalışmalarına yatkınlık, yaratıcı düşünme, öz yönetim, iletişim gibi temel yaşam becerileridir (TUSİAD, 2019). Sosyal-duygusal öğrenme, bu becerilerin öğrenme ortamlarına yansması ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek bütünsel uygulamaların yapılmasına kılavuzluk eden bir yapıya sahiptir (CASEL, 2017).

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı ilk olarak Fetzer Enstitüsü'nün 1994'te gerçekleştirdiği bir toplantıda kullanılmıştır (Bar-On, 2006 Cherniss vd., 2006). Daha sonrasında ise yine aynı yıl, bu kavramı bilimsel olarak ele almak ve okul uygulamalarına dönüştürmek için "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)" kurulmuştur. CASEL'in (2015) yaptığı tanıma göre sosyal-duygusal öğrenme: yetişkinlerin ve çocukların duyguları anlaması ve yönetmesi, pozitif amaçlar belirleyerek bunlara ulaşmak için kendini organize etmesi, diğerlerine karşı empati hissetmesi ve bunu davranışlarına yansıtması, sürdürülebilir pozitif ilişkiler kurması ve sorumluluk alarak karar vermesidir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere sosyal-duygusal öğrenme çocukların yaşam yolculuklarında karşılaşacakları her türlü durumda kullanacakları birtakım becerilerin gelişmesine hizmet eden bir öğrenme yaklaşımıdır.

Bu tanımdan hareketle CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre kişilere öğretililecek beş temel yeterlilik alanı oluşmaktadır. Bunlar; Kişisel farkındalık, Öz yönetim, Sosyal farkındalık, İlişki becerileri, Sorumluluk alarak karar verme şeklindedir (CASEL, 2017).

Şekil 1*Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (CASEL, 2017)*

Son zamanlarda hem Türkiye’de hem de farklı ülkelerde yukarıda sıralanan beceriler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirildiği gözlenmektedir (CASEL, 2003; 2013; 2015; MEB, 2018; European Network for Social and Emotional Competence [ENSEC, 2019]; OECD, 2018; TUSİAD, 2019). Örneğin; Avrupa genelinde sosyal-duygusal öğrenmeyle ilgili uygulamaları desteklemek amacıyla kurulan European Network for Social Emotional Competence (ENSEC) tarafından dünya çapında uygulanan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyen eğitim programlarının etkilerinin incelendiği bir meta-analiz raporu yayınlanmıştır. Bu rapora göre, birçok AB üyesi ülkede sosyal-duygusal öğrenmeye giderek daha fazla önem verildiği ortaya konmuştur (Cefai vd, 2018). Bu programlarda temel amaç yukarıdaki becerilerin kişilere kazandırılması ile sosyal-duygusal öğrenmenin oluşturulmasıdır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanan çocuklar, gençler ve yetişkinler olumlu iletişim kurabilen, sorumlu kararlar alabilen, eleştirel ve çevik düşünebilen, yerel ve küresel sorunlarla baş edebilen beden ve ruhen sağlıklı insanlardır (TUSİAD, 2019). Örneğin; ABD’de yapılan bir çalışmada, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal öğrenme becerileri yüksek olan çocukların yetişkinlikte akademik başarılarının ve iş bulma şanslarının yükseldiği, ruhen sağlıklı oldukları, buna karşın madde kullanımı ve benzeri yasa dışı davranışlarda azalma olduğu gözlemlenmiştir (CASEL, 2015). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden yoksun bireyler ise çevresindeki insanlarla girmiş oldukları etkileşim sırasında zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca bu becerilerin eksikliğinde sosyal ortamlarda davranış bozukluğu, duygu ve dürtü kontrolünde eksiklik gibi negatif etkilerin olduğu gözlemlenmektedir (Elias vd., 1997; Strum, 2001; Wooley ve Rubin, 2006; Zins vd., 2004). Sosyal-duygusal öğrenmenin bireylerin akademik ve yaşam başarıları üzerinde de etkisi vardır. 2011 yılında, anaokulundan liseye kadar 270.000’den fazla öğrenciyi kapsayan 213 çalışmanın meta-analizinde, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenciler için bir dizi akademik, sosyal ve

duygusal faydaları beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayanlara göre ortalama yüzde 11 puan daha yüksek akademik başarı puanına sahip olduğudur (Durlak vd., 2011). Bu araştırma sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarıya katkısını somut olarak göstermektedir. Bunun dışında başka bir araştırmada ise her 10 işverenden 8'i sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin başarıya götüren beceriler olduğunu fakat bireylerde bulunmasının çok fazla görülmediğini belirtmişlerdir (The Aspen Institute [ASPEN], 2018). Okulu gerçek yaşama ve mesleki hayata hazırlayan bir yapı olarak düşündüğümüzde, bireylerin eğitim süreci boyunca, mesleki yaşamda onlardan beklenen becerileri de geliştirebilecekleri bir alan haline gelmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çocukların hayatlarının önemli bir kısmını geçirdikleri eğitim ortamlarında, onların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirecek eğitim programlarına, akademik yoğunluğu olan eğitim programlarından daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Durlak ve Weissberg, 2005).

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri daha çok erken yaş grubunda ve aile içinde geliştirilen beceriler olmakla birlikte ilerleyen yaş grubunda da geliştirilmesi mümkün becerilerdir. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme ortamlarında geliştirilebilecek becerileri kapsadığı anlaşılmaktadır. Greenberg vd.'nin (2017) yaptığı bir araştırmada öğretmenler %95 oranında sosyal ve duygusal becerilerin öğretilebileceğini ifade etmişlerdir. Son yıllarda dünyada yaygın olarak uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların yaşam becerileri üzerinde birçok olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmuştur (CASEL, 2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri; tutum, davranış ve performans gelişimi şeklinde üç ana alana ayrılabilir (Zins vd., 2007). Farklı sosyal-duygusal öğrenme programlarına öğrencilerin katılımı sonrası, duygusal sorunlarda (ör. kaygı ve depresyon; Merrell, 2010) ve davranış problemlerinde azalma (ör. Saldırganlık ve öğrenciler arası şiddet; Grossman vd., 1997) şeklinde olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Bunun yanında iletişim becerilerinde, akademik performansta, problem çözme ve hedef belirleme gibi becerilerde artış, devamsızlık, zararlı alışkanlık ve okul terkinde ise azalma gibi olumlu etkilerin olduğu ortaya koyulmuştur (Elias, 2006; Hoagwood vd., 2007; Zins vd., 2004; Zins vd., 2007).

Sosyal-duygusal öğrenme programlarının yaygın olarak öğrenme ortamlarında uygulanmasının, yukarıda paylaşıldığı gibi hiç kuşkusuz öğrencilerin tüm yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları birtakım beceriler açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu programların giderek yaygınlaşması ve okul ortamlarında en az akademik beceriler kadar değer görmesi gerekliliği tartışılmaz hale gelmiştir. Bu noktada önemli olan ise bu sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyecek programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin tutum, davranış ve yetkinlikleridir. Öğretmenlerin, sınıfında bulunan öğrencilerinin düşünce ve duygularını destekleme yetkinliklerinin öğrencilerin derse aktif katılımlarını, etkili bir öğrenme süreci yaşamalarının ve beyin gelişimlerinin üzerinde göz ardı edilemeyecek bir etkisi vardır (Kusche ve Greenberg, 2006). Duygusal güvenli bir sınıf ikliminde, öğretmenin öğrencisiyle kurduğu destekleyici ilişki pozitif bir sosyal etkileşimi olan öğrenme ortamı oluşturmada son derece önemlidir (Sarısoy ve Erişen, 2018). Bu yapıya sahip öğrenme ortamları öğrencilerin akademik olarak gelişimleri ve sınıf ortamında uygun davranışlar

sergilemelerini destekler (Wang vd., 1993; Merrell, 2010). Öğrenci-öğretmen arasında saygı ve karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin kurulduğu sınıflarda disiplin sorunları azalacak, performans dayalı üretkenlik artacak, eğitimsel hedeflere ulaşma oranı yükselecektir (Açıkgöz, 2008). Bundan dolayı öğretmenin sınıf içerisinde sosyal-duygusal öğrenmeyi geliştirecek bir öğrenme ortamı tasarlaması için sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin farkına varması, bu öğrenme alanına önem vermesi ve geliştirecek uygulamaları sınıfına taşıması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin önündeki en etkili rol modellerden biri olarak, kendi sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalar içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanımlayan “social-emotional competence (SEC)” yani sosyal duygusal yetkinlik kavramı ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranış yönetimi stratejilerini uygulama, problem çözme ve öğrenciler arasında iş birliğini teşvik etme, uygun öğrenme süreçlerinin tasarlama ve öğrencileriyle destekleyici ve teşvik edici ilişkiler geliştirme gibi rolleri çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini güçlü bir şekilde etkiler (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlerin kendi sosyal duygusal yetkinlikleriyle ve sosyal-duygusal öğrenme programlama arasındaki ilişkiyi anlamaları ve sosyal duygusal yetkinliklerini geliştirici tutumlarda olmaları bu açıdan önemlidir. ASPEN Enstitüsü (2018) raporuna göre, öğretmenlerin yaklaşık %90'ı sosyal-duygusal becerileri öğretmenin öğrencilerine faydalı olacağına inanmakta, fakat %80'i bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme programlarını uygulamadan önce öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını yoluyla sosyal duygusal yetkinliklerini arttıracak çalışmalar bu noktada son derece önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilikleri çocukları sosyal-duygusal becerilerini güçlü şekilde etkilemektedir (Buchanan vd., 2009; Jones ve Doolittle, 2017). CASEL (2013)'e göre çocuklardan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek ve bu yeterliliği öğretmek için bir derece sosyal duygusal yeterliliğe sahip olması önemlidir. Durlak vd.'ye (2011) göre, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme programlarının tümünü uygulamak için bu konudaki mesleki gelişim ve sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini geliştirecek eğitimlere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerini destekleyecek ihtiyaçlara yönelik programların hazırlanması için ön koşul öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini değerlendirmek olduğu düşünülmektedir. CASEL (2013)'e göre de sosyal-duygusal öğrenmenin standartlarını temel alan mesleki gelişim kültürü oluşturmak için en önemli adımlardan biri de ölçme-değerlendirmedir.

Genel anlamda literatür incelendiğinde, Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenme konusunda tasarlanan veya uyarlanan ölçekler anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere yönelik ölçeklerle sınırlı kalmıştır (Arslan ve Akın, 2013; Baydan 2010; Bijen ve Durnalı, 2019; Durualp, 2014; Esen-Aygun ve Şahin-Taşkın 2017; Ekşi vd., 2010; Kabakçı ve Korkut-Owen 2010; Totan, 2018; Totan ve Kabasakal 2012; Tuncer ve Avcu, 2019; Ülvay ve Özkul, 2017). Bunun dışında okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği düzeylerini belirlemek için Argon ve Uylas (2017)'nin “Sosyal Duygusal Eğitim Liderliği Ölçeği” ve yetişkinlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini belirlemek için İnan ve Temel (2021) tarafından “Sosyal-

Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye'de öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak zengin bir ölçek çeşitliliği olmasına rağmen öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeyini belirleyecek herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Türkiye'de öğretmenlerle yapılan sosyal-duygusal öğrenme çalışmaları incelendiğinde ise genel olarak öğretmen görüşleri noktasında sınırlı kaldığı gözükmemektedir (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017; Göl-Güven, 2016; Sönmez ve Ayaz, 2019). Göl-Güven (2016)'da Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyle ilgili düşünce ve duygularını incelemiş olan araştırma sonucunda ise, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin önemini farkında oldukları, sosyal-duygusal öğrenme programlarıyla ilgili olumlu görüşe sahip oldukları fakat öğretmenlerin programlarının gelişime dayalı yönleri konusunda eksik oldukları, daha çok anlık ihtiyaçlara yönelik aktivite uygulamaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) ise yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramını tanımlamakta zorlandıklarını, sosyal-duygusal öğrenmeyi genel olarak empati, iletişim kurma ve özgüven geliştirme olarak açıkladıklarını görmüştür. Sönmez ve Ayaz (2019) Türkiye'de görev yapan 24 ilkokul, ortaokul öğretmeniyle yaptıkları yarı-yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin, çocuklara olumlu öğrenme ortamı oluşturmada ve onların sosyal-duygusal becerilerine geliştirme de önemli role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik mesleği açısından bu becerilerin önemli olduğunu ifade ederek, sosyal-duygusal becerilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, araştırmalardan yola çıkarak Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye önem verdikleri fakat sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini belirleme ve geliştirmeye yönelik bir eksikliğin olduğu göze çarpmaktadır. Tüm bu aktarılanların ışığında Türkiye'de öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleyecek programların hazırlanması, öğrenme ortamlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için dizayn edilmesi, ulusal kapsamda uygulanacak sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin gelişimi amacıyla farklı uygulamaların tasarlanabilmesi için ise ön koşul öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini değerlendirmektir. Bu değerlendirmeler hem öğretmene hem de öğretmenlerin gelişim süreçleriyle ilgilenen eğitim politikacıları, mesleki gelişim uzmanlarına ayrıca okul yönetimlerine yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı yol gösterici olacaktır.

Uluslararası literatürde ise Tom (2012) tarafından geliştirilmiş "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" isimli bir doktora tezi kapsamında tasarlanmış geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek bulunmaktadır. Türkiye'de de böyle bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde bu çalışmada Tom (2012) tarafından tasarlanan "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" ölçeğinin Türkçe dilinde adaptasyonu yapılarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (SDYÖ) Türkçe'ye uyarlamak amacı ile yapılmış, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının öğretmenler üzerinde yapıldığı metodolojik bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim farklı branşlarda öğretmenlik yapan 363 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sıklık verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	317	87.3
	Erkek	46	12.7
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	38	10.5
	6-10 Yıl	89	24.5
	11-15 Yıl	75	20.7
	16-20 Yıl	77	21.2
	20 Yıl ve Üzeri	84	23.1
Branşlar	Bilişim Teknolojileri	20	5.51
	Beden Eğitimi	3	0.83
	Biyoloji	4	1.10
	Felsefe	4	1.10
	Drama	7	1.93
	Fen Bilimleri	18	4.96
	Fizik	3	0.83
	Görsel Sanatlar	6	1.65
	İngilizce	30	8.26
	Kimya	4	1.10
	Matematik	14	3.86
	Okul Öncesi	73	20.11
	Müzik	7	1.93
	PDR	19	5.23
	Sınıf Öğretmeni	120	33.06
	Sosyal Bilgiler	8	2.20
	Tarih	4	1.10
Türkçe	19	5.23	
Toplam		363	100

Tablo 1'e göre katılımcıların% 87.3'ü kadın, % 12.7'si erkektir. Katılımcıların mesleki deneyimleri ise %10.5'i 1-5 yıl, %24.5'i 6-10 yıl, % 20.7'si 11-15 yıl, % 21.2'si 16-20 yıl, % 23.1'i 20 yıl ve üzeri şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarının yüzdeleri genel olarak sınıf (%33.06) ve okul öncesi (%20.11) öğretmenliğinde daha fazladır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla Tom (2012) tarafından geliştirilmiştir. 3 olumlu 22 olumsuz cümle yapılarını gösteren 4 alt kategori ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Madde dağılımları ve alt kategoriler ise öğrenci öğretmen ilişkisi 7 madde, duygusal düzenleme 6 madde, sosyal farkındalık 6 madde, kişiler arası ilişki 6 madde şeklindedir. Ölçek kâğıt kalem formatında uygulanmış ve tüm maddelere verilen yanıtlar 6'lı Likert ölçeğinde verilmiştir. Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) 302 öğretmen ile tamamlanmıştır. AFA sonucunda bireysel madde değerlerinin .33 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenilirlik için ise ölçekteki dört boyutun Cronbach alfa katsayısının .69 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur (Tom, 2012).

Uygulama

Ölçeğin uyarlanması için atılan ilk adım, Karalyn M. Tom Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (SECTRS) ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacıdan gelen izin doğrultusunda 3 uzman tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler doğrultusunda maddelerin Türkçe'ye çevirilerinin son hallerine uzmanlarla yapılan değerlendirme sonucunda karar verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu daha sonra anadili Türkçe olan İngilizce bilen bir kişiye gönderilmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin son hali hazırlanmıştır. Daha sonra tersine çeviri işlemi yapılarak yapılan çevirilerin birbirleriyle uyduğu anlaşılmıştır. Dilsel denkliği test etmek için, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları alanı ileri düzeyde İngilizce bilen, düzeyini tamamlayan 51 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcılar ilk olarak Türkçe formu sonrasında ise İngilizce formu doldurmuşlardır.

Yapılan korelasyon çalışması sonucunda Türkçe ve İngilizce forma verilen yanıtların ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe formun son hali "googleform" biçimine dönüştürülerek dijital ortamda uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Dijital form haliyle paylaşılmış ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde Türkiye'nin farklı illerinde öğretmenlik yapan 363 öğretmen formu doldurmuştur. Ulaşılan katılımcı sayıları sonrasında verilerin analizine geçilmiştir.

Veri Analizi

Geçerlik Analizleri

Yapı geçerliliği amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışma grubundan elde edilen ölçüm sonuçlarına göre ölçeğin ortaya koyduğu faktör yapısı belirlenmiştir. Bunun için öncelikle KMO ve Bartlett test sonuçlarına bakılmış olup faktör analizi için KMO katsayısının 0,60'tan büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması göz önünde bulundurulmuştur. Faktör sayısını belirlemek için, öz değer, açıklanan varyans ve faktörlerde yüklenen maddelerin madde yükleri ve maddelerin faktörler kuramsal ilişkisi dikkate alınmıştır. AFA ile ortaya çıkan yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. DFA'da, kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumun değerlendirilmesi için birçok uyum indeksi değeri kullanılmaktadır: Ki-Kare Uyum Testi, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Elde edilen modelin zamansal geçerliliğini ortaya koymak amacıyla, katılımcı gruptan toplanan verilere modelin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Güvenirlilik analizleri

Bu amaçla, AFA ve DFA sonucu ortaya konulan modelin alt boyutlarının cronbach- α güvenirlilik katsayıları ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için alt-üst grup t-testi sonuçları analiz edilmiştir.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik

Hem Türkçe hem de İngilizce formlarından gelen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Moment Korelasyonu ile incelenmiştir. Her iki formun alt ölçekleri için de aynı süreç uygulanmıştır.

Tablo 2*Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyon Katsayısı*

Boyutlar	Dil	Değer
Öğrenci Öğretmen ilişkisi	Türkçe	.920**
	İngilizce	
Duygusal Düzenleme	Türkçe	.574**
	İngilizce	
Sosyal Farkındalık	Türkçe	.927**
	İngilizce	
Kişilerarası ilişkiler	Türkçe	.966**
	İngilizce	

** $p < .01$

Korelasyon çalışmasının ardından Türkçe ve İngilizce formları karşılaştırmak için bağımlı t testi uygulanmıştır. Tablo 3 bağımlı t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3*Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Bağımlı t-testi Sonuçları*

Ölçek	Dil	Ortalama	Bağımlı t-testi
Sosyal Duygusal Yetkinlik Değerlendirme Ölçeği	Türkçe	122.3	.318**
	İngilizce	122.7	

** $p < .01$

Tablo 3'te görülebileceği üzere Türkçe ve İngilizce formları karşılaştırmak için yapılan bağımlı t testi sonucu (.318) anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Yapılan analizler sonunda test sonuçları, iki form arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA yapılmıştır. Faktör analizi değişkenleri aynı yapıyı ölçmesine göre bir grupta bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktörle yapan bir istatistiksel analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2016). Faktör analizinde faktör yük değerlerine göre belli bir grupta toplanan değişkenlerden yola çıkılarak ölçtükleri kavramsal yapının tanımları elde edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu amaçla bu çalışmada, faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiş olup KMO katsayısının (0.906) 0.60'dan büyük çıkması ve Bartlett Testinin anlamlı çıkması ($p < 0.05$) verilerin faktör analize uygunluğunu göstermiştir.

Tablo 4*KMO Katsayısı-Bartlett Testi Sonuçları*

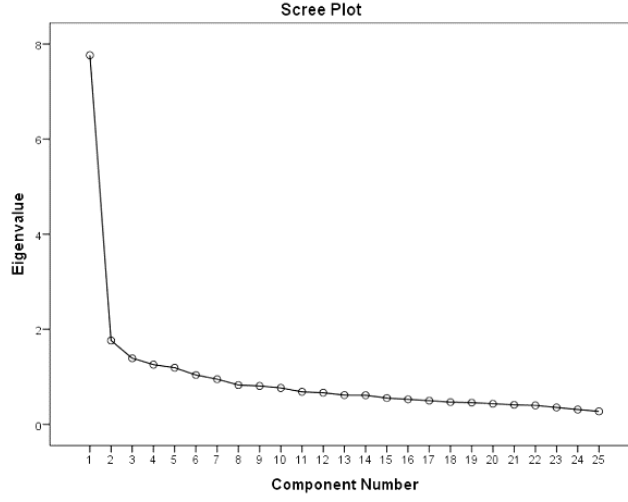
KMO Katsayısı		.906
Bartlett Testi	X^2	3087.179
	df	351
	Sig.	.000

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde; dört faktörle sınırlandırılarak gerçekleştirilen faktör analizinde, maddelerin bu dört faktörden hangilerine yüklendiğine ve hangi maddelerin ölçekte kalması gerektiğine karar vermek adına faktör yük büyüklüğü ve binişik olma durumları dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin 0.60'ın üstü olması ise yüksek düzey, 0.30 - 0.59 arası olması orta düzey ilişkiyi gösterdiği (Büyüköztürk vd., 2016), 0.32 ise her bir değişkenin kabul edilebilir en alt düzey faktör yük değeri olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick vd., 2007). Ölçeğin son şekline ait faktör öz değerleri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Oluşan Faktörlerin Öz değerleri ve Açıklanan Varyans Oranlar*

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	7.763	31.053	31.053
2	1.762	7.051	38.104
3	1.388	5.553	43.657
4	1.255	5.020	48.678

Tablo 5'de görüldüğü üzere dört faktörlü ölçeğin tanımladığı varyans oranı %49'dur. Bu varyansın %31'i 1. faktör, %7'si 2. faktör, %6'sı 3. faktör diğer %5'i ise 4. faktör tarafından açıklanmıştır.

Şekil 2*Ölçek Faktör Yükleri*

Şekil 2, ölçekte yüklü olan dört faktörü göstermektedir. Görüldüğü gibi dördüncü faktörden sonra özdeğerler 1'in altına düşmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi Tom (2012), orijinal ölçeği 4 alt kategori ile geliştirmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin orijinaliyle benzerlik göstermektedir. Ulaşılan faktörlere ait maddeler ve bu maddelerin faktör yükleri ise Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6*Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1 Öğrenci- Öğretmen İlişkisi	Faktör 2 Duygusal Düzenleme	Faktör 3 Kişilerarası İlişkiler	Faktör 4 Sosyal Farkındalık
M2	.696			
M1	.683			
M3	.594			
M5	.594			
M4	.484			
M6	.383			
M7	.359			
M8		.741		
M10		.660		
M9		.606		
M12		.596		
M13		.545		
M11		.453		
M22			.733	
M21			.690	
M20			.645	
M23			.493	
M25			.435	
M24			.392	
M18				.706
M14				.676
M15				.674
M19				.610
M17				.527
M16				.399

Tablo 6’da görülebileceği üzere faktör yükleri 0.36 – 0.74 arasında değişmektedir. Faktör 1 ölçeğin orijinal formunda (Tom, 2012) olduğu gibi 7 maddeden, faktör 2, 3 ve 4 ise 6 maddeden oluşmaktadır.

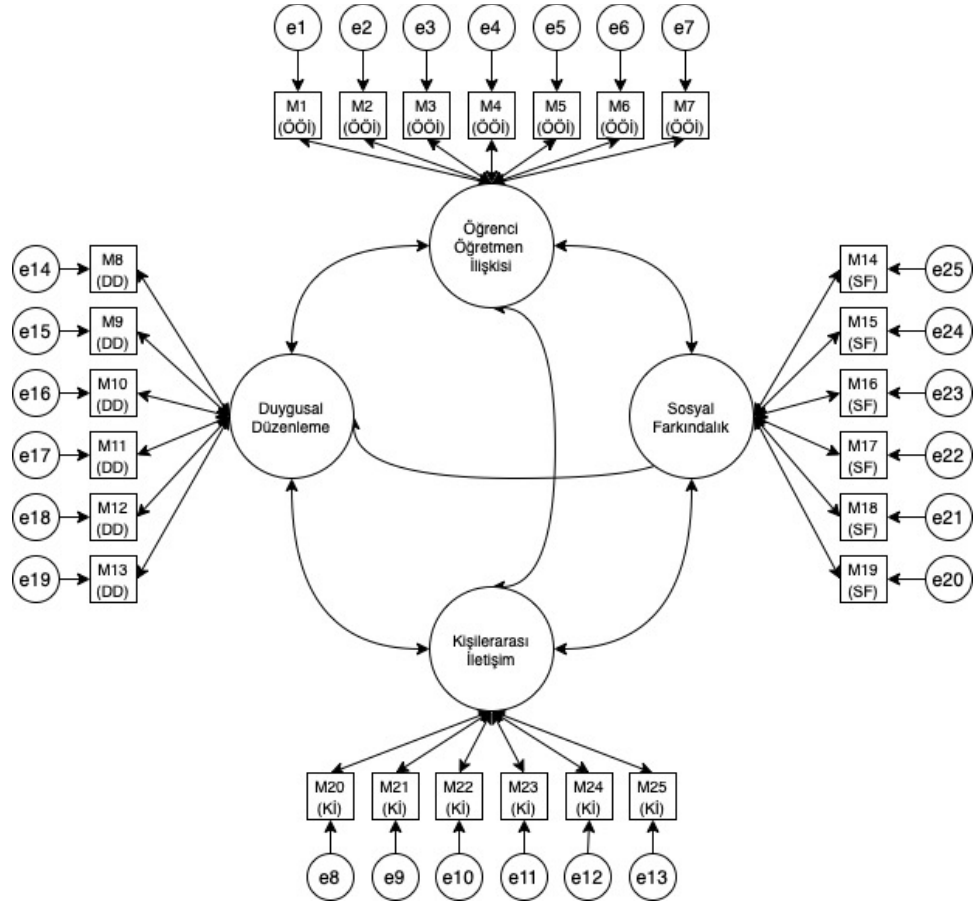
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA ile belirlenen faktörler DFA ile doğrulanır (Büyüköztürk vd., 2016). DFA sonuçlarının geçerli kabul edilebilmesi için uyum iyiliği endekslerinin yeterli olması gerekmektedir. DFA genel olarak klasik faktör analizlerinden sonra uygulanan bir

yöntemdir (Yıldız ve Bulut, 2016). Bu yeterlilik değerleri ve DFA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. DFA analizi AMOS 24 programında yapılmıştır.

Şekil 3

Ölçeğin Standartlaştırılmış Değerleri



Tablo 7*DFA Uyum İndeks Değerleri, Uyum İndekslerinin Kabul Düzeyleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ¹	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değeri	Uyum Derecesi
χ^2 (p)	-	-	175.50 ($p < 0.00$)	-
Sd	-	-	269	-
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$	≤ 5	2.34	İyi Uyum
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	≤ 0.08	0.061	Zayıf Uyum
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	≤ 0.08	0.083	Zayıf Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^c$	0.87	Kabul Edilebilir
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^c$	0.85	Kabul Edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^b$	0.87	Kabul Edilebilir
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^b$	0.87	Kabul Edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$\geq 0.90^b$	0.80	Zayıf Uyum

Not. RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü, SRMR: Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü, GFI: Uyum iyiliği indeksi, AGFI: Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi, CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi, NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi, NNFI: Normlaştırılmamış uyum indeksi

DFA ile elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, *AGFI* ve *SRMR* dışındaki indeks değerleri dört faktörlü ölçek yapısının kabul edilebilir, zayıf ve iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Bu değerler örnekleme duyarlı oldukları için modelin uyumunun değerlendirilmesinde tek başına kullanılmaması önerilmektedir (Hooper vd., 2008). Bu doğrultuda, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranından elde edilen değerin 2 ile 3 değerlerinin arasında bir değer olması, *RMSEA* = 0.061 değerinin 0.08'den küçük olması, *CFI* = .87, *GFI* = .86, *IFI* = .87 ve *NNFI* = .80 değerlerinin .90 değerine yakın olması modelin kabul edilebilir uyumunun olduğunu göstermektedir (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Hu ve Bentler 1999; Hooper vd., 2008; Sümer, 2000; Tabachnick vd., 2007). Sonuç olarak indeks değerleri birlikte düşünüldüğünde modelin dört faktörlü yapıya kabul edilebilir fakat düşük uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Yapılan farklı modifikasyon denemelerinde ölçekten bazı maddeler çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu denemelerde ölçeğin faktör dağılım ve yükleri değişmiş, bunun yanında indeks değerleri yükselmemiştir. Bu açıdan, ölçeğin aslına en uygun olan dört faktörlü yapıda, tüm maddelerinin aslıyla aynı şekilde kalacağı zayıf fakat kabul edilebilir indeksli halinden çalışmaya devam edilmiştir.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Öncelikle her bir beceri maddesinin ölçülmek istenen boyut ile ilişkili olup olmadığını gösteren madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin her bir maddedeki yanıtı ile ilgili madde dışarıda tutularak elde edilen toplam puan arasındaki korelasyona bakılmıştır. Sonrasında, alt ve üst grupların maddelerden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin her bir alt ölçekten aldığı toplam puan büyükten küçüğe sıralanmış ve ilk %27 üst grubu ve alt %27 ise alt grubu oluşturmuştur. Üst grubun her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları ile alt grubun puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testine başvurulmuştur. Ölçeği oluşturan maddelerin madde analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t testi Sonuçları ve Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	t (üst%27-alt%27)
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	M1 (ÖÖİ)	.450	10.884
	M2 (ÖÖİ)	.567	11.035
	M3 (ÖÖİ)	.600	10.592
	M4 (ÖÖİ)	.462	12.063
	M5 (ÖÖİ)	.453	6.370
	M6 (ÖÖİ)	.492	10.926
	M7 (ÖÖİ)	.529	10.155
Duygusal Düzenleme	M8 (DD)	.487	8.047
	M9 (DD)	.545	10.778
	M10 (DD)	.193	.401
	M11 (DD)	.520	12.454
	M12 (DD)	.365	1.928
Kişilerarası İlişkiler	M13 (DD)	.540	9.744
	M14 (SF)	.490	10.437
	M15 (SF)	.481	11.457
	M16 (SF)	.564	13.359
	M17 (SF)	.610	15.825
	M18 (SF)	.421	8.451
Sosyal Farkındalık	M19 (SF)	.562	14.179
	M20 (Kİ)	.463	11.078
	M21 (Kİ)	.409	10.906
	M22 (Kİ)	.436	11.199
	M23 (Kİ)	.529	11.592
	M24 (Kİ)	.502	9.930
	M25 (Kİ)	.611	12.058

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları 0.61 ile 0.193 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonunun için ölçüt 0.30’dan büyük olmasıdır. 0.20 ile 0.30 arasında ise maddede düzeltme yapılarak tutulması, 0.20’nin altında ise ölçekten çıkarılması beklenir. Tablo incelendiğinde, Madde 10’un madde toplam korelasyonu .20’den küçük çıkmış, 0.19 bulunmuştur. Ancak bu maddenin uzman görüşleri doğrultusunda kuramsal anlamda önemli bir madde olduğuna karar verilerek ifade tekrardan gözden geçirilerek ölçekte tutulmuştur. Tabloda verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, üst %27 ile alt %27’lik grubun puan ortalamaları arasında 10. madde dışında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum ölçek maddelerinin ilgili beceriye sahip olma durumu açısından ayırt edici nitelik taşıdığını göstermiştir.

Bu işlemler sonrasında, güvenilirliği belirlemede kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer 0.70’ten büyük olması beklenir ve bu değer 1.00’a yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği artar.

Tablo 9

Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	.781
Duygusal Düzenleme	.703
Kişilerarası İlişkiler	.805
Sosyal Farkındalık	.751
Toplam	.889

Tüm ölçek ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 9’da gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0.70 ve 0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı değeri ise 0.889’dur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Tom (2012) tarafından geliştirilen "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" isimli ölçeği Türkçe’ye uyarlama ve uyarlanan ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Tom (2012) tarafından geliştirilmiş bu ölçek 3 olumlu 22 olumsuz cümle yapılarını gösteren 4 alt kategori ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Madde dağılımları ve alt kategoriler ise *öğrenci-öğretmen ilişkisi* 7 madde, *duygusal düzenleme* 6 madde, *sosyal farkındalık* 6 madde, *kişiler arası ilişki* 6 madde şeklindedir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin Türkçe uyarlamasında da 4 faktör çıkararak, bu faktörlere maddeler ölçeğin aslında olduğu haliyle dağılmıştır. Bu sonuç

ölçeğin çok kültürlü bir yapısının olduğunu göstermektedir. Ayrıca, AFA sonucunda açıklanan toplam varyansın %49 olarak elde edilmesi, açıklanan varyans oranının (%40 ile %60 arasında değer alması bakımından) ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002).

AFA'dan elde edilen dört faktörlü yapının test edilmesi için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen sonuçlarda, $\chi^2/sd = 2.34$ değerinin iyi düzeyde bir değere sahip olduğu, $RMSEA = .061$ ve $SRMR = .083$ aldığı değerlerin zayıf uyum, $CFI = .87$, $IFI = .87$, $NNFI = .80$, $GFI = .87$ uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ve zayıf uyum düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, kurulan modelin verilerle yeterli düzeyde olmayan fakat kabul edilebilir uyum gösterdiği ortaya koyulmuştur. DFA uyum değerlerinin yükseltilmesi için yapılan farklı modifikasyon denemelerinde ölçeğin dört faktörlü yapısı bozulmuş, kuramsal anlamda önemli olan bazı maddelerin çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca yapılan farklı modifikasyon denemelerinde DFA uyum değerlerinde beklenildiği düzeyde artış olmamıştır. Bu açıdan yapılan uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçeğin aslına en yakın haliyle kalmasına karar verilmiştir. Bunun yanında, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bir psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması, test puanlarının güvenilir olması için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu açıdan bakıldığında ölçeğin Türkçe adaptasyonunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe halinin, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinliklerini belirlemek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir. Fakat ölçeği kullanacak olan araştırmacıların özellikle yapılan DFA sonucunda ortaya koyulan indeks değerlerinin zayıf ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göz ardı etmemeleri önerilir. Bu doğrultuda, ölçeğin farklı örneklem gruplarıyla AFA ve DFA çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Ölçeğin uyarlanmasına yönelik birtakım sınırlıklar mevcuttur. Özellikle ölçeğin katılımcı grubu olan 363 öğretmenin %87.3'ü kadın, %12.7'si erkektir. Çalışmanın katılımcı kitlesinde yeterli kadın-erkek dengesinin sağlanamamış olmasının, ölçek uygulamasından elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin düşmesine neden olmuş olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan kadın-erkek dengesinin sayısal olarak sağlandığı farklı örneklem gruplarıyla da geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılması önerilmektedir. Ayrıca katılımcı kitlesi genel olarak sınıf (%33.06) ve okul öncesi (%20.11) öğretmenliği branşına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu açıdan ölçeğin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterliliklerini belirlemek amacıyla tercih edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma Türkiye'deki öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin belirlenmesi adına kullanılacak ölçme aracı (ÖSDYD) adaptasyonu anlamında özgün bir çalışmadır. Uyarlanan ölçek özellikle öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmek üzere tasarlanacak olan mesleki gelişim programlarının ihtiyaç analizi kısmında kullanılabilir. Ölçek aracılığı ile öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenerek sosyal-duygusal yetkinliklerin öğretmen mesleki yeterlilikleri açısından önemi ortaya koyulabilir. Bunun yanında ölçek, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerinin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisinin ortaya koyulabileceği çalışmalarda

kullanılabilir. ÖSDYD'nin bu doğrultuda, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini belirleme alanında Türkiye'de var olan bir açığı karşılayabileceği düşünülmektedir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Araştırma için 29.04.2021 tarihinde Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Çalışmaya katılan tüm öğretmenlere desteklerinden ötürü teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2008) *Aktif Öğrenme*. (10. Baskı). Biliş Yayıncılık
- Argon, T. ve Uylas, S. D. (2020). Social-emotional educational leadership: A study of scale adaptation. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 100-106.
- Arslan, S. ve Akın. A. (2013). Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Aspen Institute. (2018). *National Commission on Social, Emotional and Economic Development*. From a Nation at Risk to a Nation at Hope.
- Bijen, F. ve Durnalı, M. (2019). Delaware sosyal-duygusal yeterlik ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk diline uyarlanması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 962-977.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. ve Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. ve Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. European Union: Brussels, Belgium.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. ve Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M. ve Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Publishing
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Guidelines for Social and Emotional Learning: Quality Programs for School and Life Success*. CASEL Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition*. CASEL Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative*.
- Durlak, J. A. ve Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. The Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-Analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Duruoğlu, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Ekşi, H., Tuncer, E. ve Avcu, E. (2019). Sosyal duygusal yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 109-124.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. M. J. Elias ve H. Arnold (Haz.), *The educators guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (s. 4-14). Corwin Press.
- European Network for Social and Emotional Competence [ENSEC]. (2019, Şubat 15). *About European Network for Social and Emotional Competence*. Erişim adresi: <https://www.enseceurope.com/about>
- Erkman, F., Göl Güven, M., Erten, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., Mardin, N. ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD.
- Esen-Aygun, H. ve Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir?* (34.baskı). (B. S. Yüksel, Çev.) Varlık Yayınları.
- Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ve Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepseli, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. ve Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Violence Prevention Among Children*, 27(20), 1605-1611.
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Maura, C. ve Saka, N. (2007). Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 66-92.
- Hooper, D.; Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 1-55.
- İnan, A. Y. ve Temel, G. (2021). Sosyal-Duygusal Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve güvenilirlik-geçerlilik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 142-160.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, S. M. ve Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.

- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kusché, C. A. ve Greenberg, M. T. (2006). Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. M. Elias ve H. Arnold (Haz.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. (s.15-20). Corwin Press.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon resiliency project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi.
- Sarısoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite* (1.baskı). (T.F. Karahan, B.Y. Müge, Y.M.E. Sardoğan, Çev.). Maya Akademi
- Strum, J. R. (2001). *An action research study of a social-emotional learning program and its effect on the behavior and academic success of fifth grade students*. [Doctoral dissertation, University Of California.] ProQuest Dissertations Publishing.
- Sönmez, E. ve Ayaz, E. (2019). Olumlu öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 29-44.
- Sümer, N. (2000). Structural equation modeling: Basic concepts and applications, *Turkish Psychological Articles*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı) (s. 481-498). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tom, K. M. (2012) *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale*. [Doctoral dissertation, University of Oregon.]. UO Libraries.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. *İlköğretim Online*, 11(3).
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.

- Ülvay, G. F. ve Özkul, A. E. (2018). Social-Emotional learning competencies scale of secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1295-1304.
- Wooley, S. F. ve Rubin, M. A. (2006). Physical health, social-emotional skills and academic success are inseparable. Elias, M. J. and Arnold, H. (Haz.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. (s.62-66). SagePublications Company.
- Yıldız, M. ve Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), 311-326.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. J. Zins, R. P. Weissberg, M. Wang ve H. J. Walberg, (Haz.), *Building academic success on social and emotional learning: What the research says*. Teachers College Press.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. ve Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance içinde. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Haz.). *Emotional intelligence: Knows and unknowns* (376–395). Oxford University Press.

Turkish Adaptation of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale: Validity-Reliability Study

Abstract

The aim of this study is to perform the Turkish adaptation study of the scale named "Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale" developed by Tom (2012), which evaluates the social emotional competencies of teachers, and perform validity and reliability analyzes. The original scale is a 6-point Likert-type scale, created in English, consisting of 25 items. The scale was first translated into Turkish by English Language Experts, based on these translations, the Turkish items of the scale were selected. Later, a Linguistic Equivalence Study will be conducted with 51 people with advanced level competence in Turkish and English. After this study, the validity and reliability analyzes of the scale were carried out. These analyzes were carried out with the data collected from 363 participants who were teaching in 2020-2021. As a result of the analyzes made, it shows that the Turkish form of ÖSDYD is at a sufficient validity and reliability level that can be used for the evaluation of teachers' social emotional skills.

Keywords: Social emotional competence, Teacher, Scale Adaptation

İlkokul İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuların Okuma Akıcılığını Yordayan Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler

Semanur Kuzucu Örgel^a, Nalan Babür^b, Bengü Börkan^c ve Belma Haznedar^d

Öz

Bu çalışma, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinde, okuma akıcılığı ile dilbilimsel ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkileri incelemektedir. Çalışmada dilbilimsel becerilerden fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık; bilişsel becerilerden hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik belleğin zayıf ve iyi okuyucuların okuma akıcılığındaki belirleyici rolü araştırılmaktadır. Araştırmaya, 65 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler okuma akıcılıklarına göre, zayıf ve iyi okuyucular olarak iki gruba ayrılmıştır. Zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin okuma akıcılığı ile ilişkili olduğu; iyi okuyucularda, fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalığın okuma akıcılığı ile korelasyon gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, regresyon analizlerinde, okuma becerisini yordayan en önemli ölçüt; zayıf okuyucularda fonolojik farkındalık iken, iyi okuyucularda morfolojik farkındalık olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme zayıf okuyucularda akıcı okumaya ayrı ayrı önemli katkı sağlarken; iyi okuyucularda, sadece morfolojik farkındalığın akıcı okumaya önemli bir katkı sağladığı bulunmuştur. Türkçe, yazıldığı gibi okunan ve sondan eklemeli bir dil olduğundan, bu çalışmanın sonuçları, Türkçe okuma gelişimi üzerine farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı isimlendirme, akıcı okuma, zayıf okuyucu, iyi okuyucu.

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 11.10.2021

Düzeltilme tarihi: 31.10.2021

Kabul tarihi: 22.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 31.12.2021

Giriş

Okuma, hayatımızın her alanını doğrudan etkileyen bir yaşam becerisi olduğu için, alanyazında okuma kazanımının evrelerini açıklayan çok sayıda teori ortaya atılmıştır (Chall, 1983; Ehri, 2005; Frith, 1985; Seymour, 2006). Bu teorilerden birisi, Seymour'ın

^a Çankaya Yasemin Karakaya BSM, simi_rehber_58@hotmail.com,
ORCID:0000-0001-7032-0622

^b Sorumlu Yazar: Boğaziçi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, nalan.babur@boun.edu.tr,
ORCID:0000-0002-7052-0488

^c Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bengu.borkan@boun.edu.tr,
ORCID:0000-0003-1414-1528

^d Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, haznedab@boun.edu.tr,
ORCID:0000-0002-7025-0158

(2006) Çift Temelli Okuma Kazanım Modelidir (Dual Foundation Model). Bu teori, okuma öncesi becerilerden başlayıp, kelimenin anlamına kadar uzanan geniş bir açıklama sunmaktadır. Çift temelli modelde, okuma kazanımı dört evre içinde açıklanmaktadır. Alfabetik bilgi, temel okuma-yazma, ortografik ve morfografik okuryazarlık bilgisi olarak isimlendirilen bu evreler, aşamalı bir şekilde öğrenilmektedir. Alfabetik bilgide, çocuk konuşma dilindeki sesin karşılığını ve sembollerini öğrenir. Temel okuma yazma, logografik ve alfabetik süreçler olarak iki aşamadan oluşur. Logografik süreç, kelimelerin görünüşlerini bellekte toplama süreci iken, alfabetik süreç kelimeyi çözümler; yani kelime içindeki harflerin ses olarak kodlanmasıdır. Ortografik evre hece başlangıcını ve uyakları içerir; morfografik evrede ise öğrenci, karmaşık yapıda bir kelimeyi oluşturan heceleri ve ekleri öğrenir. Seymour (2006), ilk iki evrenin alfabetik bilgi ve temel okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesi için gerekli olduğunu; ortografik ve morfolojik okuryazarlık bilgisi olarak sıralanan diğer iki evrenin ise, akıcı okuma için gerekli olduğunu savunur. Görüldüğü gibi, ilk iki evre, temel olarak fonolojik farkındalık, fonolojik bellek ve hızlı otomatik isimlendirme ile ilişkilidir ve bunlar okumayı öğrenmeyi sağlar. Diğer iki evre ise ek-kök ilişkisi ve eklerin anlamını kavrama ile ilgilidir. Seymour'a (2006) göre, kelimelerin görünüşü ve morfolojik farkındalık akıcı okumayı sağlar. Seymour'ın modeli, okuma kazanımı için bir sıralama sunsa da, Carlisle (2003), anlam (semantics), gramer (syntax), fonem (phoneme) ve yazım (spelling) gibi dilbilimin diğer öğelerinin morfolojik süreçlerde birbirleriyle etkileşimli bir rol oynadığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, morfolojik olarak karmaşık bir kelimeyi okumak ve yorumlamak için, dilbilimsel bilgilerin etkin ve doğru bir şekilde kullanımı gerekmektedir.

Akıcı okuma, Adams (1990) tarafından hızlı ve doğru şekilde yazının sözel olarak çevrilmesi olarak tanımlanırken; Fuchs vd. (2001) akıcı okumayı, tüm okuma becerisinin göstergesi olarak ifade eder. Hasbrouck ve Tindal (2006) ise akıcı okumayı, öğrencinin kendi sınıf düzeyinde olup olmadığının değerlendirilmesi sürecinde, kullanılmasında gereken bir ölçüm aracı olarak görmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada akıcı okuma "hızlı ve doğru şekilde okuma" olarak tanımlanmıştır.

Türkçe okuma gelişimi alanyazınında, zayıf okuma, okuma zorlukları, okuma bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü ya da öğrenme problemleri gibi terimler birbirinin yerine kullanılmaktadır (Özkardeş, 2013). Bu nedenle, zayıf okumanın tanımı da zorlaşmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında kabul gören Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tanılamasına göre; okuma bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü altında kullanılan bir terimdir. Özel öğrenme güçlüğü, genellikle okuma, yazma ve/veya matematik başarısının çocuktan beklenenin (yaş, sınıf veya bilişsel beceriler göz önüne alındığında) önemli derecede altında olması şeklinde tanımlanmaktadır (Mash ve Wolfe, 2002). Okuma bozukluğu ise kelime okumada, okuma akıcılığında ya da okuduğunu anlamada yaşanan bazı zayıflıkları içermektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na (DSM-5, 2013) göre, okuma bozukluğu olan çocuklar, ses-harf örtüşmesinde ve hızlı kelime çözümlemede zorlanmakta, yavaş ve hatalı okumakta; okurken daha çok çaba harcamaktadırlar. Her zayıf okuyucu okuma bozukluğuna sahip olmasa da, her okuma bozukluğu olan çocuk okumada sorunlar yaşamaktadır. Zayıf okuyucular ve okuma bozukluğuna sahip çocuklar, okumada benzer güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Wagner ve Torgesen'in (1987) bulgularına paralel olarak, Hoskyn ve Swanson (2000) da zayıf

okuyucular ile okuma bozukluğuna sahip çocukların, fonolojik işlem becerilerinde (fonolojik farkındalık, fonolojik sözcük erişim hızı, yani hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek) benzerlikler gösterdiğini, bir başka deyişle benzer güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir.

Alanyazın

Wagner ve Torgesen'e (1987) göre okuma, fonolojik süreçlerle öğrenilir. Araştırmacıların Fonolojik İşlem Modeli'ne (Phonological Processing Model) göre, okumayı öğrenirken fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme (fonolojik sözcük erişim hızı) ve fonolojik bellek birbirleriyle etkileşim içindedir. Bu üç değişkenin okumanın kazanımındaki ilişkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (örn., Juul vd., 2014; Lipka, 2017; Muter ve Snowling, 1998; Parrila vd., 2004). Juul vd. (2014), 172 Danimarkalı öğrenciyi, anasınıfından ikinci sınıfa kadar boylamsal bir çalışma kapsamında incelemişlerdir. Araştırmacılar, fonolojik farkındalığın, kelime okuma becerisinde en güçlü yordayıcı olduğunu ve hızlı otomatik isimlendirmenin de kelime okuma becerisinin toplam varyansına tek başına katkı sağladığını bulmuşlardır. Ayrıca, ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma hızı incelendiğinde, hızlı otomatik isimlendirme, okuma hızını yordayan tek önemli değişken olarak bulunmuştur. Bir başka boylamsal çalışmada da, 34 anasınıfı öğrencisi 4 yıl boyunca takip edilmiş, fonolojik farkındalık ve fonolojik belleğin 9 yaşındaki çocuklarda okuma becerisini yordayan önemli değişkenler olduğu gösterilmiştir (Muter ve Snowling, 1998). Parilla vd. (2004) ise, anasınıfı ve birinci sınıftaki fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin, 1, 2 ve 3. sınıflardaki kelime okuma becerisinin önemli göstergesi olduğunu bulmuşlardır. Muter ve Snowling'in (1998) sonuçlarının aksine, Parilla vd. (2004), yapılan hiyerarşik regresyon analizinde, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme kontrol edildiğinde, fonolojik belleğin (kısa süreli sözel bellek) tek başına okuma varyansına bir katkı sağlamadığını vurgulamışlardır.

Okuma alanyazınında fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin önemine vurgu yapan araştırmaların yanı sıra, son yıllarda morfolojik farkındalık konusunda yapılan çalışmalar da giderek artmaya başlamıştır (Duncan vd., 2010; Lipka, 2017; Liu ve Zhu, 2016; Rothou ve Padelidu, 2015). Muter ve Snowling (1998) okuma başarısının eşzamanlı ve boylamsal yordayıcılarını araştırdıklarında, 9 yaş okumasını sadece fonolojik farkındalık ve kısa süreli sözel belleğin değil, morfolojik farkındalığın da yordayabildiğini göstermişlerdir. Lipka (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise, akıcı okuma ile dilbilimsel ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler boylamsal olarak incelenmiştir. İkinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan bu çalışmada, öğrencilerin fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve çalışan bellek becerileri ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucu, bir morfolojik farkındalık becerisi olan sentaks farkındalığı, hızlı otomatik isimlendirme (sayılar), çalışan bellek (kelime tekrarlama), ikinci sınıflarda akıcı okumanın önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Lipka'nın (2017) çalışması, morfolojik farkındalığın ve hızlı otomatik isimlendirmenin, akıcı okumanın toplam varyansına tek başlarına katkı sağladığını göstermiştir.

Özetlemek gerekirse, normal gelişim gösteren çocuklarda, akıcı okuma konusunda yapılan çalışmalar, dilbilimsel ve bilişsel bileşenlere odaklanmıştır.

Alanyazında birçok çalışma, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin akıcı okuma ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Akıcı okuma ve fonolojik bellek arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bulgular açısından tutarsızlık görülse de; morfolojik farkındalık becerisinin, akıcı okumada önemli bir rol oynadığını gösteren çalışmalar artmaktadır (örn., Duncan vd., 2010; Lipka, 2017; Liu ve Zhu, 2016; Rothou ve Padeliadu, 2015).

Zayıf Okumanın Dilbilimsel ve Bilişsel Değişkenleri

Okuma performansında hangi değişken veya değişkenlerin fark yarattığını anlamak için, zayıf okuyucularda da dilbilimsel ve bilişsel değişkenler arasındaki ilişkilere bakmak gerekmektedir. Fonolojik İşlem Modeli'nin (Wagner ve Torgesen, 1987), bazı okuma yetersizliklerini açıklamakta yetersiz kalması nedeniyle, zayıf okumayı açıklamak için Wolf ve Bowers (1999) Çifte Yetersizlik Hipotezi'ni (Double Deficit Hypothesis) geliştirmiştir. Wolf ve Bowers'a (1999) göre, okuma problemleri, hızlı otomatik isimlendirme ve/veya fonolojik becerilerdeki bozukluktan kaynaklanmaktadır. Çifte Yetersizlik Hipotezi'ne göre, okuma problemi olan bir öğrenci, fonolojik becerilerde ya da hızlı otomatik isimlendirmede sorun yaşayabilir. Eğer bir öğrenci, bu iki beceride birden sorun yaşıyorsa, yani çifte bozukluğa sahipse; bu becerilerden sadece birinde bozukluk yaşayan öğrenciye kıyasla, daha ağır bir tablo çizer ve okuma bozukluğu daha ağır ve yoğun geçer.

Çifte Yetersizlik Hipotezi'ni (Wolf ve Bowers, 1999) destekleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bulgularına göre, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme, zayıf okumanın veya okuma zorluklarının belirlenmesinde önde gelen dilbilimsel ve bilişsel yordayıcılarıdır (De Groot vd., 2017; McBride-Chang vd., 2012; Powell vd.; Wolff, 2014). McBride-Chang vd. (2012), normal gelişim gösteren ve okumada güçlük yaşayan çift dilli çocukların (5 yaş), dilbilimsel ve bilişsel becerilerini boylamsal bir çalışma çerçevesinde incelemişlerdir. Bu çalışmada, çocukların fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerileri ölçülmüştür. Dört yıllık çalışma boyunca, zayıf okuyucu gruplarının, normal okuyuculara göre fonolojik farkındalık performanslarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir taraftan, Wolff (2014), okumada zorlanan 112 öğrenciyle gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada, okuma zorluklarında, hızlı otomatik isimlendirmeyi okuma akıcılığını yordayan bir değişken olarak bulmuştur. Daha yakın tarihte yapılan bir başka çalışmada ise, okuma bozukluğuna sahip öğrencilerin, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinde düşük performans gösterdikleri bulunmuştur (De Groot vd., 2017). Carroll vd. (2016) fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin yanısıra, kısa süreli sözel belleğin, sonraki yıllarda gözlemlenen zayıf okumanın bir yordayıcısı olduğunu göstermişlerdir. Araştırmacılar, geniş bir örneklem grubunda ($N = 267$), zayıf okumanın göstergelerini dört yıllık boylamsal bir çalışma ile araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, zayıf okuyucuların tüm fonolojik süreç becerilerinde (fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek) daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Öte yandan, morfolojik farkındalıkla ilgili okuma alanyazını, dillerin morfolojik ve fonolojik yapılarının okuma edinimini etkilediğini göstermektedir. Koda (2005), morfolojik farkındalığın zayıf ve iyi okuyucuları ayırabileceğini ileri sürmüştür.

Duncan vd. (2010) yaptıkları araştırma sonucu, bu varsayımı doğrulayan bulgulara erişmişlerdir. Araştırmacılar, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından, 30'ar kişiden oluşan zayıf ve iyi okuyan öğrenci grupları oluşturmuşlardır. Araştırma bulguları, iyi okuyucuların yapım eki farkındalığı becerilerinde, zayıf okuyuculara göre daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Türkçede Akıcı Okumanın Dilbilimsel ve Bilişsel Değişkenleri

Türkçenin dilsel özellikleri göz önüne alındığında Türkçe, İngilizceye göre ortografik (yazım) olarak daha şeffaf bir dildir (Durgunoğlu, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997). Başka bir deyişle, Türkçe daha düzenli ses-harf örtüşmesine sahiptir. Morfolojik açıdan incelendiğinde, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğu ve ekler konusunda çok zengin özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Gedizli'ye (2012) göre, Türkçede yaklaşık iki yüz yapım eki ve birçok çekim eki vardır. Türkçenin fonolojik yapısının şeffaf olması; Türkçe konuşan öğrencilerin, İngilizce konuşan öğrencilere kıyasla, birinci sınıfta daha hızlı ve doğru şekilde kelime çözümlemeyi öğrenmelerini sağlamaktadır (Öney ve Goldman, 1984). Okuma edinimi çalışan araştırmacılar için Türkçenin morfolojik yapısı yeni bir araştırma alanı olsa da, son yıllarda diğer değişkenlerle birlikte morfolojik farkındalık ve okuma arasındaki ilişki, ilgi gören çalışma alanlarından biri haline gelmiştir.

Okuma edinimi alanında, Türkçe konuşan ve normal gelişim gösteren çocuklarda yaş ve sınıf düzeyinde akıcı okumaya odaklanmış çalışmalar bulunmaktadır (örn., Babayiğit ve Stainthorp 2007, 2010, 2011; Erden vd., 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Özata, 2018; Özata ve Haznedar, 2018; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2017). Okuma zorluğu olan çocukların akıcı okuma performanslarını ele alan çalışmalar, genellikle normal gelişim gösteren çocukların akıcı okuma performanslarıyla karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgulara göre, okuma zorluğu olan çocuklar hem okuma doğruluğunda (Baydık vd., 2012; Sidekli, 2010) hem de okuma hızında (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) daha düşük performans göstermişlerdir.

Öte yandan akıcı okuma ile dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin ilişkisi konusunda Türkçede yapılan çalışma sayısının halâ çok sınırlı olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. Fonolojik farkındalık, araştırmacıların daha çok ilgisini çekse de (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Öney ve Goldman, 1984; Sönmez, 2015; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2020), son zamanlarda morfolojik farkındalık (Babayiğit ve Stainthorp, 2010; Kargın vd., 2019; Kuzucu Örgü, 2018), hızlı otomatik isimlendirme (Abalofya, 2008; Bakır ve Babür, 2009, 2018; Korkmaz, 2019; Özata, 2018; Sönmez, 2015; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2020) ve fonolojik bellek (Bektaş, 2017; Kesikçi ve Amado, 2005; Özata, 2018) ile akıcı okuma arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sayısı artmıştır. Akıcı okuma ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularına göre, anasınıfı ve ilkökul birinci, ikinci sınıflarda akıcı okuma ve fonolojik farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (örn., Durgunoğlu ve Öney, 1999; Gülmenoğlu vd., 2016; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Özata, 2018; Özata vd., 2016). Bu bulgulardan, erken okuma döneminde; fonolojik farkındalık bilgisi arttıkça, çocukların daha akıcı okuduğu veya

daha akıcı okuyan çocukların daha çok fonolojik farkındalığı olduğu sonucu çıkmaktadır.

Türkçe okuma kazanımında son dönemde fonolojik farkındalığa ek olarak, diğer bir dilbilimsel beceri olan morfolojik farkındalığın, akıcı okuma ile ilişkisini araştıran birkaç çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, morfolojik farkındalığın ikinci sınıfta akıcı okuma için bir yordayıcı olmadığını (Babayiğit ve Stainthorp, 2010; Özata ve Haznedar, 2018) göstermiştir. Özata ve Haznedar (2018) ikinci sınıflarda morfolojik farkındalık ve akıcı sözcük okuma arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, ancak morfolojik farkındalığın sözcük okumaya doğrudan katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada ise, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, morfolojik farkındalık testinde düşük performans gösterdiği belirtilmiştir (Batur ve Beyret, 2015). Morfolojik farkındalık becerisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise, işitme engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren çocuklar karşılaştırılmıştır. Kargın vd. (2019), işitme engelli ve işiten ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, işitme engelli öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde, işiten çocuklara göre düşük morfolojik farkındalığa sahip olduklarını; düşük morfolojik farkındalığın okuduğunu anlama becerisini olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Akıcı okuma ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiye bakıldığında, Türkçede hızlı otomatik isimlendirmenin akıcı okuma ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Abalofya, 2008; Özata ve Haznedar, 2018). Yapılan çalışmalarda, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda, akıcı okumayı en iyi yordayan değişkenin, hızlı otomatik isimlendirme olduğu bulunmuştur (Babayiğit ve Stainthorp, 2010, 2011; Özata ve Haznedar, 2018).

Ayrıca, fonolojik bellek ile akıcı okuma arasında okuma kazanımının ilk yıllarında ilişki bulunmasına rağmen (Babayiğit ve Stainthorp, 2007), bu bulgu, aynı araştırmacılar tarafından yapılan başka bir çalışmanın bulgularıyla tutarsızlık göstermiştir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011). Okuma gelişimi üzerine son yıllarda yapılan kapsamlı çalışmalardan biri olan, Özata ve Haznedar'ın (2018) çalışmasında, ikinci sınıflar için akıcı sözcük okuma ve fonolojik bellek arasında ilişki bulunmasına rağmen, yapılan regresyon analizinde, fonolojik belleğin akıcı okumaya katkı sağlamadığı gösterilmiştir. Özetle, ilkökul çağındaki normal gelişim gösteren çocukların okuma edinimine açıklama sunacak, okumanın birçok değişkenini ele alan kapsamlı çalışmaların (örn., Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Özata ve Haznedar, 2018), sayısının artmasının faydalı olacağı açıktır.

Okuma bozukluğu olan bireylerin veya zayıf okuyucuların oranı, Türkiye'de tam olarak bilinmese de, öğrenme bozukluklarıyla ilgili farklı oranlar sunan bir takım araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle, zayıf okuyucuların da bu oranların içinde olduğu düşünülmektedir. Erden vd. (1999) Türkiye'deki okul çağındaki çocukların %10-20'sinin özel öğrenme güçlüğü yaşadığını belirtmektedirler. Demir (2005), ailelerden alınan verilere göre, birinci sınıftaki çocukların %33'ünün, öğretmenlerden alınan verilere göre de %24'ünün öğrenme güçlüğü yaşama riskinin olduğunu ifade etmiştir. Doğan vd. (2009), ilkökul öğrencilerinin %37'sinin öğrenme güçlüğü riskinin olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, Amerikan Psikiyatri Birliği'ne (2013) göre, farklı diller göz önüne alındığında, özel öğrenme güçlüğü veya okuma bozukluğu olan çocuklar, okul çağı çocuklarının % 5-15'ini oluşturmaktadır. Diğer yanda, Bingöl (2003), öğretmenlerden elde ettiği verilerde, ilkökul ikinci ve dördüncü sınıflarda

gelişimsel disleksiye araştırmış; ikinci sınıflarda % 2.1 ve dördüncü sınıflarda % 0.6 oranlarında okuma sorunları yaşayan çocuklar olduğunu saptamıştır. Bingöl'ün (2003) araştırmasında elde edilen sonuçlara rağmen, okuma güçlükleri konusunda yapılan diğer çalışmalara göre, birçok çocuğun okumada zorlandığı ve klinik olarak okuma bozukluğu olarak tanımlanmasalar dahi, bu çocukların zayıf okuyucu olarak belirlendiği görülmektedir. Dahası, bu çalışmalarda ortaya çıkan oranlar, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (2013) verdiği oranlara göre çok yüksektir. Bu nedenle, bu çalışmada, daha önceki çalışmalardaki gibi (Abalofya, 2008; Demirtaş, 2017) zayıf okuyucuların okuma bozukluğu için risk grubu oluşturduğundan hareketle, okuma becerisi sınıf düzeyinin altındaki her çocuk için zayıf okuyucu tanımlaması yapılmıştır.

Türkçede zayıf okuyucularla veya okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan geniş kapsamlı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Abalofya (2008) ikinci sınıfta olan zayıf ve iyi okuyucularla yaptığı çalışmada, zayıf okuyucularda, akıcı okuma becerisi ile hızlı otomatik isimlendirme becerisinin ilişkili olduğunu bulmuştur. Demirtaş (2017) ise, okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinde, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük performans gösterdiklerini belirtmiştir. Seçkin Yılmaz ve Baydık (2020) üçüncü sınıf zayıf okuyucularla normal okuyucuları karşılaştıran kapsamlı bir çalışma yapmışlar ve zayıf okuyucuların fonolojik becerilerde, akranlarına göre daha başarısız olduğunu bulmuşlardır.

Buraya kadar yapılan değerlendirmelerde görüleceği gibi, Türkçede okuma edinimi ve okumanın bilişsel ve dilbilimsel bileşenleri konusunda giderek artan sayıda yapılan araştırmalar daha çok normal gelişim gösteren çocuklarla yürütülmüştür. Diğer taraftan, Türkçede okuma sorunlarının incelendiği araştırmalarda çalışma belleği, ya da yürütücü işlevler gibi becerileri kapsayan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Özkardeş, 2013). Bazı araştırmacılara göre, okul çağı çocuklarının %10 ile %37 arasında değişen oranlarla, okumada zorlandıkları ve zayıf okuyucu oldukları görülmektedir (Demir, 2005; Doğan vd., 2009; Erden vd., 1999). Azımsanmayacak bu oranlara rağmen, zayıf okuyucularda dilbilimsel ve bilişsel becerileri birlikte inceleyen araştırmaların azlığı sebebiyle (Abalofya, 2008; Demirtaş, 2017; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2020), zayıf ve iyi okuyucuların hangi alanlarda ayrıştığı, yeterli ve kapsamlı şekilde açıklanamamaktadır.

Bu çalışma, ikinci sınıf seviyesinde okuma kazanımını zayıf ve iyi okuyucularda dört önemli dilbilimsel ve bilişsel değişken açısından incelemektedir. Bu değişkenler sırasıyla, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve fonolojik bellektir. Çalışmanın araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. İkinci sınıf düzeyinde, akıcı okuma ile fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek değişkenleri arasındaki ilişki, zayıf ve iyi okuyuculara göre nasıl özellikler gösterir?
2. Zayıf ve iyi okuyucularda, fonolojik farkındalık kontrol edildikten sonra, hızlı otomatik isimlendirme ve morfolojik farkındalık akıcı okumayı ne kadar açıklamaktadır? Her iki grup için akıcı okumayı en iyi yordayan değişken hangisidir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desenle hazırlanmıştır. Zayıf ve iyi okuyucularda, değişkenler arası ilişkilere odaklanmıştır. Çalışma için, iki aşamalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, okullardan uygun, ulaşılabilir ve istekli olan öğrenciler seçilmiştir. Sonra, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle öğretmenlerin sınıflarında belirlediği zayıf ve iyi okuyucular çalışmaya dahil edilmiştir. Velilerden bilgi ve onam formu alınarak ve öğrencilerden de sözel olarak onam alınarak çalışma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Türk eğitim sisteminde, birinci sınıfların Türkçe kazanımlarından birisi, “Heceleri, kelimeleri ve cümleleri okur” olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2015, s.16). Bu kazanımla, birinci sınıf sonunda, öğrenciden okuma yazmayı öğrenmesi beklenmektedir. Okumayı kazanma sürecinde, birinci sınıflar yavaş okuyabilir (Erden vd., 2002). Ayrıca, bazı çocuklar birçok sebepten dolayı okuma ve yazmayı geç ve yavaş öğrenebilir. Fakat, ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma kazanımını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Eğer bir öğrenci, ikinci sınıfın ikinci döneminde hala akıcı okuyamıyorsa, bu öğrenci zayıf okuyucu olabilir veya bazı okuma zorlukları gösteriyor olabilir. Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin okumada gösterdikleri farklılıkları daha iyi belirleyebilmek için, çalışmada ikinci sınıf öğrencileri yer almıştır.

İstanbul ilinin kuzeybatısında yer alan iki ilçeden seçilen toplam 66 ikinci sınıf öğrencisi, çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlik tanısı almış ya da akıcı ve anlaşılır konuşmada zorluk yaşayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Akıcı okuma testinden alınan puanlar temel alınarak, örneklem zayıf ve iyi okuyucular olarak iki gruba ayrılmış; çok değişkenli uç değerleri belirlemek için Mahalanobis uzaklığı ile analiz yapılmış; bunun sonucunda bir öğrenci çalışmadan çıkarılmıştır. Böylelikle, 33 zayıf okuyucu ve 32 iyi okuyucu belirlenmiş ve analizler bu iki grup öğrenciyle yapılmıştır.

Zayıf okuyucular, örneklemin % 50.8’ini ($N = 33$), iyi okuyucular ise % 49.2’sini ($N = 32$) oluşturmaktadır. Grupların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir. Buna göre, iyi okuyucular daha çok kız öğrencilerden oluşurken, zayıf okuyucuların çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmaktadır. İyi ve zayıf okuyucular arasında yaş farkı azken, okul öncesi eğitim alma durumunda iki grup arasında büyük bir fark görülmektedir. İyi okuyuculardan sadece bir öğrenci hariç hepsi, okul öncesi eğitim almışken; zayıf okuyuculardan sadece 17 kişi (% 52) okul öncesi eğitimi almışlardır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Zayıf okuyucu (N = 33)		İyi okuyucu (N = 32)	
	N	%	N	%
Cinsiyet				
Kız	12	36	19	59
Erkek	21	64	13	41
Yaş				
83-92 ay	13	39	13	41
93-100 ay	16	49	19	59
Kayıp veri	4	12	0	0
Okul Öncesi Eğitim				
Evet	17	52	31	97
Hayır	7	21	1	3
Kayıp veri	9	27	0	0

Okumayı öğrenme zamanları arasında herhangi bir fark olup olmadığını görmek için, öğretmenlerden öğrencilerin okumayı öğrendikleri zamanları işaretlemeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeye göre iyi okuyuculardan 28'i (% 88), birinci sınıfın birinci döneminde okumayı öğrenmiştir. İkinci sınıfın ikinci döneminde, iyi okuyucuların tümü okumayı öğrenmişken; öğretmenler, zayıf okuyuculardan 5'inin hala okumayı öğrenemediğini belirtmiştir. Ayrıca, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan üç öğrenci, okuma performanslarına göre zayıf okuyucuda grubunda yer almışken; iyi okuyucularda öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci yoktur.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma, ikinci sınıf öğrencileriyle, ikinci eğitim öğretim döneminde yapılmıştır. Testler her öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. Sınıf öğretmeninden, zayıf ve iyi okuyuculara ilişkin demografik bilgiler ve çocukların okuma-yazma becerisi değerlendirmeleri alınmıştır. Bu çalışma için Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Etik Komitesi'nin onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Dilbilimsel ve bilişsel becerileri ölçmek için, akıcı okuma, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek testleri uygulanmıştır. Morfolojik farkındalık testi hariç, diğer testler daha önceki çalışmalarda kullanılmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış testlerdir (örn., Babür vd., 2009, 2011; Bakır ve Babür, 2009, 2018). Türkçe morfolojik farkındalık testi, bu çalışma için araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve ön çalışmaları yapılmıştır.

Akıcı Okuma Değerlendirmesinde Kullanılan Metin

Bu çalışmada, akıcı okuma ölçümü olarak okuma hızı kullanılmıştır. Okuma hızı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile belirlenmektedir (Babür vd., 2011). Okuma hızının belirlenmesi için kullanılan metin, çocuk kitapları yazarı bir profesör tarafından yazılmış, hikâye türünde bir metindir. Metin, 20 sınıf öğretmenin dönütleri doğrultusunda, Babür vd. (2011) tarafından tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca, bir cümledeki ortalama kelime sayısı ve yazı boyutu 2. sınıf öğrencilerine göre ayarlanmıştır. Metinde 142 kelime vardır. Öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, öğrencinin okuma hızını göstermektedir.

Fonolojik Farkındalık Testleri

Wagner vd. (1999) tarafından geliştirilen Kapsamlı Fonolojik Farkındalık Testi [Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)], Babür vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada, testin üç alt testi (ses atma, ses ayırma ve sesleri birleştirme) kullanılarak, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri değerlendirilmiştir. Her alt testte 20 madde bulunmaktadır. Fonolojik farkındalık testinden elde edilen puanın güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa katsayısı) .97 iken; ses atma ($\alpha = .97$), seslerine ayırma ($\alpha = .94$) ve ses birleştirme ($\alpha = .88$) testlerinden elde edilen puanlar da yüksek güvenilirliğe sahiptir.

Morfolojik Farkındalık Testleri

Morfolojik farkındalık testi, bir “ek”in anlamını fark edebilme becerisini ölçmektedir. Çalışmada hem yapım eki hem çekim eki farkındalığı için testler kullanılmıştır. Bu testler, Kuzucu Örgü (2018) tarafından, Babayiğit ve Stainthorp (2010) ve Singson vd.’nin (2000) çalışmalarından esinlenerek bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Testi geliştirmek için önce anlamlı ve anlamsız kelimelerle yapım eki ve çekim ekleri için ayrı ayrı ikişer test hazırlanmıştır. Yapılan ön çalışmalarda, yapım eki testi için anlamlı kelimelerden oluşan testin yapım eki farkındalığından ziyade kelime dağarcığını ölçtüğü görülmüştür. Bu nedenle yapım eki farkındalığı için anlamsız kelimelerden oluşan test kullanılmıştır. Çekim ekleri, kök-ek ilişkisine bağlı olduğundan, anlamlı kelimelerin kullanıldığı testin daha uygun olduğu görülmüştür. Kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği için iki ayrı edebiyat öğretmeninden ve dilbilim profesöründen uzman görüşü alınmış; yapım eki ve çekim eklerinin tüm alt yapıları test maddelerine dahil edilmiştir. Bu nedenle, testlerin hem kapsam hem de görünüş geçerliliği vardır. Sonuç olarak bu çalışmada, morfolojik farkındalığı ölçmek için, yapım eki farkındalık testi ve çekim eki farkındalık testleri (isim ve fiil çekim ekleriyle) olarak üç alt test geliştirilmiştir. Testlerin puanlarının güvenilirliğini göstermek için iç tutarlık değerini gösteren Cronbach alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Morfolojik farkındalık test puanı için güvenilirlik katsayısı .88’dir.

Yapım Eki Farkındalığı Testi. Yapım ekleri, yeni bir kelime türetmek için kullanılan eklerdir. Singson vd.’nin (2000) çalışmalarından esinlenerek, Türkçe anlamsız kelimelere eklenen yapım eklerinin anlamını fark edebilmeyi ölçmek için

hazırlanmıştır. Test için kullanılan yapım ekleri, Karadağ ve Kurudayıoğlu'nun (2010) her sınıf için en çok kullanılan yapım ekleri listesinden 2. sınıf kitaplarında en çok kullanılan yapım eklerinden seçilmiştir. Yapım eki farkındalığı testi, 10 maddeden oluşmakta olup, iki seçenekli sorular şeklinde hazırlanmıştır. Öğrenciye soru maddesi okunduktan sonra, iki seçenek sunulmakta ve hangi ekin daha anlamlı olduğu sorulmaktadır. Puanlama, doğru cevap sayısına göre belirlenmekte olup, alınabilecek en yüksek puan 10'dur. Test puanının güvenilirliği .61 olarak hesaplanmıştır.

Çekim Eki Farkındalığı Testleri. Çekim eki farkındalığı testi, cümle içerisindeki kelimeye eklenen ekin, dilbilgisel olarak doğruluğunun belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Testte, Babayiğit ve Stainthorp'un (2010) çalışmalarındaki soru şekli kullanılmıştır; yani çekim eki eklenen iki cümleden, hangisinin daha anlamlı olduğuna karar verilmesi şeklinde hazırlanmıştır. Örneğin testte, "Kuşun kanatları var" ve "Kuşu kanatları var" şeklinde iki cümle söylenmiş ve hangisinin anlamlı olduğuna karar verilmesi istenmiştir. Babayiğit ve Stainthorp (2010) anlamsız kelimelere çekim ekleri ekleyerek çekim eki farkındalığını ölçmeye çalışmıştır; bu çalışmada kullanılan ölçek ise, anlamlı kelimelere çekim ekleri ekleyerek cümlenin anlamlı olup olmamasına ilişkin kararın doğruluğunu ölçmektedir.

Bu çalışmada kullandığımız testte, isim ve fiil çekim eki farkındalığını değerlendirmek amacıyla iki alt test yer almıştır. İsim çekim eki farkındalığı için, iyelik ekleri, çoğul eki, durum/hal ekleri kullanılarak; fiil çekim eki farkındalığı için, zaman ve kişi zamir ekleri kullanılarak, toplamda 26 madde hazırlanmıştır. İsim çekim eklerinde sekiz cümlenin doğru ve yanlış haliyle toplam 16 madde; fiil çekim eklerinde, beş cümlenin doğru ve yanlış haliyle toplam 10 madde vardır. Puanlama, doğru cevap sayısına göre belirlenmekte olup, alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Testlerin iç tutarlılık değerleri yüksektir. İsim çekim eki farkındalık test puanı için güvenilirlik katsayısı .84, fiil çekim eki farkındalık test puanı için .67 ve toplam çekim eki farkındalık test puanı için .87 olarak bulunmuştur.

Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Testi

Orijinal adı RAN (Rapid Automated Naming) olan test, Wolf ve Denckla (2005) tarafından geliştirilmiştir. Test, bir kişinin görsel bir uyarıyı algılama ve doğru ve hızlı bir şekilde isimlendirebilme becerisini ölçmektedir. İsimlendirme süresi yüksekse, öğrencinin bu testteki başarısı düşük anlamına gelmektedir. RAN testi, Bakır ve Babür (2009, 2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Aslında dört alt testi olan HOTİ'nin, bu çalışma için, Sayılar ve Harfler alt testleri kullanılmıştır. Bakır ve Babür (2009, 2018), test tekrar test güvenilirliğini, sayılar alt testi için .95 ve harfler alt testi için .91 olarak bulmuştur.

Fonolojik Bellek Ölçümü Aracı

Fonolojik bellek, WISC-R (Şavaşır ve Şahin, 1995) test bataryasının, ileriye sayma ve geriye sayma dizisi alt testleri kullanılarak ölçülmüştür. Sayı dizisi testleri, duyulan bir sayı dizisini hatırlama ve tekrar etme becerisini ölçmektedir. İleri sayma dizisi, her maddede iki deneme olacak şekilde 8 maddeden oluşurken, geriye sayma dizisi 7

maddeden oluşmaktadır. Eğer aynı maddedeki iki denemeden biri doğru yapıldıysa 1 puan, ikisi doğru yapılmışsa 2 puan verilir. Bir maddedeki denemelerin ikisi de doğru yapılmamışsa 0 puan verilir ve test sonlandırılır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, korelasyon ve hiyerarşik çoklu regresyon analizleri SPSS 20 ile yapılmıştır. Bilişsel ve dilbilimsel beceriler arasındaki korelasyonlar, zayıf ve iyi okuyucularda ayrı ayrı incelenmiş; fonolojik farkındalık kontrol edildikten sonra, hızlı isimlendirme ve morfolojik farkındalığın akıcı okumayı ne kadar açıkladığını görmek için iki grupta ayrı ayrı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra, öğrencilerin okuma becerisi için öğretmen değerlendirmesine bakıldığında, zayıf ve iyi okuyucuların okuma performanslarında bazı tutarsızlıklar görülmüştür. Bu nedenle, zayıf ve iyi okuyucuların akıcı okuma testinden aldıkları puanların ortalaması, ölçüt olarak belirlenmiştir. Akıcı okuma testi, bir çocuğun bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını ölçmektedir. Örneklemin bu testteki ortalaması 61.12 ($SS = 35.38$) olarak bulunmuştur. Örnekleme zayıf ve iyi okuyucu olarak ayırmak için, bu ortalama ölçüt olarak kullanılmıştır. Bir dakikada 61 kelime ve altında okuyan öğrenciler zayıf okuyucu olarak, 61 kelimenin üstünde okuyanlar ise sınıf düzeyinde veya iyi okuyucu olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Zayıf ve iyi okuyucuların dilbilimsel ve bilişsel becerilerdeki puanları Tablo 2'de sunulmuştur. Görüldüğü üzere, zayıf okuyucular tüm ölçümlerde, iyi okuyuculardan daha düşük bir performans göstermişlerdir.

Tablo 2*Zayıf ve İyi Okuyucuların Betimsel İstatistikleri*

Ölçümler	Zayıf Okuyucu (N = 33)			İyi Okuyucu (N = 32)		
	\bar{x}	SS	Ranj	\bar{x}	SS	Ranj
Okuma Hızı	32.30	18.87	0 – 60	92.75	14.83	64 - 117
Fonolojik Farkındalık	20.00	12.91	2 – 43	45.03	8.07	16 - 54
<i>Ses Atma</i>	5.97	6.19	0 – 18	17.78	3.89	2 – 20
<i>Sesleri Ayırma</i>	6.21	5.05	0 – 16	14.91	3.35	9 – 20
<i>Ses Birleştirme</i>	7.82	4.00	2 – 19	12.34	3.45	5 - 18
Morfolojik Farkındalık	23.82	6.09	15 – 35	31.22	4.27	19 - 36
<i>Yapım Eki Farkındalığı</i>	6.39	1.90	2 – 10	8.06	1.83	4 - 10
<i>Çekim Eki Farkındalığı</i>	17.42	4.94	8 – 26	23.16	3.01	13 - 26
Hızlı Otomatik İsimlendirme	76.70	20.27	49 – 131	60.41	8.07	41 - 78
<i>Sayılar (sn)</i>	37.67	8.81	24 - 62	31.69	4.66	21 - 47
<i>Harfler (sn)</i>	39.03	13.10	24 - 78	28.72	5.06	20 - 41
Fonolojik Bellek	8.58	2.18	5 – 12	12.28	2.73	7 - 21
<i>İleriye Doğru Sayma</i>	6.00	1.56	3 – 9	7.97	1.93	4 - 13
<i>Geriyeye Doğru Sayma</i>	2.58	1.25	0 – 5	4.31	1.15	2 - 8

Zayıf okuyucuların, akıcı okuma ölçümü olan okuma hızlarının yanı sıra, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve fonolojik bellek testlerinden aldıkları puanlar, iyi okuyucuların puanlarından daha düşük bulunmuştur. Zayıf ve iyi okuyucuların performansları arasındaki en çarpıcı fark, okuma hızında görülmektedir. Zayıf okuyucular bir dakikada ortalama 32 (SS = 18.87) kelimeyi doğru okurken, iyi okuyucuların bir dakikada doğru okudukları kelime ortalaması 93'tür (SS = 14.83). Hızlı otomatik isimlendirme ölçüm sonuçlarına bakıldığında, zayıf okuyucuların isimlendirme süreleri, iyi okuyuculara oranla daha yüksektir. Hızlı otomatik isimlendirme sayı ve harflerin ne kadar sürede isimlendirildiğini ölçtüğünden, zayıf okuyucular iyi okuyuculara göre, maddeleri daha uzun sürede ve yavaş isimlendirmektedir.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Akıcı Okuma İle Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler Arası Korelasyonlar

Zayıf ve iyi okuyucularda, gruplar arasında dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin ilişkileri açısından bir farklılık olup olmadığını görmek için, Pearson-moment korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 3'te ana değişkenler arası korelasyonlar gösterilirken, Tablo 4'te ana değişkenlerin alt testlerinin birbirleriyle olan ilişkileri gösterilmektedir.

Bulgulara göre, zayıf okuyucularda akıcı okuma, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme istatistiksel olarak ilişkilidir. Zayıf okuyucularda en yüksek ve pozitif yönde korelasyon, akıcı okuma ve fonolojik farkındalık arasında bulunmuştur ($r = .60, p < .01$). Fonolojik farkındalık bilgisi arttıkça, okunan kelime sayısı da artmaktadır. Ayrıca, morfolojik farkındalık ve akıcı okuma da istatistiksel olarak ilişkili ($r = .41, p < .05$) bulunmuştur. Bilişsel becerilerde ise, hızlı

otomatik isimlendirme ile akıcı okuma arasında negatif bir ilişki ($r = -.55, p < .01$) vardır. Diğer bir deyişle, öğrenci bir harf veya sayıyı isimlendirmede daha çok zaman harcıyorsa, bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısı azalmaktadır. Son olarak ise, fonolojik bellek ve akıcı okuma arasında ilişki bulunmamıştır.

Tablo 3

Zayıf ve İyi Okuyucularda Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. AO	-	.471**	.631**	-.204	.203
2. FF	.605**	-	.659**	-.026	.463**
3. MF	.412*	.500**	-	.000	.418*
4. HOTİ	-.549**	-.430*	-.404*	-	.003
5. FB	.233	.443**	.401*	-.093	-

Not. İyi okuyucular için üst köşegen, zayıf okuyucular için alt köşegen kullanılmıştır.

* $p < .05$, ** $p < .01$, AO = akıcı okuma, FF = fonolojik farkındalık, MF = morfolojik farkındalık, HOTİ = hızlı otomatik isimlendirme, FB = fonolojik bellek

Tablo 3'ün üst köşegeninde iyi okuyucularda, ana değişkenler arası ilişkiler gösterilmektedir. Buna göre, iyi okuyucularda, akıcı okuma ile dilbilimsel beceriler yani fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık istatistiksel olarak ilişkilidir. Akıcı okuma, fonolojik farkındalıkla orta düzey pozitif bir korelasyona sahipken ($r = .47, p < .01$), morfolojik farkındalıkla daha yüksek bir korelasyon göstermektedir ($r = .63, p < .01$). Diğer taraftan, iyi okuyucularda akıcı okuma performansı ile hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu ilişkileri daha iyi açıklamak için bu değişkenlerin alt testleriyle akıcı okumanın ilişkisine bakmak gerekmektedir. Bu nedenle, Tablo 4, tüm alt testlerin korelasyon matrisini göstermektedir.

Tablo 4*Zayıf ve İyi Okuyucularda Alt Testler Arası Korelasyonlar*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. AO		.46**	.38*	.22	.56**	.55**	-.11	-.22	.15	.22
2. FF (Ses Atma)	.59**		.38*	.44*	.59**	.64**	-.09	-.05	.29	.32
3. FF (Ses Ayırma)	.57**	.71**		.23	.31	.44*	.18	-.03	.46**	.26
4. FF (Ses Birleştirme)	.33	.35*	.61**		.31	.26	-.07	-.19	.28	.20
5. MF (Yapım Eki)	.30	.33	.29	.05		.53**	.08	-.10	.27	.22
6. MF (Çekim Eki)	.39*	.53*	.53**	.14	.48**		-.02	.04	.33	.44*
7. HOTİ (Sayılar)	-.45**	-.27	-.28	-.25	-.30	-.19		.38*	.07	-.17
8. HOTİ (Harfler)	-.55**	-.33	-.44**	-.38*	-.41*	-.40*	.70**		.04	-.01
9. FB (İleriye Doğru Sayma)	.16	.27	.36*	.20	.27	.29	.05	-.07		.54**
10. FB (Geriye Doğru Sayma)	.21	.38*	.32	.16	.40*	.22	-.19	-.08	.19	

Not. İyi okuyucular için üst köşegen, zayıf okuyucular için alt köşegen kullanılmıştır. * $p < .05$, ** $p < .01$, AO = akıcı okuma, FF = fonolojik farkındalık, MF = morfolojik farkındalık, HOTİ = hızlı otomatik isimlendirme, FB = fonolojik bellek

İlk olarak, zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık alt testlerinden ses atma ($r = .59$, $p < .01$) ve ses ayırma ($r = .57$, $p < .01$), akıcı okuma ile pozitif bir ilişkiye sahiptir. Morfolojik farkındalık testinde ise, sadece çekim eki farkındalığı alt testi ve akıcı okuma arasında anlamlı ama zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r = .39$, $p < .05$). Akıcı okuma ile hızlı otomatik isimlendirme testinin hem sayı ($r = -.45$, $p < .01$) hem de harf ($r = -.55$, $p < .01$) alt testleri arasında negatif korelasyon vardır. Toplam puanlarla ilişkili olarak fonolojik bellek testinin alt testleri ile okuma arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Diğer taraftan; iyi okuyucularda, ana değişkenlerle uyumlu olarak fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık alt testleri ile akıcı okuma arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Akıcı okuma ses atma ($r = .46$, $p < .01$) ve ses ayırma ($r =$

.38, $p < .05$) alt testleri ve yapım eki ($r = .56, p < .01$) ve çekim eki farkındalığı ($r = .55, p < .01$) alt testleri ile ilişkilidir. İyi okuyucular değerlendirildiğinde, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek alt testleri ile akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bulguları özetlemek amacıyla, ana değişkenler ve ilgili alt testlerin akıcı okuma ile ilişkilerine bakıldığında, fonolojik farkındalık alt testlerinden ses atma ve ses ayırma ile morfolojik farkındalık alt testlerinden çekim eki alt testi, akıcı okuma düzeyi fark etmeksizin, okuma ile ilişkili çıkmıştır. Bu alt testteki beceriler arttıkça, akıcı okuma performansını artmaktadır. Fonolojik farkındalık testleri zayıf okuyucularda akıcı okuma ile daha yüksek korelasyon gösterirken, iyi okuyucularda morfolojik farkındalık alt testleri akıcı okuma ile yüksek korelasyona sahiptir. Ayrıca, hızlı otomatik isimlendirme alt testleri, sadece zayıf okuyucularda akıcı okuma ile ilişkili gözükürken, iyi okuyucularda akıcı okuma ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fonolojik bellek alt testleri ise, ne zayıf ne de iyi okuyucularda okuma ile ilişkili çıkmamıştır.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Akıcı Okumayı Açıklayan Değişkenler

Alanyazında, hem Fonolojik İşlem Modeli (Wagner ve Torgesen, 1987) hem de Çift Yetersizlik Hipotezi (Wolf ve Bowers, 1999) gösteriyor ki, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme okuma kazanımı için gerekli iki ana değişkendir. Ayrıca, Seymour'ın (2006) Çift Temelli Okuma Kazanım Modeli'ne göre okuma ediniminde öncelikle ses bilgisinin gerçekleştiği, daha sonra morfolojik süreçlerin geliştiği belirtilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılırken, bu model ve hipotezler ışığında sıralama yapılmıştır.

Bu çalışmadaki korelasyon analiz sonuçlarına göre fonolojik farkındalık, akıcı okuma düzeyi ne düzeyde olursa olsun, akıcı okuma ile ilişkili çıkmıştır. Bu nedenle, fonolojik farkındalık kontrol edildikten sonra, hızlı otomatik isimlendirme ve daha sonra morfolojik farkındalık becerilerinin, akıcı okumada ne kadar varyans açıkladığı ve bu açıklamanın iki grup arasında farklı olup olmadığını görmek için, hem zayıf hem de iyi okuyucularda, ayrı ayrı hiyerarşik çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Fonolojik bellek, hem zayıf hem de iyi okuyucularda okuma ile ilişkili bulunmadığı için, regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Öncelikle, Tablo 5'te zayıf okuyucularda akıcı okumayı yordayan değişkenler gösterilmektedir. Bulgulara göre, zayıf okuyucularda; fonolojik farkındalık, akıcı okumanın % 36.6 varyansını açıklamaktadır [$F(1,31) = 17.86, p < .001$]. Hızlı otomatik isimlendirme, modele eklendiği zaman, akıcı okumanın % 47'si, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından açıklanmaktadır. Yani, hızlı otomatik isimlendirme akıcı okumanın açıklanmasında % 10 katkı sağlamaktadır [$\Delta F(1,30) = 13.17, p < .001$]. Son olarak, modele morfolojik farkındalık eklendiğinde, model, akıcı okumanın % 47'sini açıklamaktadır [$\Delta F(1,29) = 8.58, p < .001$]. Tabloda görüldüğü gibi, morfolojik farkındalık modele istatistiksel olarak önemli bir katkı sağlamazken, yine de bu üç değişkenin akıcı okumanın önemli bir kısmını açıkladığını görülmektedir (% 47). Zayıf okuyucularda, akıcı okumayı en iyi yordayan değişken ise, fonolojik farkındalık olarak bulunmuştur ($\beta = .43$).

Tablo 5

Zayıf Okuyucularda Akıcı Okuma Bağımlı Değişkeni İçin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Sonuçları (N = 33)

Bağımsız Değişken	B	SEB	β	R ²	ΔR^2
Step 1				.37	.37**
FF	.88	.21	.60**		
Step 2				.47	.10**
FF	.66	.22	.45**		
HOTI	-.33	.14	-.35**		
Step 3				.47	.00
FF	.62	.24	.43**		
HOTI	-.32	.14	-.34**		
MF	.19	.50	.06		

Not. ** $p < .01$, FF = fonolojik farkındalık, HOTI = hızlı otomatik isimlendirme, MF = morfolojik farkındalık

Aynı prosedür kullanılarak, iyi okuyuculardaki akıcı okumayı açıklayan değişkenler ve varyans değerleri, Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, fonolojik farkındalık, akıcı okumanın % 22'sini açıklamaktadır [$F(1,30) = 8.54, p < .001$]. Hızlı otomatik isimlendirme modele eklendiği zaman, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin, akıcı okumanın %26'sını açıkladığı görülse de, hızlı otomatik isimlendirme, bu açıklamaya istatistiksel olarak önemli bir katkı sağlamamaktadır ($\Delta F(1,30) = 1.43, p < .001$). Bununla birlikte, modele morfolojik farkındalık eklendiği zaman, modelde önemli bir fark olmuştur. Morfolojik farkındalık, akıcı okumanın total varyansına % 18 ek bir katkı sağlamaktadır [$\Delta F(1,28) = 9.32, p < .001$]. İyi okuyucularda, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve morfolojik farkındalık hep birlikte akıcı okumanın % 44 gibi önemli bir bölümünü açıklamaktadır [$\Delta F(1,28) = 7.44, p < .001$]. Ayrıca, iyi okuyucularda, akıcı okumayı en iyi açıklayan değişken de morfolojik farkındalık olarak bulunmuştur ($\beta = .57$)

Tablo 6

İyi Okuyucularda Akıcı Okuma Bağımlı Değişkeni İçin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Sonuçları (N = 32)

Bağımsız Değişken	B	SEB	β	R ²	ΔR^2
Step 1				.22	.22**
FF	.86	.30	.47**		
Step 2				.26	.04
FF	.86	.29	.47**		
HOTI	-.35	.29	-.19		
Step 3				.44	.18**
FF	.16	.34	.09		
HOTI	-.37	.26	-.20		
MF	.97	.65	.57**		

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, FF = fonolojik farkındalık, HOTI = hızlı otomatik isimlendirme, MF = morfolojik farkındalık.

Bu sonuçlara göre, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme, zayıf okuyucularda akıcı okumayı yordayan ve açıklayan değişkenlerdir. İyi okuyucularda ise, morfolojik farkındalık modelde yokken, fonolojik farkındalık da okumayı açıklayabilmektedir ama morfolojik farkındalık modelde yer aldığı anda, morfolojik farkındalık tek başına akıcı okumaya katkı sağlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören zayıf ve iyi okuyucuların dilbilimsel ve bilişsel becerilerde nasıl farklılaştıklarını incelemektir. İkinci sınıf öğrencileriyle, eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılan bu çalışmada, zayıf ve iyi okuyucuları ayırmak için akıcı okuma testinin ortalaması kullanılmıştır. Katılımcıların okuma hızı ortalaması bir dakikada 61.12 ($SS = 35.38$) kelimedir. İkinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucular için kullanılan bu ayırım, alanyazındaki bir dakikada okunan kelime sayıları dikkate alınca makul görünmektedir. Örneğin Güneş (2000), eğitim-öğretim yılının sonunda, birinci sınıfta okuyan bir öğrencinin, bir dakikada 60 kelimeyi doğru okumasını beklediklerini belirtmiştir. Güneş (2000)'in tanımlamasına göre, bir dakikada doğru olarak 61 kelimenin altında okuyan bir öğrenci, birinci sınıf sonundaki bir öğrenci seviyesinde varsayılmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, zayıf okuyucular bir dakikada doğru olarak ortalama 32 kelime okumuşlardır. Zayıf okuyucuların okuma hızı ortalaması, önceki çalışmaların ikinci sınıf ortalamalarından, hatta birinci sınıf ortalamasından bile düşük bulunmuştur (Erden vd., 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Erden vd. (2002), birinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 45 kelimeyi doğru okuduğunu belirtirken, Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ise bu ortalamayı 48 kelime olarak bulmuşlardır. Ayrıca, zayıf okuyucuların akıcı okuma performansları, okuma bozukluğu olan çocukların ortalamasına da yakın bulunmuştur. Ergül (2012) üçüncü sınıf okuma güçlüğü olan çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların dakikada 44 kelimeyi doğru okuduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmadaki iyi okuyucuların bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı 93'tür. Bu ortalama, ikinci sınıflarla yapılan önceki çalışmalarda saptanan doğru okunan kelime ortalamalarından daha yüksektir (Cimem, 2017; Erden vd., 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Güneş, 2000). Erden vd.'nin (2002) ve Gökçe-Sarıpınar ve Erden'in (2010) çalışmalarında, ikinci sınıflar için bir dakikada okunan ortalama doğru kelime sayısı 73 iken; Cimem (2017) ikinci sınıf için bir dakikada okunan doğru kelime sayısını 76 olarak bulmuştur. Aslında, bu çalışmadaki iyi okuyucular, önceki çalışmalardaki üçüncü sınıf ortalamalarına daha yakın ortalamaya sahiptirler. Erden vd. (2002) üçüncü sınıf okuma hızı ortalamasını 91 kelime; Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ise 88 kelime olarak bulmuşlardır. Özetle, bu çalışmadaki zayıf okuyucular ikinci sınıf düzeyinin altında, iyi okuyucular da ikinci sınıf düzeylerinin üzerinde bir okuma performansı göstermişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin okuma performanslarının gerçekten farklı olduğunu ve bu çalışmada yapılan zayıf ve iyi okuyucu ayırımının doğru bir şekilde yapıldığını kanıtlar niteliktedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, akıcı okuma ve dilbilimsel/bilişsel değişkenler arasındaki ilişki zayıf ve iyi okuyucularda farklıdır. Akıcı okuma, zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme ile istatistiksel

olarak ilişkili iken; iyi okuyucularda fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık ile ilişkili bulunmuştur. Diğer bir deyişle, akıcı okuma, hem zayıf hem de iyi okuyucularda fonolojik farkındalıkla ilişkilidir. Bir çocuk daha çok kelime okuyorsa, daha çok ses bilgisine sahiptir ya da ses bilgisi farkındalığı arttıkça, bir dakikada doğru okunan kelime sayısı da artmaktadır. Bu bulgu, fonolojik farkındalıkla ilgili yapılmış alanyazınla (örn., Anthony ve Francis, 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Juul vd., 2014; McBride-Chang vd., 2005; McBride-Chang vd., 2012; Oakhill ve Cain, 2012; Savage ve Frederickson, 2005) ve Türkçe yapılan çalışmaların bulgularıyla da tutarlıdır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenoğlu vd., 2016; Öney ve Durgunoğlu, 1997).

Diğer bir dilbilimsel değişken olan morfolojik farkındalık üzerine yapılan önceki çalışmalarda olduğu gibi (Kim, 2015), bu çalışmada da, akıcı okuma ile morfolojik farkındalık birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Zayıf okuyucularda, çekim eki farkındalığı ile akıcı okuma arasında korelasyon bulunmasına rağmen; iyi okuyucularda hem çekim eki hem de yapım eki farkındalığı ile akıcı okuma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla (Duncan vd., 2010; Özata ve Haznedar, 2018) da uyumludur. Özata ve Haznedar (2018) ikinci sınıflarda morfolojik farkındalığı akıcı sözcük okuma ile ilişkili bulmuşlardır. Duncan vd. (2010) yapım eki farkındalığında, iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada da, yapım eki farkındalığında iyi okuyucular daha iyi performans göstermişler ve yapım eki farkındalığı ve akıcı okuma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Yapım eki farkındalığı testini cevaplamak için, yapım ekleriyle kelime üretme gibi kelime bilgisiyle ilişkili üst dilbilgisel becerilere sahip olmak gerekmektedir (Duncan vd., 2010). Bu çalışmada kelime bilgisi ölçülmediği için, kelime bilgisinin rolü tam olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte, iyi okuyucuların, Duncan vd.'nin (2010) bahsettiği kelime üretme becerisine sahip olduğu ve zayıf okuyucuların ise, bu beceriye ulaşamadıkları düşünülebilir. Zayıf okuyucuların çekim eki farkındalığı ile okuma akıcılığı arasında ilişki çıkması; bununla birlikte yapım eki farkındalığı ile anlamlı bir ilişkinin görülmemesi; kullanılan yapım eki ve çekim eki farkındalığı soru tipinden kaynaklı da olabilir. Çünkü bu çalışmada, çekim eki farkındalık testinde gerçek kelimelerle bir ekin doğru ve yanlış formu kullanılırken; yapım eki farkındalığı gerçek olmayan kelimelerle ölçülmeye çalışılmıştır. Zayıf okuyucular, gerçek kelimelere aşina olduklarından, konuşma dilindeki bir kelimenin uygun olmayan bir formunu fark etmiş olabilirler ve bu onların okumasıyla da ilişkili bulunmuştur. Fakat, yapım eki testinde gerçek olmayan kelimelerde ise, kelimeleri bilmedikleri için zorlanmış olabilirler.

Bu çalışmada, hızlı otomatik isimlendirme ile akıcı okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında, zayıf okuyucularda negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Bir öğrenci sayı veya harfleri daha uzun sürede isimlendiriyorsa, daha az kelime okumaktadır. Bu sonuç, Wolff'un (2014), okuma bozukluğu olan veya okuma zorluğu yaşayan çocuklarda, akıcı okuma ile hızlı otomatik isimlendirme ilişkilidir savını desteklemektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, zayıf okuyucularda, sayı isimlendirme (Savage ve Frederickson, 2005) ve harf isimlendirme (Katzir vd., 2006) ile akıcı okumanın ilişkisini gösteren diğer çalışmalarla tutarlıdır. Diğer taraftan, iyi okuyucuların okuma becerileri incelendiğinde, hızlı otomatik isimlendirme ile akıcı okuma arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, iyi okuyucuların okuma kazanımı aşamasını geçtikleri ve okumada otomatikleşmeyi yapabildikleri şeklinde açıklanabilir.

Son olarak, bu çalışmada, fonolojik bellek ile akıcı okuma arasında hem zayıf hem de iyi okuyucularda ilişki bulunmamıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarda, okuma ile fonolojik bellek ya da kısa süreli sözel bellek arasındaki anlamlı ilişkiyi gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Brandenburg vd., 2017; Muter ve Snowling, 1998). Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalara paralel olarak, okumada zorlanan çocuklarla yapılan bazı çalışmalarda da fonolojik bellek ve okumanın ilişkili olduğu bulunmuştur (Kesikçi ve Amado, 2005; Carroll vd., 2016; Tercan, Kesikçi ve Amado, 2012). Fakat bu çalışmanın bulgularına göre, ne zayıf ne de iyi okuyucular için fonolojik bellek ve okuma akıcılığı arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu da, alanyazınındaki birkaç çalışmayla uyumludur (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Parrila vd., 2004). Fonolojik bellek ile okuma akıcılığı arasında bir ilişki bulunmamasını, Parilla vd. (2004) fonolojik belleğin diğer fonolojik işlem becerileriyle beraber, varyansın yordayıcılığını paylaşabileceğini açıklamışlardır. Başka bir deyişle, fonolojik bellek, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerileriyle birlikte çalışmakta ve akıcı okumayı birlikte açıklayabilmektedir. Bu açıklamaya paralel olarak, bu çalışmada fonolojik farkındalık ile fonolojik bellek becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, hem zayıf hem de iyi okuyucularda, fonolojik farkındalık ile fonolojik bellek birbirleriyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, fonolojik bellek ile hızlı isimlendirme arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç da, Wolf ve Bowers'ın (1999) savunduğu gibi, fonolojik beceriler (fonolojik farkındalık ve fonolojik bellek) ile hızlı isimlendirmenin birbirinden ayrı beceriler olduğunu desteklemektedir.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Akıcı Okumaya Katkı Sağlayan Değişkenler

Bu çalışmanın sonucuna göre; fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve morfolojik farkındalık akıcı okuma düzeyi fark etmeksizin, akıcı okumanın önemli yordayıcılarıdır. Bu beceriler, ikinci sınıftaki zayıf okuyucularda akıcı okumanın %47'sini, iyi okuyucularda %44'ünü açıklamaktadır. Bu bulgu, Lipka'nın (2017) fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve sentaktik farkındalığın (bir morfolojik farkındalık becerisi) akıcı okumanın önemli yordayıcısı olduğu bulgusuyla benzer doğrultudadır.

Ayrıca, zayıf okuyucularda, akıcı okumanın önemli bir bölümünün fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerileriyle açıklanması bulgusu da daha önce okuma bozuklukları üzerine yapılan çalışmalarla da uyumludur (Compton vd., 2001; De Groot vd., 2017; Wagner ve Torgesen, 1987; Wolf ve Bowers, 1999). Fonolojik farkındalığın akıcı okumada en önemli yordayıcı olması da, okuma zorlukları olan çocuklarla yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Compton vd., 2001; McBride-Chang vd., 2012). Hızlı isimlendirmenin, akıcı okumaya önemli bir ek katkı sağlaması da hem Türk öğrencilerle (Babayiğit ve Stainthorp, 2010; 2011) hem de okuma zorluklarına sahip farklı dilleri konuşan öğrencilerle yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Compton vd., 2001; Vaessen vd., 2009). Öte yandan, morfolojik farkındalık, zayıf okuyucular için, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmenin üzerine ek bir katkı sağlamamaktadır. Aslında, bu açıklanabilir bir bulgudur çünkü morfolojik farkındalık ek'lerin anlamlarıyla ilgili bir üst dilbilgisel beceridir ve zayıf okuyucuların, akıcı okuma ve anlam bilgisi becerilerini kazanamadıkları düşünülmektedir.

Diğer taraftan, iyi okuyucularda, morfolojik farkındalık akıcı okumanın en iyi yordayıcısıdır. Ayrıca, morfolojik farkındalık, akıcı okumaya tek başına önemli ek katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, diğer dillerde yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Lipka, 2017; Liu ve Zhu, 2016; Pittas ve Nunes, 2014). Pittas ve Nunes (2014) morfolojik farkındalığın, boylamsal ve kesitsel analizlerde, okumaya Yunanca’da ek katkı sağladığını ifade ederken; Liu ve Zhu (2016) de Çince için akıcı okumaya tek başına katkı sağladığını göstermiştir. Lipka (2017) ise, İngilizce için morfolojik farkındalığın okumayı açıklamada tek başına katkı sağladığını bulmuştur. Bu çalışmanın sonucu da, morfolojik farkındalık becerisinin Türkçe akıcı okumaya bir açıklama getireceği için önemlidir.

Türkçe’de yapılmış morfolojik farkındalık ve akıcı okuma ile ilgili sadece iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın aksine, Babayiğit ve Stainthorp (2010) ile Özata ve Haznedar’ın (2018) yaptığı çalışmada ikinci sınıflarda morfolojik farkındalık, akıcı okuma için bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bulgulardaki bu farklılıklar, katılımcıların okuma performansları veya kullanılan morfolojik farkındalık testlerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmadaki iyi okuyucular, üçüncü sınıf düzeyinde okumaya sahipken; Babayiğit ve Stainthorp (2010) ile Özata ve Haznedar (2018) çalışmalarındaki katılımcılar, seçkisiz olarak belirlenen ikinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Ayrıca, Babayiğit ve Stainthorp (2010) çalışmalarında yalnızca çekim eki farkındalığı testi kullanırken, bu çalışmada hem yapım hem de çekim eki morfolojik farkındalık testleri kullanılmıştır. Duncan vd. (2010), iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan yapım eki farkındalığı testlerinde daha yüksek puan aldığını vurgulamışlardır.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Türkçe Okuma Kazanımının Bilişsel ve Dilbilgisel Değişkenleri

Bu çalışmanın sonuçları, Seymour’ın (2006) çift temelli okuma kazanım modeli ile yorumlanabilir. Zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme, akıcı okumanın önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki zayıf okuyucuların, çift temelli okuma kazanım modelindeki temel okuma-yazma aşamasındaki süreçlerde olduğu söylenebilir. Seymour (2006), morfolojik aşamanın temel okuma kazanımından sonra geliştiğini öne sürmüştür. Bu çalışmada, zayıf okuyucularda, morfolojik farkındalığın akıcı okuma için bir katkı sağlayıcı olmadığı görülürken; iyi okuyucularda ise, okumanın en iyi yordayıcısının, morfolojik farkındalık olduğu görülmüştür. Çalışmadaki iyi okuyucular Seymour’ın (2006) temel okuma-yazma aşamasını tamamlamış ve akıcı olarak okumaktadırlar; dolayısıyla okumanın morfografik aşamasına geçtikleri söylenebilir. Bu nedenle, Seymour’ın (2006) çift temelli okuma kazanım modeli, bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur ve Türkçe okuma kazanımının aşamalarını açıklamaktadır.

Ayrıca, bu sonuçlar Koda’nın (2005) “morfolojik farkındalık zayıf ve iyi okuyucuları ayırabilir” (s.86) savıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada zayıf ve iyi okuyucular morfolojik farkındalık testlerinde farklı performanslar göstermişlerdir. Araştırma bulgularına göre, morfolojik farkındalık, zayıf okuyucuların okumasını yordayan bir değişken değilken; iyi okuyucuların akıcı okumasının en önemli yordayıcısı olarak açıklanmıştır. Bu sebeple, morfolojik farkındalık becerisinin, Türkçe için zayıf ve iyi okuyucuları ayırt eden bir beceri olduğu söylenebilir.

Fonolojik İşlem Modeli (Wagner ve Torgesen, 1987) fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme (fonolojik sözcük erişim hızı) ve fonolojik belleğin, okuma kazanımında birlikte etkileşim içinde olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmadaki zayıf okuyucuların okuma kazanımı, fonolojik işlem modeliyle açıklanabilir. Çünkü fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin akıcı okuma ile ilişkili olduğu ve zayıf okuyucularda ise fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmenin akıcı okumaya önemli bir katkı sağladığı bulunmuştur. İyi okuyucularda ise, akıcı okuma fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmeyle açıklanabilir fakat morfolojik farkındalık modele eklendiğinde, bu iki beceri akıcı okumayı açıklamada geri planda kalmaktadır. Böylelikle, bu becerilerin okuma kazanımındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamalar çerçevesinde, zayıf okuyucuların hâlâ okumayı öğrenme aşamasında oldukları ve bu becerilerin bu aşamada okumayla ilişkisinin daha belirgin olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin akıcı okumayla ilişkisi, Wolf ve Bowers'ın (1999) Çifte Yetersizlik Hipotezi'ni destekler gözükmektedir. Çifte Yetersizlik Hipotezi'ne göre, okuma sorunları, fonolojik farkındalık becerileri ile hızlı isimlendirmedeki bozuluktan meydana gelmektedir. Bu çalışmada, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmedeki yetersizlikler, zayıf okuyucuların, akıcı okuma problemlerini açıklar gözükmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmadaki zayıf okuyucuların, akıcı okumada zorluk yaşamaları (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013), ayrıca fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmede zorlanmaları (Wolf ve Bowers, 1999) nedeniyle, okuma bozukluğu olan çocuklarla benzer bir profile sahip olduğu görülmektedir. Bu grupta, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci olmasına rağmen, geri kalan zayıf okuyucuların da okuma bozukluğu için risk altında oldukları düşünülebilir.

Bu teoriler ve hipotezler ışığında, bu araştırmanın bulguları Türkçe'nin fonolojik, ortografik ve morfolojik yapısıyla birlikte ele alınmalıdır. Türkçe, fonolojik olarak şeffaf, ortografik olarak da okumayı fonolojik kodlamayla öğrenmeye imkan sağlayan fonemik bir ortografiye sahiptir. Öney ve Durgunoğlu (1997), Türkçe'nin fonolojik olarak şeffaf ortografisinin, kelime okumanın erken kazanılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Türkçenin şeffaf ortografisi, zayıf veya iyi okuyuculara daha hızlı kodlamayı öğrenme olanağı sunarken onların akıcı okumasını da kolaylaştırabiliyor. Diğer taraftan, zayıf okuyucular içinde okumayı en iyi yordayan değişken, fonolojik farkındalıktır. Eğer zayıf bir okuyucunun fonolojik farkındalık becerisi artırılabilirse, Türkçenin şeffaf yapısı sayesinde daha akıcı okuyabilmektedir ya da akıcı okuyabilirlerse, fonolojik farkındalık bilgileri de artmaktadır.

Fonolojik ve ortografik yapısının yanısıra, Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Durgunoğlu (2017), Türkçe'nin morfolojik yapısının, ses çözümlene (decoding) ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyle bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada ise, morfolojik farkındalık, iyi okuyucularda en iyi yordayıcı iken; fonolojik ve morfolojik farkındalık birlikte, akıcı okumanın toplam varyansının önemli bir bölümünü açıklamaktadır. Ayrıca, fonolojik ve morfolojik farkındalık hem zayıf ($r = .50, p < .01$) hem de iyi okuyucularda ($r = .66, p < .01$) önemli bir korelasyona sahiptir. Bu sonuç, Babayiğit ve Stainthorp'un (2010) Türkçe için fonolojik ve morfolojik farkındalığın birbiriyle ilişkili olduğu sonucuyla uyumludur. Morfolojik farkındalıkta, eklerin anlamının bilgisi ölçülürken; fonolojik farkındalıkta, ses bilgisi ölçülmektedir. İyi

okuyucuların, bu ilişkinin avantajını kullanarak, okumalarını akıcı hale getirdiği düşünülebilir. Zayıf okuyucular ise fonolojik ve morfolojik farkındalık becerilerinde düşük performans sergiledikleri için, bu uyumsuzluk akıcı okuma performanslarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okuma edinimi sürecinde etkili olan dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin 2. sınıf öğrencileriyle (zayıf ve iyi okuyucu) incelenmesi açısından önemlidir. Çalışmanın sonuçları, akıcı okuma ölçüm ve testlerinin, öğrencilerin okuma performansını değerlendirmek için önemli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Zayıf okuyucularda da, okuma bozukluğu olan çocuklarda olduğu gibi (De Groot vd., 2017; Wolf ve Bowers, 1999; Wolff, 2014) fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin okumayla önemli bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de okuma bozukluğu yaşayan öğrencilerin okuma gelişimine de bir katkı sağlayabilir. Sınıf öğretmenleri zayıf okuyucuları akıcı okuma testleri ve ölçümleriyle belirleyerek, onların okuma bozukluğu (disleksi) riski taşıdığı bilinciyle, öğrencilerin okumasını ilerletmek için gerekli programlar hazırlayabilir. Bu sayede, okuma zorluklarının üst sınıflara taşınmadan düzeltilmesi sağlanabilir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, eğitim programı hazırlayanlar için de önem taşımaktadır. Nitekim, zayıf okuyucular ve iyi okuyucuların dilbilimsel ve bilişsel becerilerdeki farklılıkları yeni programlarda göz önüne alınarak, öğrencilerin okumasını geliştirmek için kullanılabilir. Son olarak, bu çalışma için hazırlanan morfolojik farkındalık testleri başka çalışmalarda kullanıp, yeni çalışmalara ışık tutabilir ve yeni envanterler hazırlanmasına olanak sağlayabilir. Böylece, Türkçe akıcı okuma ile morfolojik farkındalık ilişkisi irdelenebilir ve açıklanabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak yapmış olduğumuz dilbilimsel ve eğitimsel önerilere rağmen, çalışmaya katılan zayıf ve iyi okuyucu sayısı, bulgulardan genelleme yapılmasına engel oluşturmaktadır. Bu çalışma için öğretmenlere sınıflarında okumada zorlanan öğrenciler olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenler sınıflarında zayıf okuyucu olmadığını, tüm sınıfın iyi okuyucu olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, zayıf okuyuculara ulaşmak daha zor olmuştur. Sonuç olarak, bu çalışma 8 okul ve 17 sınıftan toplam 33 zayıf okuyucu ve 32 iyi okuyucu ile tamamlanmıştır. Bu nedenle, böyle bir çalışma daha geniş bir örneklem ile tekrarlanabilir. Öğretmen değerlendirmesinin yetersiz kaldığı düşünüldüğünde, geniş bir örnekleme, öğretmenlerin değerlendirmesi yerine, akıcı okuma ölçümleri tüm öğrencilere uygulanarak grup içindeki zayıf ve iyi okuyucular belirlenebilir. Hatta okuma performansına göre ikiden fazla grup oluşturularak öğrencilerin okumalarının daha geniş kapsamlı şekilde dilbilimsel ve bilişsel beceriler açısından incelenmesi sağlanabilir. Ayrıca, bu çalışma sadece ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır, boylamsal veya kesitsel çalışmalarla diğer sınıf seviyelerindeki okuma zorluğu yaşayan öğrencilerin okuma ile ilgili becerileri karşılaştırılabilir ve gelişimsel süreç izlenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları üç açıdan önem taşımaktadır: (i) ikinci sınıf seviyesinde hangi beceri veya becerilerin okuma ediniminde önemli rolü olduğunu göstermesi; (ii) erken yaşlarda ek veya farklı bir yöntem ihtiyacı olan çocukların tanımlanması ve (iii) yaşanan problemi üst sınıflara taşımadan, okuma sorunlarıyla başa

çıkılması ve gerekli müdahale programlarının hazırlanması. Ayrıca, çalışmanın sonuçlarının zayıf ve iyi okuyucular için dilbilimsel ve bilişsel açıdan, okuma veya Türkçe dersi müfredatının geliştirilmesine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu çalışma, 2018 yılında tamamlanan ve Dr. Nalan Babür tarafından danışmanlığı yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın gerçekleşmesine imkan sağlayan değerli okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve ayrıca çalışmada katılımcı olarak yer alan tüm öğrencilere teşekkürlerimizi sunarız. Ek olarak, bu çalışmada kullanılan Türkçe Okuma Testleri, Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen “5-11 yaş grubu çocuklarda okuma bozukluğu/güçlüğü tanısında kullanılacak testlerin geliştirilmesi” başlıklı proje kapsamında geliştirilmiştir (Proje no: 05D101).

Kaynakça

- Abalofya, P.B. (2008). *Rapid automatized naming in relation to some other reading components and reading skills of second graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic ve statistical manual of mental disorders* (5th ed., DSM-5). American Psychiatric Association.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early reading skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 4(30), 394-413.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes early reading, spelling and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23, 539-568.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 1(103), 169-189.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Erdat-Çekerek, E. (2011). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testinin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-25.
- Babür, N., Haznedar, B. ve Erçetin, G. (2009). *5-11 yaş grubu çocuklarda okuma bozukluğu/güçlüğü tanısında kullanılacak testlerin geliştirilmesi* (Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü, BAP Proje no: 05D101).
- Bakır, H. ve Babür, N. (2009). *Türkçe hızlı otomatik isimlendirme (HOTI) testleri’nin geliştirilmesi ve ön bulgular*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı. İzmir, 1-3 Eylül 2009.
- Bakır, H. ve Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testinin Türkçe’ye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2) 35-50.

- Batur, Z. ve Beyret, T. N. (2015). Correlation between secondary school students' metalanguage awareness' skills and writing skills. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 873-892.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' instructional practices towards these problems. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Bektaş, S. (2017). *Cognitive ve linguistic components of reading acquisition in Turkish: Evidence from second and fourth graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Brandenburg, J., Schuchardt, K., Büttner, G., Kleszczewski, J., Fischbach, A. ve Hasselhorn, M. (2017). Phonological processing in children with specific reading disorder. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 709-726.
- Carroll, J. M., Solity, J. ve Shapiro, L. R. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: The role of sensorimotor ve cognitive abilities. *Journal of Child Psychology ve Psychiatry*, 57(6), 750-758.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphological matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Cimem, Ö. (2017) *Okula başlama yaşına göre ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- DeGroot, B. J., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F. ve Minnaert, A. E. (2017). Rapid naming ve phonemic awareness in children with or without reading disabilities and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 168-179.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Doğan, O., Erşan, E. E. ve Doğan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları: Bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 62-70.
- Duncan, L. G., Gray, E., Quemart, P. ve Casalis, S. (2010). Do good ve poor readers make use of morphemic structure in English word recognition? *Journal of Portuguese Linguistics*, 10(1), 143-160.
- Durgunoğlu, A. (2017). Learning to read Turkish. L. Verhoeven ve C. Perfetti (Haz.), *Learning to read across languages and writing systems* (ss. 437-454). Cambridge University Press.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading ve Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.

- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. M. J. Snowling ve C. Hulme (Haz.), *The science of reading: A handbook* (ss.135-154). Blackwell Publishing.
- Erden, G., Kurdođlu, F. ve Aysev, A. (1999). *Özgöl öğrenme güçlüğü, anne baba el kitabı*. Novartis.
- Erden, G., Kurdođlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1 (13), 5-13.
- Ergöl, C. (2012). Evaluation of the reading performances of students with reading problems for the risk of reading disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2033-2057.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall ve M. Coltheart (Haz.), *Surface dyslexia, neuropsychological ve cognitive studies of phonological reading* (ss. 301-330). Erlbaum.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gedizli, M. (2012). Single shape ve multi-functional construction of additionals in Turkish. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 3351-3369.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 65(25), 56-66.
- Gray, A. ve McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-33.
- Güldenöğlü, B., Kargin, T. ve Ergöl, C. (2016). Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teacher. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hoskyn, M. ve Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers ve children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29(1), 102-119.
- Juul, H., Poulsen, M. ve Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096-1106.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). The reflection of the principles of Turkish word formation on the writings of primary school students. *TÜBAR*, 27, 437-455.
- Kargin, T., Güldenöğlü, B. ve Sümer, H. M. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 339-367.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. ve Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51-82.

- Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve WISC-R testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 99-110.
- Kim, Y.-S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Korkmaz, Y. (2019). *Spelling development in Turkish: Phonological encoding and rapid naming skills in first ve second graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzucu-Örge, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lipka, O. (2017). Reading fluency from Grade 2-6: A longitudinal examination. *Reading and Writing*, 30, 1361-1375.
- Liu, D. ve Zhu, X. (2016). The associations of phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness and RAN with Hong Kong Chinese children's literacy performance at word level. *Writing Systems Research*, 8(2), 218-233.
- Mash, E. J. ve Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal Child Psychology* (2. Basım). Wadsworth Publishing Co.
- McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., . . . Muse, A. (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Educational Child Psychology*, 92, 140-160.
- McBride-Chang, C., Liu, P., Wong, T., Wong, A. ve Shu, H. (2012). Specific reading difficulties in Chinese, English, or both: Longitudinal markers of phonological awareness, morphological awareness, and RAN in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 503-514.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015). *Türkçe dersi (1.-8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muter, V. ve Snowling, M. (1998). Concurrent ve longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-227.
- Oakhill, J. V. ve Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Öney, B. ve Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish ve English: Effects of regularity of grapheme - phoneme correspondence. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Özata, H. (2018). *Reading fluency ve comprehension in a transparent orthography: Evidence from Turkish Children* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özata, H., Babür, N. ve Haznedar, B. (2016). Phonological awareness in reading acquisition: Evidence from reading skills of Turkish-English successive bilingual children. B. Haznedar ve F. N. Ketz (Haz.), *Acquisition of Turkish in childhood*, (ss. 243-270). John Benjamins.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-33.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 113-128.
- Parrila, R., Kirby, J. R. ve McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 3-26.
- Pittas, E. ve Nunnes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading, and spelling in Greek: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 27, 1507-1527.
- Powell, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H. ve Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 46-68.
- Rothou, K. M. ve Padelidu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading, and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1007-1027.
- Savage, R. ve Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits ve text- reading speed. *Brain ve Language*, 93(2), 152-159.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Seymour, P. H. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. M. Joshi ve P. Aaron (Haz.), *Handbook of orthography ve literacy* (ss. 441- 462). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Singson, M., Mahony, D. ve Mann, V. (2000). The relation between reading ability ve morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing*, 12(3-4), 219-252.
- Sönmez, E. (2015). *An investigation of spelling skills in Turkish: The role of phonological encoding ve rapid naming in the literacy skills of third ve fourth graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tercan, E. A., Kesikçi, H. ve Amado, E. S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65-75.
- Vaessen, A., Gerretsen, P. ve Blomert, L. (2009). Naming problems do not reflect a second independent core deficit in dyslexia: Double deficits explored. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 202-221.

- Wagner, R. K. ve Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing ve its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. ve Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing (CTOPP)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wolf, M. ve Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 1-24.
- Wolf, M. ve Denckla, M. B. (2005). *The rapid automatized naming ve rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills ve vice versa: Result from randomized reading intervention. *Annals of Dyslexia*, 64, 151-165.
- Yılmaz Seçkin, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Yılmaz Seçkin, Ş. ve Baydık, B. (2020). Comparison of language skills of students with ve without reading difficulties. *Elementary Education Online*, 19(2), 782-802.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia ve skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Linguistic and Cognitive Variables Predicting Reading Fluency of Poor and Good Readers in 2nd Grade

Abstract

This study examined the relationship between reading fluency and linguistic and cognitive skills in second graders. The predictive capacity of phonological and morphological awareness as linguistic skills as well as rapid automatized naming and phonological memory as cognitive skills for reading fluency were explored in poor and good Turkish readers. Sixty-five second grade students participated in the study. The sample was divided into two groups -poor and good readers- based on the students' reading fluency. Phonological awareness and rapid naming were significantly related to reading fluency in poor readers while reading fluency was correlated with phonological awareness and morphological awareness in good readers. Also, regression analyses indicated that the most significant predictor for reading fluency is phonological awareness in poor readers, but morphological awareness in good readers. Moreover, both phonological awareness and rapid automatized naming have additional explanations to reading fluency in poor readers; only morphological awareness was a significant contributor of reading fluency in good readers. As Turkish is a transparent and agglutinating language, the results of this study offer a different perspective on Turkish reading development.

Keywords: Phonological awareness, morphological awareness, rapid naming, reading fluency, poor readers, good readers.

Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Etiği Algılarının İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

Nilgün Yenice^a ve Gizem Alpak Tunç^b

Öz

Durum çalışması desenindeki bu araştırmada ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin çevre etiği algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. 12. sınıfta öğrenim gören 9 kız, 6 erkek olmak üzere 15 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında, 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin doğaya yönelik olumlu algılara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden gelen yanıtlar çevreyi merkeze alan bir etik yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili bir fikre sahip olmalarına karşın kendilerinin bu konuda ne yapacaklarını bilememeleri dikkat çekicidir. Doğaya zarar vermeyerek çevre sorunları ile mücadele etmeye çalışan öğrencilerin yüksek bir hassasiyet ve duyarlılığa sahip olmalarına rağmen farkındalık ve bilgi yetersizliği sebebiyle yapabileceklerinin farkında olmadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 03.05.2021

Düzeltilme tarihi: 09.09.2021

Kabul tarihi: 29.09.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 31.12.2021

Anahtar Kelimeler: Çevre etiği, 12. sınıf öğrencileri, durum çalışması

Giriş

Çevre birbirinden ayrılamayacağını düşündüğümüz iki farklı kavramın kesişme noktasında yer almaktadır: insan ve doğa. Birinin diğerine muhtaç olduğu, ama diğerinin tümüyle onsuz var olabileceği iki temel unsur (Alpak Tunç ve Yenice, 2017; Parlak, 2004). Çevre barındırmış olduğu canlı ve cansız varlıklar ile bütüncül bir denge halindedir. Bu denge, üzerinde oluşan olumsuzlukları kendi içinde belirli bir düzeye kadar tolere edebilmektedir (Yıldız, 2011). Buna karşın; çevrenin bir parçası olarak yaşamını sürdüren insanoğlu, değişen egemen düşünce sistemi neticesinde çevre ile ilişkisindeki hassas dengeyi olumsuz yönde etkilemekte ve çevre sorunlarının telafisi zorlaşan boyutlara ulaşmasına sebep olmaktadır (Alpak Tunç, 2016).

Çevrenin aktif bir parçası olan insan, varlığının ilk dönemlerinden bugüne yaşamını sürdürebilmek için doğayla etkileşim halinde olmuştur. İnsan ve doğa ilişkisinin ilk aşaması insanın doğayı tanıma ve doğaya uyum sağlama çabası ile

^a Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, nyenice@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7935-3110

^b Sorumlu Yazar: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, gizemalpak@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-9995-1134

geçmiştir. Ardından demirin ve işlevsel aletlerin geliştirilmesiyle doğayla mücadele etme ve egemen olmaya çalışma süreci başlamıştır. Bu dönem, Sanayi Devrimi'ne kadar devam etmiştir. Çevreye yaklaşımımızı değiştiren dönem ise sanayi devrimi ile birlikte başlamış olup, insan-çevre ilişkisini olumsuz yönde etkilemiştir. Çevreye egemen olma tutkusu bu dönemde çevreyi sömürme tutkusuna dönüşmüştür (Çüçen, 2011). Bu süreci hızlandıran; Bacon, Descartes ve Newton'un, "doğanın insanlara refah içinde yaşamaları için sunulmuş bir nimet olduğu ve insanların onu sınırsızca tüketme hakkı bulunduğu" düşüncesidir. Bu paradigma ile çevre krizinin temelleri atılmış, çevre kendini yenileme kapasitesinin üstünde kullanılmaya başlanmıştır (Karakoç, 2004). İnsanoğlunun çevre ile uyum içinde yaşamak ve çevreden ihtiyaçları oranında yararlanmak yerine onu kirletmeye, sömürmeye ve hatta yok etmeye başlamasıyla ciddi küresel sorunlar baş göstermiştir (Karaca, 2008).

Küresel çevre sorunları ile mücadele edebilmek, çevrenin zarar görmesine sebep olan egemen değerler sisteminin sorgulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Fakat sergilediğimiz mücadele, doğal kaynakları bilinçli kullanma ve "çevreci" tutum sergileme beklentisinin ötesine geçememektedir. Çevreciliğin anlamı ve temelleri üzerinde durulmamakta, dolayısıyla çevrecilik kavramının içi yeterince doldurulamamaktadır. Bu durum, modernleşmeyle birlikte insanın "doğa sömürsü" şekline bürünen çevreye yönelik tutumunun altında yatan etik değerlerin ve anlayışın fark edilmesini zorlaştırmaktadır (Özdemir, 2012). Çevreciliğin altında yatan etik değerlerin ortaya çıkarılması, çevreciliğin daha doğru şekilde anlaşılması ve çevre tahribatını önlemeye yönelik çabaların daha etkili olmasını sağlayabilir.

Çevre etiği kapsamındaki yaklaşımlar farklı biçimlerde sınıflandırılmış olsa da tüm yaklaşımlar iki zıt dünya görüşünün alt dallarını oluşturmaktadır. Bu dünya görüşlerinden biri temelinde yararcılık ve doğanın araçsal değerini merkeze alan mekanist dünya görüşü; diğeri doğaya içsel değer atfeden ekolojik dünya görüşüdür. Mekanist dünya görüşünün temel felsefesini en iyi yansıtan yaklaşımlardan biri olan antroposentrik yaklaşım, insanı dünyanın merkezine alan, sadece insana değer atfeden ve insan dışında kalan her şeyin sadece araçsal bir değerinin olduğunu ileri süren görüştür (Callicot, 1984). Ekolojik dünya görüşünün merkezinde yer alan ve antroposentrik yaklaşımın oluşturduğu çevre krizinin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak üzere, bu görüşe karşıt olarak ortaya çıkan ekosentrik yaklaşım ise; insanı doğanın efendisi değil, ekosistemin bir parçası olarak gören etik yaklaşımdır (Karakoç, 2004).

İlgili alan yazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının, bilgilerinin ve algılarının incelendiği pek çok çalışmaya rastlanılmıştır (Aydın ve Kaya, 2011; Ekici, 2005; İncekara ve Tuna, 2010; Kaya vd., 2009; Oweini ve Hourı, 2006; Özay Köse, 2010). Bununla birlikte, ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının temelini oluşturan çevreye yönelik etik yaklaşımlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bugün yaşanan çevre sorunlarının temelinde, doğanın araçsal değerinin ön plana çıkartılıp öz değerinin göz ardı edilmesi yer almaktadır. Bu durum, çevre sorunlarının çözümü için ulaşmayı istediğimiz hedeflerle ilgili çok önemli etik ve felsefe sorularının sorulmasına yol açmaktadır. Çevre sorunları ve bu sorunları ortaya çıkaran etmenlerin çözümü, sosyolojik bir varlık olan insanın algılamaları neticesinde şekillenmektedir. İnsanların algılarına yön veren etik kavramı, insan davranışlarında değişimi amaçlayan bilinçlenme ve duyarlılık ile çevre

sorunlarının çözümünde önemli bir etken olmaktadır (Karaca, 2008). Bu nedenle, 12. sınıf öğrencilerinin çevre etiği algılarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ortaöğretim 12. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevre etiği algılarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

12. sınıf öğrencilerinin;

- ✓ Doğaya yönelik algıları
- ✓ Doğanın kullanılmasına yönelik algıları
- ✓ Doğanın korunmasına yönelik algıları
- ✓ Algılanan çevre sorunları
- ✓ Teknolojik gelişmeler ve çevre ilişkisine yönelik algıları
- ✓ Yaşanılan yer ve çevre ilişkisine yönelik algıları
- ✓ Özel mülkiyet ve doğanın korunması arasındaki ilişkiye yönelik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, 12. sınıf öğrencilerinin çevre etiği algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, bir duruma ilişkin bireyleri, varlıkları, olayları ve sosyal olguları doğal ortamlarında araştırmaya ve anlamaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma, durum çalışması desenindedir. Durum çalışmaları bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine inceleyen özgün çalışmalardır. Genel sonuçlara varmak yerine kişiyi ve olguyu özgün ortamı içinde keşfetmeyi hedeflerler (Paker, 2015). Çalışma, tek bir birim veya durum üzerine odaklanmakta ve burada var olan özgün durumu açığa çıkarmayı hedeflemektedirler. Bu yönüyle bütüncül tek durum deseni olarak da nitelendirilebilir (Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Kuşadası ilçesinde yer alan bir ortaöğretim okulunda 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 9 kız, 6 erkek olmak üzere 15 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, nitel araştırmaların yapısına da uygun olacak şekilde insan deneyimlerinin çeşitliliğini, zenginliğini yansıtacak ve konunun derinlemesine kavranmasını sağlayacak bir seçim uygulanmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunu belirlerken, kolay

erişilebilir örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Kolay erişilebilir örneklemede erişilmesi kolay bireyler seçilmektedir (Hatch, 2002).

Çalışma grubunu tanımak amacıyla öğrencilere “Ulusal ve uluslararası basında doğa ile ilgili haberleri takip ediyor musunuz?” sorusu sorulduğunda, öğrencilerin neredeyse tamamı ($f = 11$) takip etmediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte dört öğrenci özel olarak olmasa da karşılaştıklarında haberi okudukları ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve ön deneme için sorular oluşturulmuştur. Deneme uygulaması gerçekleştirilen sorular, 4 fen eğitimi alan uzmanı ve 1 eğitim bilimci tarafından değerlendirilip son halini almıştır. Uzmanların değerlendirmesi sonucu son halini alan görüşme formu 15 ana soru, 8 açılımlayıcı sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan bazı sorular; “Sence teknolojik gelişmeler çevreye zarar vermekte midir? Nasıl?”, “Doğayı korumak kavramı sana ne ifade ediyor? Doğayı nasıl koruyabiliriz? Açıklar mısın?”, “Doğayı ve canlıları korumak adına, özel mülklere müdahale edilmesi hakkında ne düşünüyorsun?” ve “Ulusal ve uluslararası basında doğa ile ilgili haberleri takip ediyor musun?” şeklindedir.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenirlik için en önemli ölçütler verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma bulgularının kendi içerisinde anlamlı ve tutarlı olması, kavramsal çerçeveye uygun olması ve ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturması iç geçerliliğin sağlanmasına ilişkin önemli durumlardır. Bu çalışmanın bulguları yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile üretilmiştir. Çalışmada iç geçerlilik; uzman görüşü, katılımcı teyidi, bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alan yazın ile tutarlı olması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlilik ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Bu sebeple araştırmanın tüm aşamaları ile ilgili bilgi verilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada yöntem ve aşamaların belirtilmesi, veri toplama, işleme, analiz ve yorumlama süreçlerinin detaylı verilmesi ile de dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada iç güvenirlik verilerin sonuçlar ile tutarlılığı ile dış güvenirlik ise araştırmacının izlediği yöntem, veri toplama, işleme, analiz etme süreçlerini ayrıntılı bir şekilde tanımlaması, görüşmelerde ses kayıt cihazı ile toplanan ham verilerin başkaları tarafından incelemeye uygun şekilde saklanmış olmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gizliliğini sağlamak için isimleri yerine 01, 02 vb. numaralar verilerek kodlama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelerin yapılabilmesi için belirlenen çalışma gurubu ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve randevu istenmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğrenciler ile

görüşmeler okuldaki boş bir sınıfta birebir ve yüz yüze yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Çalışmada okul ve katılımcı isimlerinin belirtilmeyeceği, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve yapılan görüşmelerin sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği belirtilerek katılımcılardan alınan onay ile ses kayıt cihazı aracılığıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan her bir görüşme araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşmeler sonucunda 24 sayfa ham veri elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu analiz yönteminde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş; ardından elde edilen veriler tematik çerçeveye göre işlenmiştir. Elde edilen bu veriler doğrudan alıntılara da yer verilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Problem durumunda belirtilen araştırma amaçlarının her biri birer başlık oluşturacak şekilde elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

Etik ile İlgili Hususlar

Çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul belgesi alınmamıştır. Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmaya katılan bireylere çalışma hakkında önceden bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımları konusunda onayları alınmıştır. Çalışmaya katılan kişilerden elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı kullanılmış ve saklı tutulmuştur.

Bulgular

12. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubundan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

Doğaya Yönelik Algılar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ($N = 15$), “doğa” sözcüğünün onlara neyi hatırlattığı sorulmuş ve bu konudaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının ($f = 11$) doğayı doğal unsurlar ile ifade ettiği görülmüştür. Yeşil, orman, çimen, kediler, çiçekler vb. kodlar kullanan öğrenciler; *yeşil bir alan* ($f = 3$), *deniz* ($f = 1$), *orman* ($f = 5$) ve *canlılar* ($f = 2$) alt temalarında doğadan söz etmişlerdir. Bununla birlikte, iki öğrenci doğayı duygusal yönüyle, diğer iki öğrenci ise doğa üzerindeki olumsuz etkiler ile doğa algılarından bahsetmişlerdir. Bu alt probleme ait tema, alt tema, frekans ve örnek ifadeler Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Doğaya Yönelik Algıları*

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek ifade
Doğal unsur	Yeşil bir alan	3	Doğa denince aklıma orman geliyor. Ormanın ortasında bir nehir, yeşil bir yer yani. (Ö11)
	Deniz	1	Yeşillik, çimler, ağaçlar. (Ö2)
	Orman	5	Doğa denince benim aklıma kediler, köpekler, kuş cıvıltıları, çiçekler... (Ö13)
	Canlılar	2	
Duygusal	Huzur	2	Doğa denince aklıma huzur geliyor. (Ö9)
Olumsuz etki	Doğaya zarar verilmesi	1	Doğa denince onu her gün katlettiğimiz aklıma geliyor. (Ö6)
	Çevre kirliliği	1	

Bununla birlikte öğrencilerin doğada vakit geçirmeyi sevip sevmediği ve doğada geçirdikleri vakitlerde neler yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının ($f = 14$) *doğada vakit geçirmekten hoşlandığı* görülmektedir. Bir öğrencinin ise *doğayı izlemeyi sevdiğini fakat doğada vakit geçirmekten hoşlanmadığını*, doğada birçok rahatsız edici etken olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğu ($f = 13$) doğada geçirdiği vakitlerde *yürüyüş yapmayı* tercih ettiklerini ifade etmektedir. İki öğrencinin ise doğada *hayvanlar ile vakit geçirmek onları beslemek, onlarla oynamak ve bitkilere ilgilenmeyi* tercih ettikleri görülmektedir.

Doğanın Kullanılmasına Yönelik Algılar

Çalışma grubunu oluşturan 15 öğrenciye “İnsanlar doğayı kullanır mı? Kullanıyorlarsa hangi amaçlarla kullanırlar?” sorusu sorulduğunda, öğrencilerin tamamı ($f = 15$) evet yanıtını vermiştir. Öğrenciler, insanların doğayı kullanma amaçlarını iki temel başlık altında yapılandırmıştır: *ihtiyaç* ve *istek*. Yedi öğrenci, insanların doğayı ihtiyaçları doğrultusunda; *temel ihtiyaçlarını karşılamak* ($f = 3$), *yaşam kalitesini yükseltmek* ($f = 1$) ve *dinlenmek* ($f = 3$) için kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte sekiz öğrencinin ise, doğanın *kişisel istek ve çıkarlar uğruna ihtiyaçlarımızın dışında ve fazla kullanıldığını dolayısıyla insanların bu noktada doğaya zarar verdiğini* ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu bulguya ilişkin tema, alt tema, frekans ve örnek ifadeler Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Doğanın Kullanılmasına Yönelik Algılar*

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek ifade
İhtiyaç	Temel ihtiyaçları karşılamak	3	Evet, ısınmak için doğayı kullanıyoruz, çeşitli kaynaklar için doğayı kullanıyoruz. (Ö8)
	Yaşam kalitesini yükseltmek	1	Kullanırlar, rahatlamak için kullanırlar. Şehir hayatında sıkıcı geçen zamanlar olur arada gider kafalarını dinlerler. (Ö7)
	Dinlenmek	3	
İstek	Kişisel istek ve çıkarlar	8	...genellikle ihtiyaçtan çok istekler için kullanıldığından doğanın ömrü azalmakta ve tükenmekte. (Ö5) Yani ağaçları falan kesip yerine alışveriş merkezi yapmaları, evler... (Ö2)

Bununla birlikte öğrencilere kendilerinin doğayı kullanıp kullanmadığı sorulmuştur. Öğrenci yanıtları incelendiğinde; 10 öğrencinin doğayı yalnızca *temel ihtiyaçları* için kullandıkları ve bunu *solunum* ($f = 2$), *beslenme* ($f = 3$), *kitap-defter kullanımı* ($f = 3$), *ısınma* ($f = 1$), *yürüyüş* ($f = 1$) gibi kavramlarla ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerden beşi ise *doğayı kullanmadıklarını* ifade etmişlerdir. Doğayı kullanmadığını düşünen öğrencilerden ikisi, *doğadan verim alamadıkları için doğayı kullanamadıklarını* belirtmişlerdir.

Çalışma grubunu oluşturan toplam 15 öğrenciye “İnsanların diğer canlılara zarar vermeden doğayı kullanmasının mümkün olup olmadığı” sorulduğunda, neredeyse tamamının mümkün yanıtı verdiği ($f = 12$) dikkati çekmektedir. Üç öğrencinin ise bugünün koşullarında mümkün olmadığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Doğayı tahrip etmeden kullanmanın mümkün olduğunu ifade eden öğrenciler bunun yollarını iki temel kategoride yapılandırmıştır; *koruma* ve *planlama*. Doğayı koruma ve planlı yaşam ya da planlı büyüme kategorilerinde yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmişlerdir; *yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanma, doğayı tahrip etmeden yapılaşma, yapay ormanlar yaratma, avlanma yasakları, planlı sanayileşme, fabrika atıklarının uzaklaştırılması, ağaç ve ormanların yapılaşmaya açılmaması*. Diğer canlılara zarar vermeden doğanın kullanılmasının mümkün olmadığını belirten üç öğrenciden biri insanların masum istekler için bile istemeden doğaya zarar verdiğini, bu zararın kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Diğer ikisi ise, insan yapısının hırslı ve egoist olmasından dolayı diğer canlılara zarar verdiğini vurgulamıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “İnsanların doğayı kullanmasında bir sınır olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Eğer bir sınır olması gerekiyorsa sizce bu sınır nedir?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin neredeyse tamamının ($f = 14$) *doğayı kullanmada bir sınır olması gerektiğini* ifade ettiği görülmektedir. Öğrenciler, bu sınırın canlıların yaşama haklarına saygı gösterecek şekilde belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yalnızca bir öğrencinin doğayı isteklerimiz doğrultusunda kullanabileceğimizi ifade etmesi dikkat çekicidir.

Doğanın Korunmasına Yönelik Algılar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ($N = 15$), “doğayı korumak” kavramının onlara ne ifade ettiği sorulmuş ve bu konudaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler bu soruya benmerkezci ve doğa merkezci yanıtlar vererek ikiye ayrılmışlardır. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 3’de yer almaktadır:

Tablo 3

Doğanın Korunmasına Yönelik Algılar

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek ifade
Benmerkezci	Kendimizi korumak	2	Bence doğayı korumak kavramı kendimizi korumak gibi bir şey çok şey ifade ediyor. (Ö5)
	Geleceğimizi garanti altına almak	1	Geleceğimizi garanti altına almak. (Ö6)
Doğa merkezci	Doğaya zarar vermemek	10	Doğayı korumak kavramı ekosistemi bozmadan ona zarar vermeden onunla birlikte aynı ortamda yaşayabilmek onun içinde yaşayabilmek. Uyum içinde. (Ö4)
	Daha az bencillik	1	Doğayı korumak, hayvanlarla ve bitkilerle iç içe zarar vermeden yaşamak. (Ö14)

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin doğanın korunmasına yönelik algılarının benmerkezci ($f = 3$) ve doğa merkezci ($f = 11$) ifadelerden oluştuğu dikkati çekmektedir. Benmerkezci temasında öğrenciler doğanın korunmasını; kendimizi korumak ($f = 2$) ve geleceğimizi garanti altına almak ($f = 1$) alt temalarında ifade etmişlerdir. Bununla birlikte doğa merkezci temasında öğrenciler doğaya zarar vermemek ($f = 10$) ve daha az bencillik ($f = 1$) alt temalarında görüş bildirmişlerdir.

Bununla birlikte öğrencilere “Doğayı nasıl koruyabiliriz?” sorusu sorulmuştur. Öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin kendilerini şu kavramlarla ifade ettiği görülmektedir: *Vakıflara üye olmak* ($f = 1$), *çevremizi temiz tutmak* ($f = 5$), *canlılara zarar vermemek* ($f = 4$), *yenilenebilir enerji kaynakları kullanmak* ($f = 2$), *insanların bilinçlendirilmesi* ($f = 2$), *ağaç dikmek* ($f = 1$), *ağaç kesmemek* ($f = 2$).

Öğrencilere doğa için neler yaptıkları sorulduğunda ise, öğrencilerin neredeyse tamamı ($f = 12$) *doğaya katkı sağlayabilecek bir şey yapmadıklarını bununla birlikte doğaya zarar verici davranışlardan da kaçındıklarını* ifade etmiştir. Yalnızca üç öğrenci, *doğa yararına bir şeyler yaptığını* (Fidan dikmek, atıkları geri dönüşüm için ayırmak vb.) belirtmiştir.

Algılanan Çevre Sorunları

Çalışma grubunda bulunan öğrencilere ($N = 15$) “Günümüzde yaşanan çevre sorunlarının nedeni sizce ne olabilir?” sorusu sorulduğunda, öğrencilerin tamamı sorunların kaynağı olarak insanı merkeze almışlardır. Bu bulguya ilişkin tema, alt tema, frekans ve örnek ifadeler Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4*Katılımcılara Göre Çevre Sorunlarının Temeli*

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek ifade
İnsan temelli	İnsan	4	Dünya nüfusunun artmasıdır. (Ö9) İnsanların aç gözlülüğü. (Ö11)
	İnsan istekleri	2	Bence gelişen teknoloji. (Ö15)
	İnsanların çevreye zararlı davranışları	2	Bizim nerede duracağımızı bilemememiz. Sınırlarımızı her an daha çok genişletmek istememiz. Daha fazla otel, daha fazla ev
	İnsanların bilinçsizliği	4	daha lüks yaşamak için var olan şeyleri yok etmemiz. (Ö10)
	Teknoloji	1	İnsanların bilinçsiz olması, yeterli eğitimi almaması olabilir. (Ö13)
	Nüfus artışı	2	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilere göre çevre sorunlarının kaynağının insan temelli ($f = 15$) olduğu ifadesi dikkati çekmektedir. Öğrenciler, insanların ($f = 4$), insan isteklerinin ($f = 2$), insanların çevreye zararlı davranışlarının ($f = 2$), insanların bilinçsizliğinin ($f = 4$), teknolojinin ($f = 1$) ve nüfus artışının ($f = 2$) çevre sorunlarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilere, “Çevre sorunları ile baş etmek için ne tür önlemler alınabilir?” sorusu sorulduğunda, öğrencilerin neredeyse yarısı ($f = 7$) *insanların bilinçlendirilmesi* gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. Bununla birlikte diğer öğrenciler çevre sorunları ile baş etmek için, *belirli kuralların olması gerekliliği* ($f = 2$), *insanların isteklerinin sınırlandırılması* ($f = 3$), *yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı* ($f = 1$), *yapılaşmanın durdurulması* ($f = 1$) ve *toplu taşıma araçlarının kullanımına* ($f = 1$) değinmiştir.

Teknolojik Gelişmeler ve Çevre İlişkisine Yönelik Algı

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, “Endüstri, teknoloji ve doğa” kavramları arasında nasıl bir bağlantı olduğu sorulmuş ve bu konudaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. 11 öğrenci, doğanın endüstri ve teknolojinin gelişmesinde ana kaynak olduğunu ve teknoloji geliştikçe endüstrinin, endüstri geliştikçe üretimin arttığını bunun sonucu olarak da doğanın daha hızlı tüketildiğini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bununla birlikte 2 öğrenci ise; endüstri, teknoloji ve doğa ilişkisinde doğanın endüstri ve teknolojiye örnek olduğunu ve gelişimlerine yön verdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir;

Teknolojide mimaride doğadan örnekler aldığımız oluyor mesela şuan dünyadaki en sağlam ip örümcek ağlarından yapılıyor. (Ö9)

Doğa endüstriye kaynak oluyor ama endüstri de doğayı daha iyi kullanabilmek için teknolojiyi kullanıyor. Onun için teknoloji geliyor, endüstri geliyor ama doğa zarar görüyor. (Ö6)

Doğa hepsini içinde bulunduruyor bence ama teknolojik birçok gelişme doğadan esinlenerek yapılıyor. (Ö4)

Endüstride bir üretim yapabilmek için teknoloji ne kadar gelişirse o kadar çok üretim yapılabilir. Aynı zamanda bu endüstride üretilen şey doğal kaynakların çok daha hızlı tüketilmesine yol açıyor. (Ö1)

Doğal kaynaklar endüstriye fayda sağlıyor. Bu da teknolojiyi geliştiriyor. Hepsinin çıkış kaynağı doğa diyebilirim. (Ö8)

Bununla birlikte öğrencilere “Endüstri, teknoloji ve doğa kavramlarının önem sırası sizce nedir? Niçin?” sorusu yöneltildiğinde, öğrencilerin neredeyse tamamı ($f = 11$) doğayı birinci sıraya alırken bunun sebebini *doğanın yaşamın temeli ve kaynağı* olması ile açıklamıştır. Bununla birlikte, üç öğrenci birinci sırada teknolojinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumu, *teknolojinin gelişimi ile doğanın hasarını azaltabilecekleri ve doğaya katkı sağlayabilecekleri* ifadesiyle açıklamışlardır. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir;

Doğa, teknoloji, endüstri. Çünkü doğa yaşam kaynağı. (Ö2)

Benim için; doğa, teknoloji ve sonra endüstri. Doğa çünkü hepsini kapsayan bir şey bence hepimizin yaşam alanı. (Ö4)

Kendim için; doğa, teknoloji, endüstri. Doğa her şeyin kökeni. (Ö5)

Teknoloji, doğa, endüstri. Teknoloji doğa yönünde çok yardımcı olabilir ve endüstri doğaya uygun yapılabilir. (Ö10)

Teknoloji, doğa, endüstri. Çünkü teknoloji her ne kadar zarar verse de daha da ilerledikçe zarar vermemenin bir yolu bulunabilir diye düşünüyorum. (Ö7)

Öğrencilere ($N = 15$), “Sizce teknolojik gelişmeler doğaya zarar vermekte midir? Eğer zarar veriyorsa bu zararı gidermek için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuş ve bu konudaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamı ($f = 15$) teknolojik gelişmelerin çevreye zarar verdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte teknolojinin verdiği zararı gidermek adına yapılabilecekler konusunda öğrencilerin görüşlerine ait veriler Tablo 5’de yer almaktadır:

Tablo 5*Teknolojik Gelişmeler ve Çevre İlişkisi*

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek ifade
Teknoloji çevreye zarar verir	Teknolojik cihazlar doğaya zarar vermeyecek şekilde üretilmeli	5	Çok da yapılabilecek bir şey yok aslında çünkü teknolojinin ilerlemesine çok da engel olamayız gibi geliyor bana. (Ö12)
	Toplum teknolojik cihazların kullanımını konusunda bilinçlendirilmeli	4	Evet. Bu makineler eğer daha temkinli şekilde üretilseydi ya da daha başka bir şekilde üretilseydi bilmiyorum nasıl olacağını ama doğaya daha az zarar verebilirdi. (Ö1)
	Teknolojinin olası zararlarına yönelik önlem alınmalı	2	Teknolojiyi yeteri kadar ve yerinde kullanabiliriz, fazlasına gerek yok. (Ö13)
	Teknoloji kullanımını sınırlandırılmalı	1	Veriyor. Bu zararı gidermek için yine dediğim gibi insanlar eğitilmeli bence. (Ö2)
	Teknolojik gelişmelerin çevreye verdiği zararı giderme konusunda yapabileceğimiz hiçbir şey yok.	3	

Tablo 5 incelendiğinde; öğrenciler teknolojinin çevreye verdiği zararın giderilmesi için, teknolojik cihazların doğaya zarar vermeyecek şekilde üretilmesi ($f = 5$), teknolojik cihazların kullanımını konusunda toplumun bilinçlendirilmesi ($f = 4$), teknolojinin olası zararlarına yönelik önlem alınması ($f = 2$), teknoloji kullanımının sınırlandırılması ($f = 1$) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte üç öğrenci ise teknolojik gelişmelerin çevreye verdiği zararın giderilmesi konusunda yapabileceğimiz hiçbir şeyin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Yaşanılan Yer ve Çevre İlişkisine Yönelik Algı

Öğrencilere, “Yaşadığım yer hakkında düşündüğünde, insan ve çevre açısından nasıl bir ilişki var?” sorusu sorulmuştur. Bu alt probleme ait tema, alt tema, frekans ve örnek ifadeler Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6*Yaşanılan Yerdeki İnsan Ve Çevre İlişkisi*

Tema	Alt Tema	Frekans	Örnek ifade
Olumlu	İnsan ve çevre iç içe	6	Bence bu bölgede gayet iyi. Çünkü sahil kesimindeyiz ve insanlar doğa ile gayet iç içe. (Ö12)
Olumsuz	Çarpık kentleşme	4	Bence kötü bir ilişki var çünkü burada sokakta ne zaman yürüsem sokak hep kirli onun dışında bence yeteri kadar ağaç yok. (Ö6)
	Çevre kirliliği	5	Şimdi eskiyi düşünüyorum. Eskiden de buradaydım bu kadar binalaşma yoktu. Mesela benim okulumun olduğu yer böyle yeşillik alandı ama 4 senede bile okulumuzun her yeri bina oldu. (Ö3)

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yerdeki insan ve çevre ilişkisi açısından olumlu ($f = 6$) ve olumsuz ($f = 9$) temalarında görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Olumlu temasında öğrenciler insan ve çevrenin iç içe olduğuna yönelik ($f = 6$) ifadelerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte insan-çevre ilişkisinin olumsuz olduğunu düşünen öğrenciler ise çarpık kentleşme ($f = 4$) ve çevre kirliliği ($f = 5$) alt temalarında görüş bildirmişlerdir.

Bununla birlikte öğrencilere yaşadıkları yerin en önemli çevre sorununun olduğu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Sekiz öğrenci yaşadığı yerin en önemli sorununun *kirlilik* olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin ikisi, yaşadığı yerde *hava kirliliği* olduğundan bahsederken, üçü *deniz kirliliği*, üç öğrenci ise *genel olarak yaşadıkları yerde çevre kirliliği* olduğunu vurgulamıştır. Çalışmaya katılan yedi öğrenci ise yaşadıkları yerdeki en önemli çevre sorununun *çarpık kentleşme/düzensiz yapılaşma* olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir;

Hava kirliliği fosil yakıtlardan. (Ö1)

Düzensiz kentleşme. Bu bir sorun en basit bir örnek vereyim. Bir arsamız var diyelim bunu en çok nasıl apartman yapabilirim diye mimara veriyorlar. Oysa ki daha görsel olarak ya da daha doğa ile iç içe olarak düşünmüyorlar. (Ö3)

Bence şuan çarpık kentleşme ve çok fazla rant olması. Çok kolay izin veriliyor bence. Bir yere ev yapılması için çok çabuk izin çıkıyor belediye çok çabuk izin veriyor ya da göz yumuyor ya da belli kurallar koymuyor. (Ö4)

Deniz biraz kirli ben mesela burada denize girmiyorum. (Ö6)

Yine bu ev sorunu bence. Çünkü görüyorum her yerde ev var ama insanlar inatla ağaçları kesip oraya yeni bir site yapıyorlar mesela alışveriş merkezi yapıyorlar bu benim çok zoruma gidiyor yani. İnsanlar doymuyor hep daha iyisini daha güzelini istiyorlar. (Ö14)

Öğrenciler, yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarının çözümüne yönelik ise; *yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı* ($f = 3$), *bireylerin bilinçlendirilmesi* ($f = 4$) ve *yetkililerin çevre sorunlarına yönelik farkındalığa sahip olmasının* ($f = 3$) önemini vurgulamışlardır.

Bir öğrencinin ise diğer kentlerde de iş olanağının artırılıp, iş bulmaya dayalı göçün durdurulmasının kentlerdeki çevre problemlerinin çözümü sağlayabileceğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

Buraya gelen insanlar İstanbul'da mesela öyle burada da öyle bir iş olanağı görüp geliyorlar ya da kötü bir yerden sosyal olarak iyi bir yere geldiğini düşünüyor. Eğer biz diğer ortamlarımızı da geliştirirsek hani bu kadar kötü durumda olmaz her yer. Hem de insanlar daha rahat yaşayabilir. (Ö10)
 Bence ilk başta herkes kendi bilinçlenmeli. (Ö4)
 Çözümü için belediye bir şey yapabilir. (Ö9)
 Güneş enerjisi ülkemiz için çok büyük bir potansiyel, bu potansiyelin değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö1)
 Aslında burada yerel halk bir şeyler deneyebilir ya da belediyenin dikkati çekilebilir. (Ö6)

Özel Mülkiyet ve Doğanın Korunması Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ($N = 15$), “doğayı ve canlıları korumak adına, özel mülklere müdahale edilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce doğaya ve canlılara etki nasıl bir duruma ulaştığında müdahale edilmeli?” sorusu sorulmuş ve bu konudaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı ($f = 14$), doğayı ve canlıları korumak adına özel mülklere müdahale edilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Sekiz öğrenci, canlılara ve doğaya zararın ciddi boyutlara ulaşmadan müdahale edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı ($f = 6$) canlıların hayati tehlike altında kalması ya da doğaya verilen tahribatın geriye dönüşü olmayacak biçimde büyük olması durumunda müdahale edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yalnızca bir öğrencinin kendi mülküne müdahale edilmesini istemeyeceğini, yalnızca hayvanların değil insanların da rahatsız olmaya başladığı an müdahalenin gerçekleşmesi gerektiğini vurgulaması dikkat çekicidir. Yanı sıra bir öğrenci de insanların özel hayatlarına ait durumlara müdahale edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir;

Bence yapılmaması lazım. Çünkü insanların özel hayatları. (Ö9)
 Yani açıkçası benim mülküm olsaydı devletin ona müdahale etmesini istemezdim ama devlet o araziye benim elimden almak isterse ve gerçek değerini verirse neden olmasın. Özellikle o bölgedeki canlılar sağlığını yitirmeye başladıysa ve sadece hayvanlar değil insanlar da bundan rahatsız oluyorsa müdahalede bulunulmalı bence. (Ö1)
 Aşırı bir müdahale olmadığı sürece o konuda sorun olduğunu düşünmüyorum. Nesli tükenen bir hayvan olur ya da bir bitki bulunur bence buna müdahale edilmeli. (Ö12)
 Bence haklı bir müdahale çünkü özel mülkler doğaya gereğinden fazla zarar veriyorsa bunun önlenmesi gerekir. (Ö8)
 Bir canlıyı korumak için edilebilir. Burada eğer bu çatının altında bir canlıya zarar veriliyorsa edilebilir. (Ö11)

Bununla birlikte, öğrencilere bu müdahalenin kimler tarafından yapılması gerektiği sorulduğunda, öğrencilerin yarısından fazlası ($f = 10$) devletin ya da bakanlıkların müdahale etmesi gerektiği konusunda fikir bildirdiği görülmektedir. Beş öğrenci ise müdahaleyi herhangi bir bireyin yapabileceği hatta herkesin doğaya ve canlılara zararlı bir etkiyle karşılaştığı zaman müdahale etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir;

Devlet müdahale etmeli. Yeni kanunlar çıkarmalı. (Ö13)

Bu herhangi bir insan olabilir bence. Bu canlıya zarar veren insanla konuşması lazım. (Ö11)

Devletten başka bir kurumun bir şey yapabileceğini düşünmüyorum. (Ö1)

Biz insanlar. Onların yaşam alanını korumamız lazım. (Ö5)

Yönetimler müdahale etmeli aslında ama ondan önce kanun açısından bir destek lazım. (Ö6)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik etik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bazı alt amaçlar belirlenmiş ve öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilerin doğaya yönelik algıları incelendiğinde, doğanın genellikle yeşil bir alan, deniz, orman ve canlılarla tasvir edildiği görülmektedir. Bu bulgu ile öğrencilerin doğayı canlı ve cansız elemanlarıyla bir ekosistem, bitkisel unsurların bulunduğu bir yaşam alanı, canlıların yaşamlarını sürdürdüğü bir ortam olarak algıladıkları söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin doğaya yönelik metaforik algılarının incelendiği çalışmalara rastlanılmaktadır (Deniş-Çeliker ve Akar, 2015; Kahyaoğlu, 2015; Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2016; Köşker, 2013). Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2016) çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin ürettikleri metaforları incelendiğinde, en sık kullanılan metaforların “doğa ormandır”, “doğa yeşil alandır”, “doğa canlıdır” ve “doğa hayattır” olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Köşker (2013) hem ilköğretim öğrencilerinin hem de öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun doğayı bitkisel unsurlarıyla bir yaşam alanı olarak algıladıklarını belirtmiştir. Öğrencilere doğada vakit geçirmekten hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulduğunda ise, öğrencilerin neredeyse tamamının doğada vakit geçirmekten hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin doğaya yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Doğanın kullanılmasına yönelik öğrenci algıları incelendiğinde, iki temel başlık ile karşılaşılmıştır; istek ve ihtiyaç. Öğrencilerin neredeyse yarısı insanların doğayı ihtiyaçları oranında kullandığı fikrini savunmaktadır. Öğrencilerin diğer yarısı ise insanların doğayı ihtiyaçlarından fazla ve kişisel istekler doğrultusunda kullandığı görüşünü savunmaktadır. Elde edilen bu bulgu, doğanın kendini yenileme kapasitesinin üzerinde kullanılmasından dolayı zarar gördüğü algısının öğrencilerde var olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilere kendilerinin doğayı kullanma durumları sorulduğunda ise öğrencilerin çoğunun yalnızca temel ihtiyaçlar için doğayı kullandığı ifadesi dikkat çekmektedir. Bu alt amaçta elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin doğaya zarar vermeden doğayı kullanabileceğimize inancının tam olmasıdır.

Öğrencilerin çoğu gerekli koruma ve planlama ile doğayı ihtiyaçlarımız için zarar vermeden kullanabileceğimiz görüşüne sahiptir. Buna karşın sınırlı sayıda öğrenci insanoğlunun hırslı ve egoist yapısı sebebiyle doğaya zarar vermeden doğayı kullanamayacağını düşünmektedirler. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin doğayı koruma ve bilinçli kullanma yönünde topluma güven duyduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin doğanın korunmasına yönelik algıları, doğaya zarar vermeme kavramı ile özdeşleşmiştir. Bireyler doğaya zarar vermiyor ve doğa ile uyum içinde yaşayabiliyorlar ise doğaya zarar vermiyorlar demektir. Bununla birlikte, doğayı korumak için alınacak önlemler arasında bilinçlenmek, çevreyi temiz tutmak, bitkileri ve canlıları korumak, yenilenebilir enerji kaynakları kullanmak ifadeleri yer almaktadır. Bu bulgu ile öğrencilerin doğa dostu bir yaşam ile doğanın korunmasına katkı sağlayabileceğimiz görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Algılanan çevre sorunlarına yönelik bakış açıları incelendiğinde, öğrencilerin çevre sorunlarının temelini “insanı” yerleştirmeleri dikkat çekmektedir. Bu durumu insanların doymak bilmeyen istekleri, çevreyi tahrip edici davranışları ve insanların bilinçsizlikleri ile izah etmektedirler. Öğrenciler insanların temelinde yer aldığı çevre sorunları ile baş edebilmek için ise insanların bilinçlenmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar.

Teknolojik gelişmeler ve çevre ilişkisine yönelik algılar incelendiğinde, öğrencilerin tamamının teknolojik gelişmelerin çevreye zarar verdiği görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Teknolojinin doğaya verdiği zararı gidermek için ise doğa dostu ürünlerin üretimi ve kullanımı, teknolojik cihaz kullanımına yönelik bilinçlendirilmenin gerekliliğine dair görüşler ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler; endüstri, teknoloji ve doğa kavramları arasındaki ilişki hakkında doğanın endüstri ve teknolojinin gelişmesinde kaynak olduğunu ve teknoloji, geliştikçe endüstrinin, endüstri geliştikçe üretimin arttığını bunun sonucu olarak da doğanın daha hızlı tüketildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Yanı sıra öğrencilerin neredeyse tamamı önem sıralamasında, birinci sırayı yaşamın temel kaynağı olması sebebiyle doğaya ayırmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin doğanın öneminin ve insan hayatındaki yerinin farkında olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgu öğrenciler için doğanın araçsal bir değer taşımadığını göstermektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları yer ve çevre ilişkisine yönelik algıları çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğrenciler yaşadıkları yerde insan ve çevre arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ifade ederken, bazı öğrenciler yaşadıkları yerde insan ve çevrenin iç içe olmasından dolayı olumlu bir ilişki bulunduğu görüşüne sahiptir. Bununla birlikte öğrenciler yaşadıkları yerin en önemli çevre sorununun kirlilik ve çarpık kentleşme olduğu görüşünde birleşmektedirler. Öğrenciler bu sorunların çözümüne yönelik ise yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı, bilinçlenme ve yetkililerin farkındalık sahibi olmasının gerekliliği şeklinde önerilere yer vermişlerdir.

Öğrencilerin özel mülkiyet ve doğanın korunması arasındaki ilişkiye yönelik algıları ise, doğayı ve canlıları korumak adına özel mülklere müdahale edilmesi şeklindedir. Öğrencilerin çoğu, doğayı korumak adına her durumda müdahale edilmesinin gerekliliğini savunurken bazı öğrenciler ise canlıların yalnızca hayati tehlike yaşaması durumunda müdahale edilebileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler müdahalelerin devlet ya da yetkililer tarafından yapılmasının daha uygun olacağını düşünmektedirler. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin doğa ve canlı

hayatı söz konusu olduğunda kişisel çıkarlarını ön planda tutmadıklarını ve doğaya özsel bir değer atfettiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin doğaya yönelik olumlu algılara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden gelen yanıtlar çevreyi merkeze alan (ekosentrik) bir etik yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin doğaya büyük bir hassasiyet göstermelerine karşın, doğa ile ilişkilerini nasıl yaşayacaklarını, çevre sorunları ile nasıl mücadele edecekleri konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Öğrenciler genellikle konu hakkında bir fikre sahip olmalarına karşın kendilerinin bu konuda ne yapacaklarını bilmemeleri dikkat çekicidir. Bu konuda öğrencilerin sorumlulukları hakkında farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Çevre sorunları ve doğa hakkında belli bir duyarlılığa sahip bireylerin farkındalığa sahip olabilmesi için küresel problemler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu da ancak araştırarak, okuyarak, yazılı ve görsel basını takip ederek sağlanabilir. Bununla birlikte ne yazık ki öğrenciler doğaya katkı sağlayabilecek hiç bir şey yapamayacakları kanısına sahiptirler. Sadece doğaya zarar vermeyerek mücadele etmeye çalışan öğrencilerin yüksek bir hassasiyet ve duyarlılığa sahip olmalarına rağmen farkındalık ve bilgi yetersizliği sebebiyle yapabileceklerinin farkında olmadıkları görülmektedir. Çevre ile ilgili sorunların niteliğini anlayabilmek, çözüm önerileri getirebilmek ve çevre ile ilgili davranışlarda değişiklikler meydana getirebilmek, ancak çevre eğitimi ile mümkün olmaktadır. Çevre sorunlarını çözme konusunda, belli bir eğitim ve duyarlılığa sahip bireylerin daha aktif rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Bu noktada çevre eğitimi önemli görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir:

- ✓ Öğrencilerin doğaya yönelik olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin çevreye yönelik sorumluluklarının ne olduğu ve nasıl davranmaları gerektiğine yönelik bir karmaşa yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik etik yaklaşımlarını şekillendirebilecek, birey olarak yapabileceklerini öğretecek ve farkındalık yaratacak bir doğa eğitimi dersi almaları sağlanabilir.
- ✓ Okullarda; öğrencilerin yaşantı yolu ile doğa eğitimi alabilecekleri, doğa deneyimi yaşayabilecekleri belirli alanlar yaratılabilir.
- ✓ Öğrencilerin, doğa için bireysel olarak neler yapabileceklerini uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlayabilecek ders dışı faaliyetler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Alpak Tunç, G. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Alpak Tunç, G. ve Yenice, N. (2017). An analysis of pre-service science teachers' moral considerations about environment and their attitudes towards sustainable environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7, 17-33.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Callicott, J. B. (1984). Non-anthropocentric value theory and environmental ethics. *American Philosophical Quarterly*, 21(4) 299-309.
- Çüçen, A. (2011). *Derin ekoloji*. Erişim tarihi: 08.06.2014. (<http://blog.aku.edu.tr/ometin/files/2011/12/derinekoloji.pdf>)
- Deniş Çeliker, H. ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin çevre eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 18, 71-83.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- İncekara, S. ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konularla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi: Çankırı ili örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168-182.
- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 831-845.
- Kahyaoğlu, M. ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 58-76.
- Karaca, C. (2008). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 19-33.
- Karakoç, A. G. (2004). Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar: ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler içinde. Marin, M.C. ve Yıldırım, U. (Haz.), *Çevre sorunlarına etik yaklaşım* (s.59-74), Beta yayıncılık.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). An investigation of high school students' environmental attitudes in terms of gender. *Mehmet Akif Ersoy University J. Educ. Faculty*, 9(18), 43-54.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies*, 8(3), 341-355.
- Oweini, A. ve Hourı, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(2), 95-105.
- Özay Köse, E. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-211.
- Özdemir, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin çevreciliği: Çevreye yönelik etik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 373-385.
- Parlak, B. (2004). Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar: Ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler içinde. Marin, C. M., Yıldırım, U. (Haz.). *Çevre- ekoloji- çevrebilim: Kavramsal bir tartışma* (s. 13-30). Beta Basım A.Ş.

- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Haz.). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* (s. 119-134). Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, Ş. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. baskı). Sage.

Investigation of the Environmental Ethics Perceptions of 12th Graders: A Single Case Study

Abstract

In this study in the case study design, it was aimed to examine the environmental ethics perceptions of secondary school 12th grade students. Interviews were conducted with 15 students, 9 girls and 6 boys, studying in the 12th grade, and the obtained data were analyzed by descriptive analysis method. A semi-structured interview form consisting of 15 questions was used to collect data related to the research. When the research findings are examined, it is remarkable that the students have positive perceptions towards nature. However, the answers from the students show that they have an ethical approach centered on the environment. It is remarkable that although the students have an idea about environmental problems, they do not know what to do about it. It has been determined that the students who try to struggle with environmental problems by not harming the nature, although they have a high sensitivity and sensitivity, they are not aware of what they can do due to lack of awareness and knowledge. Some suggestions were made in line with the findings obtained.

Keywords: Environmental ethics, 12th graders, case study

Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Uyumunu Açısından İncelenmesi: Hayat Bilgisi Örneği

Barış Kalender^a ve Zeliha Nurdan Baysal^b

Öz

Bu çalışmada, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenerek program öğeleri arası uyum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temele alınmıştır. Çalışma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Veriler, doküman incelemesiyle toplanmış ve tematik analiz ile çözümlenmiştir. Öğretim programında yer alan "Güvenli Hayat Ünitesi" kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi matrisine göre incelenerek matrise yerleştirilmiştir. Devamında, ders kitabından ilgili kazanımlara yönelik hazırlanmış konu, etkinlik ve değerlendirme soruları incelenip matrise yerleştirilerek program öğeleri arasındaki uyum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda; ağırlıklı olarak kazanımların "anlama," öğrenme etkinliklerinin "hatırlama" ve "anlama," değerlendirme etkinliklerinin ise "hatırlama" basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Program öğeleri uyumu açısından; "çok güçlü" kategorisinde bir, "daha zayıf" ve "en zayıf" kategorisinde üçer kazanım olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, program öğeleri arasındaki uyumun ağırlıklı olarak "daha zayıf" ve "en zayıf" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlanmasında program öğeleri arasındaki uyumun dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Program uyumluluğu, yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğretim programı, hayat bilgisi, ders kitabı

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 03.09.2021

Düzeltilme tarihi: 23.09.2021

Kabul tarihi: 08.10.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 30.12.2021

Giriş

Değişen ve gelişen yaşam şartlarının gerekliliklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi toplumların temel ihtiyaçlarından birini oluşturmaktadır. İstenilen yeterliliklerde bireylerin yetiştirilmesi eğitim ile mümkün görülmektedir. İyi bir eğitim, birey, toplum ve çevreleri inceleyerek doğru ihtiyaç analizleri doğrultusunda iyi bir şekilde planlanmış

^a Sorumlu Yazar: Gaziantep Üniversitesi, Temel Eğitim Bilimleri Bölümü, bariskalender27@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-4175-7099

^b Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zynbaysal@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-3548-1217

ve programlanmış öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilmektedir. Uygulamaya konan öğretim programlarının öğrenci, öğretmen ve öğretme-öğrenme süreci bakımından verimli olması beklenmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006). Demirel'e (2012) göre öğretim programının okul içinde ya da dışında bireylerin elde etmesi planlanan bir alanın öğretimiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarının ulaşmayı planladığı bu hedeflere ulaşmasını sağlayan bir sistematiğe sahiptir ve bu sistematiğe yapı dört öğeden meydana gelmektedir. Bunların ilki hedef ya da günümüz öğretim programlarında ifade edildiği şekliyle kazanımlardır. Kazanımlar farklı alanlarda olabilmektedir (bilişsel, psikomotor, duyuşsal). Ayrıca her bir alandaki kazanım farklı basamaklarda yer alabilir. Bilişsel alana ait kazanımların önce Bloom tarafından daha sonra meslektaşları tarafından güncellenerek altı bilişsel sürece ayrılmıştır. Bunlar güncel haliyle; hatırlama, anlama, uygulama, çözümeleme, değerlendirme ve yaratmadır (Tan, 2007). Bu kazanımlara ulaşmaya aracılık eden öğretim programının ikinci ögesi, içeriktir. İçerik, bireylerin hedef davranışları kazanmasına aracı olarak seçilen ve düzenlenen bilgileri kapsar (Demirel, 2012). Anderson ve Krathwohl (2018) içeriği bir çalışma alanı üzerinde durulan bilgi şeklinde sade bir açıklama ile betimlemiştir. Bir önceki öge olan kazanım (hedef) ögesi ile içerik ögesi arasındaki ilişki kazanım-içerik öğelerinden oluşan iki boyutlu belirtke tabloları aracılığıyla gösterilebilmektedir (Görgeç, 2017). Diğer taraftan Anderson ve Krathwohl, (2018), içeriği bilgi boyutu şeklinde açıklamış ve türüne göre dörde ayırmıştır: olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi. Öğretim programlarının belirlenen kazanımlara ulaşmak için uygun öğretme-öğrenme yaşantıları sunan öğretim programının üçüncü ögesi, eğitim durumudur. Eğitim durumu, hedefi öğrenciye kazandırmak üzere gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 2008). Öğrenme sürecini kontrol altında tutmak adına işe koşululan düzenlemeler olarak ifade edilen eğitim durumları, hedef ve içerik boyutlarından anlamlı olacak şekilde türetilmeli öğrencilerin hedef davranışı kazanmasını kolaylaştıracak nitelikte örgütlenmelidir (Baykara, 2017). Öğretim programının dördüncü ve son ögesi ise sınav durumlarıdır. Bu öge, öğretim programının ulaşmayı amaçladığı hedef davranışların öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanılıp kazanılmadığının belirlendiği ögedir (Görgeç, 2017).

Bu bağlamda bir bütün olarak değerlendirilebilecek öğretim programları ile istenen çıktılara ulaşabilmek adına öğretim programlarının yukarıda adı geçen öğeleri arasında bir uyumun olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu program öğeleri arasındaki uyumu inceleyebilmeyi sağlayan ve bu bağlam çerçevesinde bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Bloom'un yenilenmiş taksonomisinden bahsetmenin faydalı olacağı düşünülmüştür.

Kuramsal Çerçeve

Bir öğretim programının öğeleri; hedef (kazanım), içerik, öğretme-öğrenme süreci/öğretim etkinlikleri (eğitim durumları) ve ölçme ve değerlendirmedir (sınav durumları) (Demirel, 2012). Öğretim programındaki bu öğeler arasındaki uyum, eğitimde başarıyı getirecek bir unsur olarak görülmektedir (English ve Steffy, 2001, akt. Amer, 2006). Benjamin Bloom'un yenilenmiş taksonomisinde yer alan bu program öğelerinin yerleştirilmesini sağlayan bir matris tablosu sunulması program öğeleri

arasındaki uyumu görme fırsatı sağlamaktadır. Program öğeleri arasındaki bu uyumu, Anderson ve Krathwohl (2018) “curriculum alignment” olarak adlandırırken; Bümen (2010) ise bu ifadeyi Türkçeye “yetişek zincirlemesi” olarak kazandırmıştır. Anderson ve Krathwohl’un (2018) sunduğu matris, Şekil 1’de görüldüğü üzere bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutundan oluşmaktadır ve programın hedef, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinin bu tabloya yerleştirilerek bu öğeler arasındaki uyumu görmeyi sağlamaktadır. Bu sayede ulaşılmak istenen hedef davranış için hazırlanan öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin bu amaca ne kadar hizmet ettiğini görmeye fırsat sağlamaktadır (McDonald ve Van Der Horst, 2007). Bir hedef ifadesinde bir fiil ve bir ad bulunmaktadır. Hedef ifadesinde yer alan fiiller matriste yer alan bilişsel süreç boyutunu yani hedef davranış; adlar ise bilgi boyutunu yani içeriği temsil etmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Dolayısıyla Şekil 1’de yer alan matriste öğretim programının hedef davranış ve içerik boyutunun kesişimi hedef ifadesine göre bakılıp belirlendiği için bu matrise ayrıca içerik öğesinin yerleştirilmesi yapılmamaktadır. Bu bağlamda program uyumluluğuna bakılırken hedef ile eğitim durumu ve sınav durumu öğeleri arasındaki uyum dikkate alınır.

Şekil 1

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Öge Matrisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi			Kazanım X			
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Şekil 1’de sunulan öge matrisinde ilk aşamada kazanım (hedef) ifadesini inceleyerek fiil ifadesi ile hedefin bilişsel süreç boyutundaki düzeyi; ad ifadesi ile içerik öğesinin bilgi boyutuna göre türü belirlenir ve bu ikisinin kesiştiği noktaya göre kazanımın düzeyi ifade edilir. Örnek olarak Şekil 1’de verilen Kazanım X’in bilişsel süreç boyutunda uygulama; içerik yani bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi türünde olduğu görülmektedir. Bu kazanım “kavramsal bilginin uygulaması” şeklinde ifade edilir. Bu aşamadan sonra öğretim programının eğitim durumları ve sınav durumları öğelerine yönelik yapılan etkinlikler tabloya eklenerek program öğelerinin uyumuna bakılır.

Program Öğeleri Uyumu (Curriculum Alignment)

Bu aşamada, program öğelerinin uyumunu ifade eden bazı kavramların açıklanmasında fayda görülmektedir. Yetişek zincirleme (curriculum alignment) kavramı, Bloom’un taksonomisindeki hedef-öğretim etkinliği-değerlendirme öğelerinin uyumu ya da uyumsuzluğu ile ilgilidir. Bu uyum ne kadar yüksekse etkili öğrenmelerin o oranda

gerçekleştiği ifade edilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Eğer bu üç öge bir hücrede toplanıyorsa “yüksek zincirleme”; ikisi bir hücrede toplanıyorsa “kısmi zincirleme”; öğelerin her biri farklı hücrelere dağılmış ise “zincirleme yanlışlarının (misalignment)” ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Bümen, 2010). Bu kavrama yönelik Anderson ve Krathwohl (2018) ise hedef, öğretim etkinliği ve değerlendirme öğeleri matriste aynı hücrede toplanıyorsa “çok güçlü uyum”, eğer hücrelerde iki öge bulunuyorsa “daha zayıf uyum”, eğer ögenin her biri farklı hücrede bulunuyorsa “en zayıf uyum” ifadelerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Özetle Anderson ve Krathwohl’un (2018) ifade ettiği üzere uyumluluk derecesinin hedef-öğretim, hedef-değerlendirme ve öğretim-değerlendirme öğelerini karşılaştırarak belirlenebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda öğeler arası uyumluluk türlerinin somut bir görüntüsünü ortaya koymak ve bu araştırmanın çalışma sistematığı hakkında bilgi vermek için Şekil 2 sunulmuştur.

Şekil 2

Program Öğeleri Arası Uyumluluk Türleri

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	Etkinlik 4		Değerlendirme 3			
B. Kavramsal Bilgi		Kazanım 4			Kazanım 1 Etkinlik 1 Değerlendirme 1	
C. İşlemsel Bilgi	Kazanım 2 Değerlendirme 2			Değerlendirme 4		
D. Üstbilişsel bilgi				Etkinlik 2		Kazanım 3 Etkinlik 3

Şekil 2 incelendiğinde 4 farklı kazanıma ve bu kazanıma yönelik hazırlanmış öğretim ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Kazanım 1 incelendiğinde, Kavramsal Bilginin Değerlendirilmesi Basamağında yer aldığı (B5 hücresi) görülmektedir. Kazanım 1’e yönelik hazırlanmış öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin de B5 hücresinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla her üç ögenin de aynı hücrede yer almasıyla öğeler arası uyumun yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum çok güçlü uyum (yüksek zincirleme) ifadesi ile açıklanmaktadır. Öğretim programlarının ulaşmayı hedeflediği kazanımlara uygun öğretim ve değerlendirme etkinliği hazırlandığını göstermektedir ve bu en ideal durumdur. Kazanım 2 ise İşlemsel Bilginin Hatırlanması basamağında yer aldığı (C1 hücresi) görülmektedir. Etkinlik 2’nin kazanımdan farklı olarak D4, değerlendirmenin ise kazanıma aynı C1 hücresinde yer aldığı görülmektedir. Bu durumda iki ögenin aynı, birinin ise farklı hücrede bulunduğunu göstermektedir. Bu durumda öğeler arası uyumun daha zayıf uyum (kısmi zincirleme) düzeyinde olduğu ifade edilmektedir. Bu duruma yönelik yorum ise şu şekilde yapılabilir kazanıma yönelik hazırlanan etkinliğin kazanıma ulaşmayı

sağlamayacak farklı düzeyde olduğu ifade edilebilirken değerlendirmenin ise ulaşılmak istenen kazanıma yönelik hazırlandığı belirtilebilir. Aynı şekilde kazanım 3'ün de daha zayıf uyum kategorisinde olduğu söylenebilir. Çünkü Kazanım 3 ile Etkinlik 3 D6 hücresinde iken değerlendirme 3 bunlardan farklı olarak A3 hücresindedir. Bu durumda ise kazanıma 3'e yönelik uygun öğrenme yaşantıları sunulduğu ancak uygun değerlendirme etkinliklerinin hazırlanmadığı yorumu yapılabilir ve bu durumda ulaşılmak istenen ile ölçülen arasında bir fark oluşabileceği ve bu durumun hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı hakkında yorum yapmayı zorlaştırabileceği ifade edilebilir. Son olarak kazanım 4'ün Kavramsal Bilginin anlanması (B2 hücresi), etkinlik 4'ün A1 ve değerlendirme 4'ün ise C4 hücresinde yer aldığı görülmektedir. Üç ögenin tümünün farklı hücrelerde yer alması durumunda ise ögeler arası uyumun en zayıf uyum (zincirleme yanılırları) kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Bu durumun en istenmedik durum olduğu söylenebilir. Çünkü ulaşılmak istenen kazanıma yönelik uygun öğrenme yaşantıları sunulmadığı ve uygun değerlendirmelerin yapılmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Bloom'un yenilenmiş taksonomisi temele alınmıştır. Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin öğretim programının öğelerini tek bir tabloda gösterme imkanı vermesi, bu tabloyla öğretmenlerin öğretim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında karar vermeye yardımcı olan bir araç olması (Krathwohl, 2002), öğretim programının öğeleri arasında uyumluluğu ya da uyumsuzluğu konusunda yorum yapmayı kolaylaştırması ve bu sayede uygun öğretim etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme etkinlikleri geliştirmeyi sağlaması (Anderson ve Krathwohl, 2018) Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak alınmasında etkili olmuştur.

Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan çalışmalara yönelik literatür incelendiğinde, Hayat Bilgisi ders kitaplarını inceleyen ve değerlendiren (Kabapınar vd., 2018; Kabapınar vd., 2020), öğrenci çalışma kitaplarını ve ders kitaplarını değerlendiren (Güven, 2010), Hayat Bilgisi öğretim programının hedef, yöntem-teknik ve farklı açılardan değerlendiren (Gümüş ve Aykaç, 2012; Kalender, 2020; Uzunkol, 2014) çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda programın öğelerinin hem öğretim programı hem ders kitabı ile bir arada değerlendirilmediği görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra Tay ve Baş (2016), 2009 ve 2015 öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş, Bloom'un program öğelerine dayanarak programlar hedef, ünite, eğitim durumu, değerlendirme boyutları ile programın vizyonu ve yaklaşımı açısından incelenerek değerlendirmelerde bulunulmuştur. Tay ve Baş'ın (2016) yaptığı bu çalışmada öğretim programları ve ders kitapları birlikte incelenerek birçok açıdan değerlendirme yapılmasına rağmen program öğeleri arasından uyumun incelenmediği ve çalışmanın betimsel bir bakış açısıyla ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın program öğeleri arası uyumu hayat bilgisi dersi kapsamında inceleyerek literatürde hayat bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitapları açısından değerlendirmelere yeni bir perspektif kazandıracığı ve program öğeleri arasındaki uyum çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada, "İlkokulda öğretimi yapılan hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan Güvenli Hayat ünitesi kazanımları ile bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitabında yer alan eğitim durumu ve sınav durumu öğeleri kapsamında yer alan etkinliklerin incelenmesiyle program öğeleri arası uyum nasıldır ve taksonomiye göre bu uyum nasıl açıklanmaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusu

doğrultusunda çalışmanın amacı, ilkokulda okutulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitabının bir ünitesi incelenerek programın öğeleri arası uyumu ortaya koymaktır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, program yapımcıların, kitap yazarlarının ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

Yöntem

Aşağıda; araştırmanın deseni, dokümanlar, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür. Durum çalışmasına konu olan birim bir kurum, bir program, bir kavram ya da bir süreç olabilir (Kohn, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda bu çalışma, hayat bilgisi öğretim programı ve ders kitabındaki program öğeleri arasındaki uyum ayrıntılı bir şekilde incelenerek bu kapsamda var olan durumu ayrıntılarıyla ortaya çıkarmayı amaçladığından durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması kapsamında yürütülen bu çalışmanın verileri doküman incelemesi kapsamında toplanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgeleri detaylı ve sistematik olarak (Wach vd., 2013) inceleyerek anlam çıkararak ve konu hakkında perspektif geliştirerek yorumlar elde etmeyi sağlayan bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008).

Örnekleme

Bu çalışmada, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından hazırlanmış olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve bu programa göre yazılmış devlet okullarında kullanılmakta olan üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenmiş ve program öğelerinin uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Hayat Bilgisi dersinin yapısı gereği kazanımlar kapsamında ulaşılmak istenen öğrenci davranışlarındaki değişimler doğrudan ya da kısa sürede gözlemlenebilir bir yapıda değildir. Bu kapsamda özellikle öğrencinin beceri gelişimine odaklanan ünitelerde öğretim sürecinin ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin kazanıma uygun olarak hazırlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada hem detaylı sonuçlar ortaya koymak amacıyla hem de kazanımlarıyla öğrencinin birçok beceri edinmesine odaklanması sebebiyle Güvenli Hayat Ünitesi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda örnek olarak ele alınan Güvenli Hayat Ünitesi'nin kazanımları ve bu kazanımları kazandırmak üzere hazırlanan öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın örneklemini 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile bu çalışmanın yürütüldüğü aşamada devlet okullarında kullanılmakta olan 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı oluşturmaktadır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerini 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ilkokullarda uygulamada olan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı oluşturmaktadır. Bu çalışmada verilerin elde edilmesi ve analizi şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Öğretim programındaki Güvenli Hayat ünitesi ile ilgili kazanımlar, Bloom'un yenilenmiş taksonomi matrisi kapsamında incelenerek bu kazanımların bilişsel süreç ve bilgi boyutu açısından düzeyleri belirlenip tabloda uygun hücrelere yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir.
- Daha sonra ders kitaplarından bu kazanımlara yönelik hazırlanan konu, etkinlik ve değerlendirme soruları incelenmiştir. Öncelikle öğretim programının eğitim durumu ögesi kapsamında ilgili kazanıma yönelik hazırlanan etkinlikler incelenmiş ve bu tabloda kazanım numarasına göre uygun hücreye yerleştirilmiştir.
- Daha sonra ilgili kazanıma yönelik hazırlanan konu sonu değerlendirme etkinlikleri incelenmiştir. Ayrıca ünite sonunda verilen değerlendirme etkinlikleri içerisinden ilgili kazanıma yönelik hazırlanan değerlendirme etkinlikleri belirlenerek kazanım kapsamında incelenmiş ve ne düzeyde oldukları ilgili tabloya yansıtılmıştır. Böylece programın ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.
- Hazırlanan bu uyum matrisine yönelik bulgular, Sınıf Eğitimi alanından iki uzman ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir uzmanın görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmış ve matrise son hali verilmiştir.
- Matriste programın öğelerinden kazanım, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğelerine yer verilmiştir. Bu matris kapsamında bu üç öğrenin alınmasının uygun olduğu ifade edilmiştir (Bümen, 2010).
- Ayrıca yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ders kitaplarında kazanıma yönelik hazırlanan ünite içinde yer alan konular öğretim etkinliği şeklinde sunulmaktadır. Örneğin, kazanıma yönelik hazırlanan konu örnek olayla ya da öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapabileceği farklı sunumlarla sunulmaktadır. Bu bağlamda ilgili kazanıma yönelik hazırlanan konu içeriği incelenerek öğretim etkinliği şeklinde sunulmuşsa bu içerikte program öğelerinden eğitim durumları kapsamında bir etkinlik olarak değerlendirilmesi yapılmış ve matrise bu şekilde yerleştirilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kullanılarak tematik analiz kapsamında gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, verilerde yer alan örüntülerin belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması amacıyla kullanılan bir veri analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi ile veriler en küçük boyutlarda düzenlenerek zengin ve derinlemesine betimleme yapılmasını sağlar (Barun ve Clarke, 2019). Bu çalışmada da elde edilen dokümanlar detaylı olarak incelenerek yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutlarında incelemeleri yapılmıştır. Bu çerçevede

kapsamında hedef, öğretim etkinliği ve değerlendirme etkinliği öğeleri kapsamında veriler incelenmiş ve hangi düzeyde oldukları tematik analiz kapsamında yorumlanmaya ve sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Son olarak öğeler arası uyum için yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında bahsedilen program öğeleri uyumluluğu çerçevesinde yer alan sınıflandırmalara göre temalar oluşturulmuştur (çok güçlü uyum, daha zayıf uyum, en zayıf uyum).

Bulgular

Güvenli hayat ünitesi kapsamında 7 kazanım bulunmaktadır (Ek). Bu kazanımların düzeyleri Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu kazanımlara yönelik hazırlanan konu başlıkları kapsamındaki etkinlikler öğretim etkinlikleri ögesi, ünite sonundaki değerlendirme soruları ise ölçme ve değerlendirme ögesi kapsamında ele alınmıştır. Ünite sonu değerlendirme soruları incelenip hangi sorunun hangi kazanıma hizmet ettiği belirlenerek kazanım numarasıyla isimlendirilmiştir. Kazanım, etkinlik ve değerlendirme aynı numaralarla sunularak öğeler arası uyumun görülmesi sağlanmıştır. Ayrıca birden fazla olan etkinlik ve değerlendirmenin yanında sayıyla beraber harf verilmiştir (Etkinlik 4A gibi).

Şekil 3

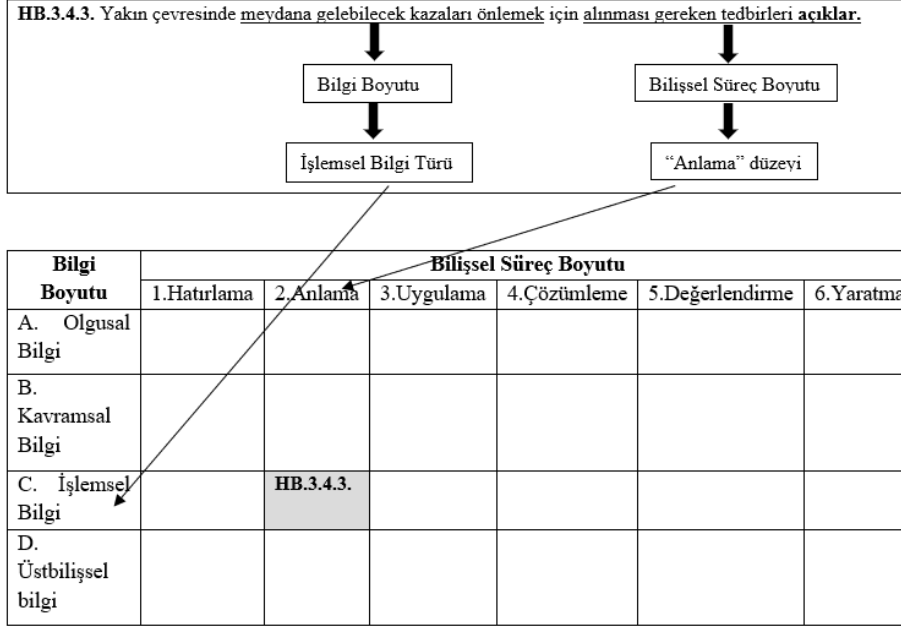
Güvenli Hayat Ünitesi kazanım, Öğretim Etkinlikleri ve Ölçme ve Değerlendirme Öğeleri Uyum Matrisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	Kazanım 1 Etkinlik 1 Etkinlik 4A Değerlendirme 1					
B. Kavramsal Bilgi	Etkinlik 6B Değerlendirme 2	Kazanım 2 Etkinlik 2 Etkinlik 7				
C. İşlemsel Bilgi	Değerlendirme 3 Değerlendirme 4 Değerlendirme 5 Değerlendirme 6 Değerlendirme 7	Kazanım 3 Kazanım 4 Kazanım 5 Etkinlik 5 Kazanım 6 Etkinlik 6A	Kazanım 7	Etkinlik 3		Etkinlik 4B
D. Üstbilişsel bilgi		Etkinlik 2				

Şekil 3 incelendiğinde, kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel süreç boyutu açısından hatırlama ve anlama düzeyinde oldukları görülmektedir. Bilgi boyutunda ise kazanımların biri olgusal, biri kavramsal, beşi ise işlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır. Program öğelerinin uyumu hakkında her bir kazanım için şu yorumlar yapılabilir:

- 1- Yetişek zincirleme açısından incelendiğinde, kazanım 1, öğretim etkinlikleri 1 ve değerlendirme 1'in uyum matrisinde A1 kutucuğunda olduğu görülmektedir ve bu öğeler arasında *yüksek zincirleme (çok güçlü uyum)* vardır yorumu yapılabilir.
- 2- Kazanım 2 ve Etkinlik 2'nin aynı hücrede (B2) yer aldığı görülmüş olup değerlendirmenin farklı hücrede (B1) yer aldığı anlaşılmıştır. Bu durumda Kazanım 2 ve diğer program öğeleri arasında *kısmi zincirleme (daha zayıf uyum)* yorumu yapılabilmektedir.
- 3- Kazanım 3 C2, Etkinlik 3 C4 ve Değerlendirme 3 C1 hücrelerinde yer almaktadır. Tüm öğeler farklı hücrelerde yer alarak *en zayıf uyum* yorumu yapılmasına sebep olmuştur. Bu durumun "*zincirleme yanılığının*" ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.
- 4- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 4 (C2), öğretim etkinlikleri 4 (A1 ve C6) ve değerlendirme 4'ün farklı hücrelerde (C1) olduğu dolayısıyla zincirleme yanılığının ortaya çıkabileceği söylenebilir. Uyumluluk açısından *en zayıf uyum* olarak nitelendirilebilir. Bu durumun "*zincirleme yanılığının*" ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.
- 5- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 5 ve öğretim etkinlikleri 5'in aynı hücrede (C2) olduğu; değerlendirme 5'in ise farklı hücrede olduğu (C1) görülmektedir. Bu durumda Kazanım 5 ve diğer program öğeleri arasında *kısmi zincirleme (daha zayıf uyum)* yorumu yapılabilmektedir.
- 6- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 6 ve öğretim etkinlikleri 6'nın aynı hücrede (C2) hücrede olduğu; değerlendirme 6'nın ise farklı hücrede olduğu (C1) görülmektedir. Bu durumda kazanım 6 ve öğretim etkinliklerinin aynı; değerlendirmenin ise farklı hücrede yer almasından dolayı *kısmi zincirleme (daha zayıf uyum)* yorumu yapılabilmektedir.
- 7- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 7, öğretim etkinlikleri 7 ve değerlendirme 7'nin farklı hücrelerde olduğu dolayısıyla zincirleme yanılığının ortaya çıkabileceği söylenebilir. Uyumluluk açısından *en zayıf uyum* olarak nitelendirilebilir. Bu durumun "*zincirleme yanılığının*" ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.

Şekil 3'te sunulan bulguları somutlaştırmak adına ve çalışma kapsamında yürütülen uygulama hakkında somut bir bilgi vermesi açısından bir kazanım örneği ve bu kazanıma yönelik hazırlanan öğretim etkinlikleri ile değerlendirme etkinliklerinin tabloya yerleştirilmesi ve ulaşılan sonuçlar aşamalarla belirtilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultudaki incelemeler Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 4**HB.3.4.3. Kazanımının Taksonomiye Yerleştirilmesi**

HB.3.4.3. kodlu kazanım ifadesi incelendiğinde fiil kısmının “gerekli tedbirleri açıklar” ifadesi olduğu ve bunun bilişsel süreç boyutu açısından anlama basamağında bir kazanım olduğu anlaşılmaktadır. Kazanım ifadesine ilk bakıldığında bilgi türünü belirlemek kolay olmamaktadır. İlk olarak bakıldığında “...meydana gelebilecek kazalar” ifadesinin bilgi kısmı olduğu anlaşılmaktadır ve kavramsal bilgi türünde değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Fakat kazanımla ilgili açıklamalar okunduğunda, aslında karşılaşılabileceği kaza durumlarında nasıl tepki verilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir (Açıklama: Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalara örnekler vermesi sağlanır. Kesik, yaralanma, boğulma, zehirlenme ve yanma gibi kazalara karşı alınabilecek basit önlemler üzerinde durulur.). Dolayısıyla Anderson ve Krathwohl’un (2018) açıkladığı üzere işlemsel bilgi “bir şeyin nasıl yapılacağı” bilgisidir ve bu günlük hayattan herhangi bir hareket olabilmektedir. Bu kapsamda ilgili kazanım ve açıklamalar incelendiğinde, kazanımın içerik kısmının “...meydana gelebilecek kazaları önlemek” olduğu ve bu ifadenin işlemsel bilgi türünde olduğuna karar verilmiştir. Şekil 5’te ise HB.3.4.3. kazanımına yönelik ders kitabında hazırlanmış eğitim durumları ögesi kapsamında hazırlanmış etkinlik örneğinin bu matristeki yeri gösterilmiştir.

Şekil 5

HB.3.4.3. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Öğretim Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi		HB.3.4.3.		Eğitim durumları ögesi		
D. Üstbilişsel bilgi						

Konuyu Pekiştirilim

- Yandaki görseli inceleyiniz. Görseldeki tehlikenin nedenini, sonucunu ve alınacak önlemi yazınız.
 Neden:
 Sonucu:
 Alınacak önlem:
- 
- Okan, arkadaşlarıyla futbol oynayacaktı. Annesi, topu dolabın üzerine kaldırmıştı. Okan, topu alabilmek için sandalyenin üzerine çıktı. Yukarıdaki olayda, Okan'ın yaptığı yanlış hareket nedir? Bu hareket sonucunda meydana gelebilecek kazayı ve bu kazaya karşı alınabilecek önlemleri yazınız.
 Yanlış hareket:
 Kaza:
 Alınabilecek önlem:
- Hangi maddeleri kullamak tehlikelidir? İki örnek veriniz.

Şekil 5, HB.3.4.3. kazanımına yönelik ders kitabında sunulan etkinlik ögesi için verilmiş etkinliğin görüntüleriyle desteklenmiştir. Öğretim etkinliği incelendiğinde, öğrenciden bilgi boyutunda "...tehlike durumunun nedeni, sonucu; ...alınabilecek önlemler" gibi ifadelerden dolayı işlemsel bilgi türünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkinliklerin yapısı incelendiğinde ise öğrencilerden bir durum karşısında neden-sonuç ilişkisi kurmalarını ve olası olumsuzluklara karşı önlemler geliştirmelerini bulmalarını istediği için bilişsel süreç boyutunda Çözümleme Basamağında yer aldığı sonucuna varılmıştır. Detaylı olarak incelendiğinde Çözümleme basamağının alt basamağı olan Örgütlenme alt basamağında yer aldığı anlaşılabilmektedir. Örgütlenmede öğrencilerden kendisine sunulan durumlar arasından sistemli ve bütüncül bağlantılar kurması istenir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Dolayısıyla bu etkinliğin yapısının Çözümleme basamağı Örgütlenme alt basamağında değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

Şekil 6

HB.3.4.3. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Değerlendirme Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi	Sınama durumları ögesi	HB.3.4.3.		Eğitim durumları ögesi		
D. Üstbilişsel bilgi						

9. Aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A. Karşıdan karşıya geçerken yaya geçitlerini kullanmalıyız.
- B. Trafik levhalarının anlamlarını öğrenmeliyiz.
- C. Yayaalara kırmızı ışık yanınca karşıya geçmeliyiz.

10. Aşağıdaki davranışlardan hangisi, evde kazaya neden olabilir?

A. 

B. 

C. 

Sınama durumları ögesi kapsamında ünite sonu değerlendirmeler arasında verilen birçok sorudan HB.3.4.3. kazanımına yönelik olan değerlendirme soruları belirlenmiş ve bunlar arasından bir tanesinin görüntüsü Şekil 6'yı destekleyecek şekilde sunulmuştur. Bu kapsamda "Üniteyi Değerlendirelim" içerisinde yer alan 10. değerlendirme sorusu incelendiğinde, davranış biçimi ve işlem bilgisine odaklandığından bilgi boyutu açısından işlemsel bilgi türünde olduğuna karar verilmiştir. Ancak sorunun yapısı incelendiğinde ise her ne kadar "neden olabilir"

sorusu ile derin bir çıkarım yapılması beklense de sorunun görsellerin de desteğiyle öğrencinin kaza olabilecek durumlar ve kaza olmayacak durumlar arasından mevcut bilgileri doğrultusunda hatırlama yapması ve doğru seçeneği seçmesi istenmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreç boyutu açısından “Hatırlama” basamağındadır. Sonuç olarak HB.3.4.3. kazanımı ve bu kazanıma yönelik hazırlanmış eğitim durumları ile sınama durumları öğeleri hakkında şunlar söylenebilir:

- Kazanım, işlemsel bilginin uygulanması,
- Eğitim durumları, işlemsel bilginin çözümlenmesi ve
- Sınama durumlar, işlemsel bilginin hatırlanması düzeyindedir.

Bu üç ögenin bilgi türü açısından aynı türde toplansa da bilişsel süreç boyutu açısından farklı basamaklarda bulunması dolayısıyla program öğeleri arası uyum açısından “en zayıf uyum” kategorisinde olduğu görülmüştür.

Bir farklı örnek olarak yer alan çok güçlü uyum kategorisinde yer alan Kazanım 1 şu şekilde analiz edilmiştir.

Şekil 7

HB.3.4.1. Kazanımının Taksonomiye Yerleştirilmesi

HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.						
		Bilgi Boyutu		Bilişsel Süreç Boyutu		
			Olgusal Bilgi Türü		“Hatırlama” düzeyi	
Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	HB.3.4.1.					
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Şekil 7 incelendiğinde, kazanımın bilgi türü açısından olgusal bilgi; bilişsel süreç boyutu açısından hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çünkü kazanımda yer alan trafik işaret ve levhaları ifadesinin bir üst kavram gibi düşünülebilse de ders kitabında yer alan içerik ve etkinliklerin bir kavramsal ilişki kurmadan ziyade belirli olgulara yönelik bilgiler olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretimine odaklanılan bilgi türünün olgusal bilgi olduğuna karar verilmiştir. Tanıtır ifadesinin de bilişsel süreç açısından hatırlama düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Şekil 8’de ise öğretim etkinliğinin örneği ve taksonomide hangi düzeyde yer aldığı gösterilmektedir.

Şekil 8

HB.3.4.1. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Öğretim Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	HB.3.4.1. Eğitim durumları ögesi					
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						



Şekil 8 incelendiğinde, ders kitabında yer alan öğretim etkinliği kapsamındaki içeriğin öğrencilerin trafik işaret ve levhalarını tanımasına yönelik olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda içeriğin kazanımda yer alan trafik işaretleri ve levhaları bilgisine uygun olduğu ve bilişsel süreç açısından hatırlama düzeyinde olduğuna karar verildiğinden bu etkinliğin kazanımla aynı düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 9'da ise değerlendirme etkinliğinin taksonomi tablosuna yerleştirilmesi gösterilmektedir.

Şekil 9

HB.3.4.1. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Değerlendirme Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	-HB.3.4.1. -Eğitim durumları ögesi -Sınama durumları ögesi					
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Asağıda verilen trafik işaretlerinin ve işaret levhalarının adlarını altlarını yazınız.



Şekil 9 incelendiğinde, değerlendirme boyutu için yapılan etkinliğin öğrencinin tanımına yönelik olduğu yani hatırlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bilgi boyutu açısından ise olgusal bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda HB.3.4.1. kazanımı, eğitim durumları ve sınama durumları öğelerinin aynı hücrede toplandığı ve bu açıdan “çok güçlü uyum” kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Program öğeleri arası uyum açısından en çok istenen durum olarak ifade edilebilir.

Yukarıda araştırmanın çalışma prensibi ve anlayışını somut bir şekilde koymak amacıyla yapılan açıklamalar ve uygulamalar Şekil 3'te yer alan diğer kazanımlar için de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Uygulamada olan Hayat Bilgisi öğretim programı ile bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ele alınarak program öğeleri arasındaki uyumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğretim programındaki kazanımlarla ders kitabındaki eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme unsurları arasındaki uyum betimlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar genel olarak her bir kazanımın ve diğer program öğeleri ile olan uyumuna bakıldığında;

- Çok güçlü uyum kategorisinde 1,
- Daha zayıf uyum kategorisinde 3,
- En zayıf uyum kategorisinde 3 olarak belirlenmiştir.

Nitelikli bir eğitim düzenli olarak planlanmış ve öğeleri uyum içerisinde hareket eden öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilir. Bu öğeler arasında uyum olmadığında ya da diğer bir ifadeyle öğretim programı ile ders kitapları arasında uyum olmayınca kazanımlara istenen düzeyde ulaşılamaz. Örneğin, kazanıma uygun olarak hazırlanmayan bir öğretim etkinliğinin neye hizmet ettiği belli olamayacak ve kazanıma uygun hazırlanmadığı için ölçme ve değerlendirme sonuçları üzerinde yanlış yorumlamalar yapmaya sebep olacaktır. Diğer taraftan kazanıma uygun hazırlanamayan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olduğu durumlarda istenen kazanımı ölçmediği için öğrenme çıktıları ve öğretimin etkililiği üzerinde değerlendirme yapmakta da zorlanacaktır. Program öğeleri arasındaki uyumun öğrenci başarısına pozitif katkı sağladığı bazı çalışmalarca ortaya konmuştur (Bümen vd., 2014; Bulger vd., 2008).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda kazanımlara ulaşmak için gerçekleştirilecek öğretim-öğrenme etkinliklerinin mevcut uyumsuzluğu ortaya koyacak şekilde ilerlemesi, çabalanan ile ulaşmak istenen arasında bir uyumsuzluğu ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu durumun da hem öğretmen hem de öğrencide bir başarısızlık ve huzursuzluk hissine yol açacağı düşünülmektedir. Aksu (2008) matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim-öğrenme etkinliklerinin uyumsuzluğundan kaynaklı olumsuz görüş bildirmiştir. Elde edilen sonuçlarla paralel olarak Kabapınar vd. (2020) ise çalışmalarında, 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan içeriğin ve etkinliklerin öğrencileri yeterince aktif kılmadığı, öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımının yapıldığı ve öğrenci keşfini teşvik etmediği sonucuna varmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ders kitapları ile ilgili çalışmasında öğretmenler ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli ve kaliteli bulmadıklarını belirtmişlerdir (MEB, 2021). Diğer taraftan Kara vd.'nin (2017) çalışmalarındaki sonuçların da yine bu çalışmanın kazanım ile eğitim durumları öğeleri arasındaki uyumsuzluk bulgusunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak Güven'in (2010) çalışmasının sonuçlarına göre kazanımları gerçekleştirmeye yönelik ders kitaplarında yeterince örnek

bulunmadığı ve öğrencilerin aktif rol almasını sağlayacak konular açısından ders kitaplarının eksik olduğu ortaya konmuştur.

Öte yandan uygulanan faaliyetlerin bütüncül bir resmini ortaya koyabilmek adına süreçlerin doğru bir şekilde ölçülmesinin önemli olduğu vurgulanırken (Dane ve Schneider, 1998) bu çalışmadaki sonuçlar kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ders kitabında yer almadığı görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Güven (2010), Hayat Bilgisi çalışma kitaplarında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın (2007) ise Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularının öğrenciyi değerlendirebilecek düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim programıyla ilişkili bir şekilde hedef, içerik, yöntem, materyal, uygun öğretme-öğrenme yaşantılarını belirleme, seçme ve uygulama ve tüm süreci değerlendirmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Ancak vurgulanan bu unsurlar arasında bir uyumsuzluk öğretmenin yaptığı faaliyetler ve sonuçları konusunda bir uyumsuzlukla sonuçlanacaktır. Bu bağlamda, elde edilmek istenen kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmezse ölçülmeye çalışılan durum ile ölçülen arasında bir anlam ve ilişkinin kurulamadığı bir sonuçla karşılaşılması muhtemeldir. Anderson ve Krathwohl'un (2018) vurguladığı üzere öğeler arası uyumsuzluklar ciddi problemlere sebep olabilmektedir. Yazarlar, eğer hedefler uygun değerlendirmeler ile gerçekleştirilmez ise değerlendirmeden elde edilen sonuçlar hedeflerin kazanılmasına yönelik bir yorum yapma imkanı sağlamayacağını belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlara göre program öğeleri arası uyumun en yüksek bilgi türü açısından olgusal, bilişsel süreç açısından hatırlama boyutunda olduğu görülmüştür. Kazanımlarda bilişsel süreç boyutu açısından üst düzeylere çıktığında program öğeleri arasındaki uyumun ya zayıfladığı ya da kaybolduğu görülmüştür. Bu noktada ders kitapları hazırlanırken ilgili kazanımların düzeyinin ya tam olarak incelenmediği ya da üst düzey kazanımları kazandırmada öğretme-öğrenme ve ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturmakta zorlanıldığı sonucuna ulaşılabilir. Eryılmaz'ın (2020) Türkçe dersi öğretim programına yönelik yaptığı çalışmasının sonuçlarında da bu çalışmayla benzer olarak üst düzey bilişsel boyutlarda sınırlı sayıda kazanım bulunduğunu, ağırlıklı olarak kazanımların hatırlama ve anlama düzeyinde bu durum olumsuz bir durum olarak nitelendirmiştir. Öte yandan Turan (2018) ise 2005 Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımların öğrenci gereksinimine yönelik olmadığını ve onların seviyesine uygun olmadığını vurgulayarak kazanımlarla ilgili farklı bir soruna dikkat çekmiştir.

Diğer taraftan kazanımlar incelendiğinde, birinin hatırlama, beşinin anlama birisinin ise uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. Daha üst düzeyler olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratmaya yönelik bir kazanım oluşturulmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Anderson ve Krathwohl (2018) bu düzeylerde hedeflere nispeten daha az rastlandığını belirtmiştir. Yine aynı doğrultuda Güven (2010) ise öğretmenlerin Hayat Bilgisi kazanımlarını üst düzey düşünme becerileri açısından kısmen yeterli bulduklarını ortaya koymuştur. TTK'nın (2021) raporuna göre bazı öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan değerlendirmelerin öğrencilerin üst düzey düşünmesini destekleyecek nitelikte bulmadıkları görülmüştür. Diğer taraftan Kablan (2017) ise üst düzey bilişsel süreç boyutuna çıktıkça hedeflerin daha karmaşık ve daha soyut olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu durumun üst düzey kazanımlar oluşturmayı güçleştirdiği ifade edilebilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Hayat

Bilgisi Öğretim Programının (2018) öğrencilerin kazanmasını hedeflediği eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verebilme gibi üst düzey düşünme türleri ile programda yer alan anahtar yetkinliklere ulaşılması için program kazanımlarında üst düzey kazanımlara yer verilmelidir.

Sonuç olarak, öğretmene rehberlik eden öğretim programları ile birinci yardımcı kaynak olan ders kitapları arasındaki uyum öğretmenlere ve dolayısıyla eğitimin kalitesine katkı sağlayacaktır. Gök'ün (2003), ders kitaplarının öğretim süreci üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğuna yönelik vurgusu (akt. Özkan, 2010) ve Güneş'in (2007) ders kitaplarının öğretim programlarının yansımaları olduğuna yönelik vurgusu bir arada değerlendirildiğinde bu çıkarımı literatürde yer alan çalışma sonuçlarının desteklediği yorumu yapılabilmektedir. Bu noktada öğretim programı ve ders kitabı hazırlamadan *sorumlu ve yetkili ilgili otoritelere* şu öneride bulunulabilir:

- Öğretim programı ve ders kitabı hazırlama aşamasında istenen başarıyı elde etmek adına program öğeleri arasında uyumu da göz önünde bulundurmaları önerilebilir. Bu sayede ulaşılmak istenilen kazanımlara doğru yollarla ulaşılabilir ve bu yollarla kazanımların ne derece edinildiği konusunda doğru ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara Öneri

- Bu çalışmada hedef ve içerik ilişkisine Yenilenmiş Bloom taksonomisinin iki boyutlu yapısı ile bakılmıştır. Hedef ve içerik öğeleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Öge Matrisindeki iki boyutluluktan dolayı bir kesişim noktası ve dolayısıyla tek bir öge gibi görülmektedir. Bu bağlamda, içerik ögesi ile hedef davranışın uyumuna bakmak için Merrill'in "Öge Belirleme Kuramı" çerçevesinde incelemeler yapılabilir. Merrill bilişsel alanda yer alan içerik türleri ve bu içerikle ulaşılması amaçlanan hedef davranışın (kazanım) düzeyi belirlenerek davranış-içerik kesişimini ortaya koyarak uyuma bakılabileceğini belirtmiştir (Merrill, 1983). Bu bağlamda farklı çalışmalarda içerik-kazanım uyumuna bakılarak daha farklı perspektiften bu program öğeleri arasındaki uyum incelenebilir.
- Öğretim programları ve ders kitaplarının yanı sıra sınıf içi gözlemlerin de dahil edildiği çalışmalarla program öğeleri arası uyum çalışmaları yapılabilir.
- Farklı alanlardaki öğretim programları ve ders kitapları incelenerek program öğeleri arası uyum ya da uyumsuzluklar betimlenerek bu konuda farkındalık oluşturulması sağlanabilir.

Sınırlılıklar

Bu tür uyum çalışmalarında sınıf içi faaliyetler belirleyici konumdadır. Sınıfta içeriğin nasıl ele alındığı, ne tür etkinlikler düzenlendiği ve bunların nasıl değerlendirildiği daha önemlidir. Sınıf içi etkinliklerde öğretim programlarında ve ders kitaplarındaki mevcut uyumsuzluklar öğretmenin fark etmesiyle bir uyum içerisinde ele alınabilir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda sınıf içi gözlem yapılması önemlidir. Fakat bu çalışmada yapılması planlanan gözlem faaliyetleri COVID-19 pandemisinden dolayı yapılamamıştır.

Yazar Notu

Bu çalışmanın bir kısmı, 25-27 Mart 2021 tarihlerinde, VIII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK 2021) sunulmuştur.

Kaynakça

- Akın, B.İ. (2007). *2005–2006 Öğretim yılı ilköğretim okulları hayat bilgisi ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Haz.) (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Haz.) *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s.163-181) içinde. Anı Yayıncılık.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli, Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Bulger, S.M., Housner, L. D. ve Lee, A. M., (2008). Curriculum alignment: A view from physical education teacher education. *Journal Of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(7), 44-49.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Dane, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Eryılmaz, R. (2020). Bilim ve sanat merkezleri türkçe dersi öğretim programının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(3), 59-83.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Görgen, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Haz.) *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Kabapınar, Y., Akaydın, B. B. , Çetin, H., Keleş, C. ve Çelikten, L., (2018, Nisan, 11-14). *On ikinci yılında yapılandırmacı hayat bilgisi ders kitaplarını sorgulamak: bir muhasebe denemesi* [Sözlü sunum] 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Kabapınar, Y., Kalender, B. ve Urfalıoğlu, K. (2020, Eylül, 16-19). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden hayat bilgisi ders kitaplarının yapılandırmacı anlayış çerçevesinde 2005'ten günümüze dönüşümü/değişimi: "uzlaşma mı, geriye dönüş mü?" [Sözlü Sunum]. *International Pegem Conference on Education (IPCEDU)*, 1191-1202. Çevrimiçi Kongre.
- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Haz.) *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s. 127-160). içinde. Anı Yayıncılık.
- Kalender, B. (2020). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: Tarihsel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1) , 44-70.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Erdal, B. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında "program uyumluluğunun" incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Kohn, L. T. (1997). *Methods in case study analysis*. The Center for Studying Health System Change.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- McDonald, R. ve Van Der Horst, H. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education, *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 1-9.
- MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar)*. www.meb.gov.tr.
- MEB (2021). *Ders kitaplarını Değerlendirme Raporu (Öğretmen Görüşleri)*. İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
- Merrill, M. D. (1983). *Instructional Design Theories and Models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). 1998-2005 hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği). *Millî Eğitim*, 35(172), 40-54.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson Education.

- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1).
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (11. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Tay, B. ve Baş, M. (2016). 2009 Ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 341-374.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Institute of Development Studies. 13.03.2021 tarihinde <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Investigation of Curriculum and Textbooks in Terms of Curriculum Alignment: Life Science Case

Abstract

In this study, it was aimed to reveal alignments among curriculum elements by examining the 2018 Life Science Curriculum and the 3rd Grade Life Science Textbook. The study was conducted within the scope of theoretical framework of Revised Bloom's Taxonomy. This study was designed as a case study. The data were collected by document review and analyzed by thematic analysis. Objectives of "Safe Life Unit" in the curriculum were examined according to the Revised Bloom's Taxonomy matrix and placed in the matrix. Afterwards, alignments among curriculum elements were tried to be revealed by examining the content, activity and evaluation questions prepared for the relevant objectives from the textbook and placing them in the matrix. As a result of this review, it has been determined that the objectives are mainly in the "comprehension (understand)", learning activities in the "knowledge (remember)" and "comprehension (understand)", and evaluation activities in the "knowledge (remember)" level. In terms of curriculum alignment, one objective was found in the "very strong", three objectives "weaker" and three objectives in "the weakest" category. In line with the findings, it was concluded that the curriculum alignment was predominantly at the "weaker" and "the weakest" category. This result revealed the necessity of considering the curriculum alignment in the preparation of the curriculum and textbook.

Keywords: life science, textbook, curriculum alignment, revised Bloom's taxonomy

Ek

3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesi Kazanımları

HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.

Öğrencilerin güvenliği için öncelikli olan trafik işaretleri ve işaret levhaları (yaya geçidi, okul geçidi, ışıklı trafik işaret cihazı, mecburi yaya yolu, yaya giremez, kontrolsüz demir yolu geçidi ve bisiklet giremez vb.) üzerinde durulur.

HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.**HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.**

Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalara örnekler vermesi sağlanır. Kesik, yaralanma, boğulma, zehirlenme ve yanma gibi kazalara karşı alınabilecek basit önlemler üzerinde durulur.

HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

Acil durumlarda alandan uzaklaşma, çıkış kapılarını ve yangın çıkış yerlerini kullanmanın gerekliliği üzerinde durulur. Herhangi bir acil durumda kendisine ulaşılabilecek bir yakınına ait iletişim bilgilerine sahip olmanın önemi vurgulanır.

HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda yanından uzaklaşma, kaçma, yüksek sesle veya bağırarak yardım isteme, ailesini haberdar etme, güvenlik personeline başvurma gibi durumların gerekliliği üzerinde durulur.

HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

Olağanüstü durumlardan; akran baskısı, suç kaynağı kişi ve gruplar, terör, savaş, deprem ve sel sırasında yapılması gerekenler üzerinde durulur.

HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.

Yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımının yanı sıra bisiklet, kayak, paten, kızak vb. araçları kullanırken kask takma, uygun kıyafetler giyme ve hız yapmama gibi konular ele alınır. Ayrıca güvenli oyun alanı dışına kaçan oyun araçlarının peşinden koşulmaması gerektiği üzerinde durulur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sembolik Oyun

Deniz Tahiroğlu

Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda sosyal iletişim problemleri ve tekrarlanan, basmakalıp davranışlar gözlenmektedir. OSB olan çocukların hayal gücü ve yaratıcılık gerektiren aktivitelerdeki farklı gelişimine ilişkin araştırmalar da söz konusudur. Özellikle hayal gücüne dayalı sembolik oyunlarda OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla veya diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla kıyaslandığı çalışmalar hem sembolik oyunun OSB'deki gelişimini hem de zihinsel gelişimi anlamak adına önemlidir. Bu derlemede OSB olan çocukların sembolik oyun üretimini ve bu tür oyunu anlamlandırmalarını inceleyen ampirik çalışmalara yer verilmiş, OSB'de görülen sınırlılıkların nedenlerini açıklamaya çalışan farklı görüşler tartışılmıştır. Taranan çalışmalar, OSB olan çocukların özellikle spontane/kendiliğinden sembolik oyun üretme konusunda kontrol gruplarından farklılaştığını (örn., bu oyuna daha az zaman ayırmak, daha az karmaşık oyunlar yaratmak), gözlemlenen farklılıkların kaynağının ise hem yeterlilik hem de performans ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, sembolik oyun, -miş gibi oyun, hayal gücü, zihinsel temsil

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 01.10.2021

Düzeltilme tarihi: 24.10.2021

Kabul tarihi: 23.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 30.12.2021

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sembolik Oyun

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), etkileri erken yaştan itibaren gözlemlenen karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB tanısında öne çıkan iki temel belirti, sosyal iletişimdeki yetersizlikler ve tekrarlanan/kısıtlı davranışlar ya da ilgi alanları olarak belirtilmektedir (APA, 2013). Bu sınırlılıklarla birlikte, OSB olan çocukların hayal gücü ve yaratıcılık gerektiren aktivitelerdeki farklı gelişimi de araştırmacılar ve alanda çalışan uzmanlar tarafından tartışılmaktadır (González-Sala vd., 2021; Kasirer vd., 2020; Scott, 2013). Bu kapsamda sıklıkla ele alınan konulardan biri de hayal gücüne dayanan sembolik oyunun^a OSB olan çocuklardaki gelişimsel seyridir.

Tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalar sembolik oyunun 18-24 ay arasında gözlenmeye başladığını, okul öncesi dönemde hızla artış gösterdiğini ve bu

Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, deniz.tahiroglu@boun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3871-8811

^a 'Sembolik oyun' (symbolic play) ve '-miş gibi oyun' (pretend play) bu derlemede benzer anlamlarda kullanılmaktadır.

oyun türünün çocukların sosyal (örn., sosyal beceriler) ve bilişsel (örn., dil) gelişimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Lillard vd., 2013). OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalarda ise sembolik oyunun bu grupta daha geç geliştiği ya da gelişiminde sınırlılıklar olduğu gösterilmektedir (González-Sala vd., 2021; Jarrold ve Conn, 2011). Bu derlemede, OSB olan çocuklardaki sembolik oyunun gelişimi, bu grubun farklı kontrol gruplarıyla (örn., tipik gelişim ya da farklı gelişimsel bozukluklar gösteren akranlarıyla) sembolik oyunu anlama/kavrayış (örn., Bigham, 2008) ve oyun üretimi açısından (örn., Lam ve Yeung, 2012; Rutherford vd., 2007) kıyaslandıkları çalışmalara yer verilerek incelenecektir. Derlemenin amacı, tipik gelişim gösteren çocuklarda sosyal ve bilişsel gelişime destek olduğu düşünülen hayal gücüne dayalı oyunların (Lillard vd., 2013) OSB'deki gelişimsel seyrini incelemek ve bu sayede OSB'li çocukların zihinsel gelişimlerine dair daha fazla bilgi sahibi olmaktır. Sembolik oyunun OSB'de incelenmesi bu oyun türünün gelişimi hakkındaki kuramlar için de önemlidir. Ayrıca, derlenen bu bilgilerin OSB olan çocukları hedef alan uygulamalara da (örn., özel eğitim programları) katkı sunması beklenmektedir.

Birçok araştırma OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına ve farklı gelişim geriliği gösteren gruplara kıyasla hayal gücüne dayalı olan sembolik oyunda problem yaşadığını göstermiştir (Charman vd., 1997; Hobson vd., 2013; Jarrold vd., 1996; Rutherford vd., 2007). Yakın zamanda yapılan çalışmalarda da OSB olan çocuklarda gözlemlenen belirtilerin şiddetiyle çocukların sembolik oyun davranışları arasında bir ilişki olduğu (Campbell vd., 2016) ve bebeklik döneminde sembolik oyunda gözlemlenen gerilik ve/veya eksikliğin ileriki yaşlardaki OSB tanısında güçlü bir yordayıcı faktör olduğu gösterilmiştir (Barbaro ve Dissanayake, 2013).

Alanyazında OSB olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki sembolik oyun davranışlarındaki farklılıkları gösteren çalışmalar büyük ölçüde kabul görmesine rağmen (González-Sala vd., 2021; Jarrold, 2003) gruplar arası farklılık bulamayan çalışmalar da (Dominguez vd., 2006; Naber vd., 2008; Thiemann- Bourque vd., 2012) mevcuttur. Çalışmaların sonuçlarındaki farklılıkların nedenlerinden biri katılımcıların özellikleri (örn., OSB'li çocukların spektrumda farklı düzeylerde olması; kontrol gruplarının kimlerden ve nasıl oluşturulduğu) olabilirken bir diğer önemli neden ise çalışmalarda kullanılan testler ve yöntemsel farklılıklar olabilir. Bazı çalışmalarda çocukların oyun üretimleri yapılandırılmamış/serbest oyun görevleri kullanılarak gözlemlenirken (örn., Rutherford vd., 2007) bazı çalışmalarda yapılandırılmış oyun yöntemleri kullanılmış (örn., Charman ve Baron-Cohen, 1997) ve bazı çalışmalarda ise oyun üretiminden ziyade sembolik oyunun anlaşılmasına (örn., Bigham, 2008) odaklanılmıştır.

Kullanılan ölçüm yöntemlerinin de etkisiyle OSB olan çocuklarda sembolik oyun gelişimine etki eden faktörler farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır (Jarrold ve Conn, 2011; Rutherford ve Rogers, 2003). Bazı çalışmalarda OSB olan ve olmayan gruplar arası farklılıkların kaynağı olarak yeterlilikle ilgili problemler gösterilirken (sembolik oyun için gerekli olan bilişsel donanımına sahip olmamak, örneğin zihinsel temsil yaratmayla ilgili problemler; Baron-Cohen, 1987) bazı araştırmacılar gözlemlenen farkları performans eksikliği ile (örneğin çocuğun bu tür oyunu oynamak için motive olmaması ya da oyun için fikir üretiminde karşılaşılan zorluklar; Hobson vd., 2009; Jarrold vd., 1996) açıklamaktadır. Bu derlemede, OSB olan çocukların sembolik oyun üretimi ve anlayışını farklı testler kullanarak

değerlendiren çalışmaların sonuçları aktararak bu oyun türünün OSB'deki gelişimi incelenecektir. Çalışmaların sonuçlarının OSB olan çocukların hayal gücü gerektiren aktivitelerdeki performanslarını açıklayan farklı görüşlerle ilişkilendirilerek tartışılması hem tipik gelişim gösteren hem de OSB olan çocukların zihinsel gelişimini anlamaya yardımcı olacaktır.

Otizm Spektrum Bozukluğunda Sembolik Oyun Üretimi

OSB olan çocuklarda yapılan çalışmaların çoğu sembolik oyun üretimindeki sınırlılıklara işaret etmektedir. OSB'li çocukların sembolik oyun konusunda tipik gelişen kontrol gruplarından farklı olmadığını bulan çalışmalar olsa da (Dominguez vd., 2006; Lewis ve Boucher, 1988), birçok çalışma bu alandaki farklılıklara dikkat çekmektedir (Jarrold ve Conn, 2011; Lam ve Yeung, 2012). Yapılan çalışmalarda hem çocukların spontane, kendi kendilerine içten gelen bir şekilde yarattığı sembolik oyun (örn., Lam ve Yeung, 2012), hem de yönlendirildiklerinde ya da komut verildiklerinde üretebildikleri sembolik oyun (örn., Rutherford vd., 2007) araştırılmıştır.

Sadece birkaç çalışma OSB olan grupların kendiliğinden gelişen sembolik oyun üretiminde kontrol gruplarıyla benzer performans gösterdiğini bulmuştur. Örneğin, Lewis ve Boucher (1988) çocukların farklı oyuncak setleriyle oyunlarını gözlemlemiş ve kontrol gruplarıyla (tipik gelişen ve orta derecede öğrenme güçlüğü olan çocuklar) OSB olan gruplar arasında sembolik oyunda geçirilen zaman açısından bir fark bulunmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, Dominguez vd. (2006) ve Morgan vd.'nin (2003) çalışmalarında da OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarında geçirdikleri süre tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmamıştır. Bunlara ek olarak, Christensen vd. (2010) ise halihazırda OSB tanısı olan çocukların kardeşleri (OSB için yüksek risk grubu) ile yaptıkları çalışmada, daha sonradan OSB tanısı almış, sonradan başka gelişimsel gerilik tanısı almış ve tipik gelişim gösteren 18 aylık bebeklerin oyun davranışlarını incelemişlerdir. Bebeklerin kendilerine verilen oyuncaklarla oynama süre ve şekilleri kodlandığında daha sonradan OSB teşhisi konmuş bebeklerin sembolik oyun davranışlarında (örn., tabağı şapkaymış gibi yaparak kafaya koymak) tipik gelişim gösteren kontrol grubundan ayrılmadıkları bulunmuştur. Ancak, Christensen vd.(2010) bu sonuçları yorumlarken dikkatli olunması gerektiğini çünkü 18 aylık bebeklerin sembolik oyun davranışı için çok küçük olmalarından kaynaklı gözlemlenen taban etkisinden ötürü grupların ayrılmamış olabileceğini öne sürmüştür (bk. Wilson vd., 2017).

OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla kendiliğinden gelişen sembolik oyunda benzer olduğunu gösteren yukarıda tartışılan az sayıda çalışmaya kıyasla, OSB olan çocukların kendiliğinden gelişen sembolik oyunda problem yaşadığını gösteren çalışmaların sayısı çok daha fazladır (Jarrold ve Conn, 2011). Bu çalışmalarda, farklı yaş grupları (tanı almış okul öncesi ve okul çağı çocukları ya da risk grubundaki daha küçük yaştaki çocuklar), farklı kontrol grupları (tipik gelişim gösteren ya da farklı gelişim geriliği tanısı olan), farklı oyun partnerleri (tek başına ya da ebeveyn veya araştırmacıyla birlikte), farklı süreler (5 dakika veya daha uzun), farklı oyuncaklar ve farklı test ortamları (ev ya da klinik/terapi odası) kullanılmıştır. Çalışmalardaki ortak bulgu ise OSB olan çocukların tipik gelişen gruplara ve farklı gelişimsel bozuklukları olan çocuklara kıyasla daha az sembolik oyun oynamaları (Lam

ve Yeung, 2012; Rutherford ve Rogers, 2003), bu oyunlarda da daha çok basmakalıp ve tekrarlayan davranışlar göstermeleri (Hobson vd., 2013; Wing vd., 1977) ve daha az karmaşık oyunlar yaratmalarıdır (Wilson vd., 2017).

OSB olan çocukların yapılandırılmamış/serbest oyun ortamındaki sembolik oyun davranışını orta derece öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla kıyaslayarak inceleyen bir çalışmada Jarrold vd. (1996), yukarıda anlatılan Lewis ve Boucher'in (1988) çalışmasından farklı sonuçlar elde etmiştir. Sonuçlar arası farklılık yorumlanırken, Jarrold vd. Lewis ve Boucher'in (1988) çalışmasında OSB olan çocukların yapılandırılmamış sembolik oyunda kontrol grubundan farklılık göstermemelerinin sebebinin yöntemsel olabileceğini iddia etmiştir. Jarrold vd. (1996), önceki çalışmalarda kullanılan oyuncakların (örn., oyuncak araba) sembolik oyun için çok elverişli olmadığından hem OSB olan grupta hem de kontrol gruplarında çok az sembolik oyun gözlendiğini (taban etkisi) ve bunun gruplar arası farklılıkları maskeleyebileceğini öne sürmüştür. Önceki çalışmalardan farklı materyaller (oyuncak bebekler ve kendi başına çok işlevi olmayan ıvır zıvır materyaller, örn., küçük bir sünger parçası) kullanılarak yürütülen çalışmada, OSB olan çocukların kontrol grubuna göre daha az sembolik oyun davranışı gösterdikleri ortaya konmuştur. Benzer sonuçlar, OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren (Charman vd., 1997; Lam ve Yeung, 2012; Mundy vd., 1986; Rutherford vd., 2007) ya da farklı gelişimsel geriliği olan çocuklarla (Baron-Cohen, 1987; Charman vd., 1997; Libby vd., 1997) kıyaslandıkları çalışmalarda da bulunmuştur.

Wilson vd.'nin (2017) çalışmasında ise daha sonradan OSB tanısı alan çocukların 9-12 ve 15-18 aylıkken evlerinde çekilen videoları kodlanarak çocukların oyun davranışları tanı almamış, tipik gelişim gösteren çocuklarınkıyla kıyaslanmıştır. Christensen vd.'nin (2010) çalışmasından farklı olarak, Wilson vd. (2017) daha sonradan OSB tanısı alan grubun oyunlarının daha az karmaşık olduğunu, bu grupta daha az sembolik oyun gözlemlendiğini ve zaman içinde, yaşla birlikte fazla bir gelişme gözlenmediğini raporlamıştır.

Kendiliğinden gelişen sembolik oyuna örnek olabilecek başka bir aktivite ise hayali arkadaşına sahip olmaktır. Hayali arkadaşlar çocukların yarattığı, kişilik atfettiği ve iletişime girdiği görünmez varlıklar (*invisible friends*) ya da kişileştirilmiş nesnelere (*personified objects*; Taylor, 1999). Yapılan çalışmalar, tipik gelişim gösteren çocukların yaklaşık %30-50'sinin hayatının bir döneminde hayali arkadaşına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Gleason ve Hohmann, 2006; Motoshima vd., 2014). Tipik gelişim gösteren ve OSB olan grupların kıyaslandığı bir çalışmada OSB grubunda hayali arkadaşına sahip olma oranının çok daha düşük olduğu (16%; Davis vd., 2018) ve hayali arkadaşların özelliklerinde de farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir. Örneğin tipik gelişim gösteren çocukların hayali arkadaşları daha çok görünmez özellikteyken OSB grubunda raporlanan hayali arkadaşların daha çok kişileştirilmiş nesnelere olduğu bulunmuştur (Davis vd., 2018).

Çocukların kendiliğinden gelişen oyunlarında gösterdikleri farklılıkları açıklamaya çalışan araştırmacılar sembolik oyunda gerçekliğin göz ardı edilmesi ve yeni fikir ve davranışlar üretiminin gerekliliğine dikkat çekerek OSB olan çocuklarda gözlemlenen zorlukların bir kısmının bu üretim sürecinden kaynaklanabileceğini öne sürmüşlerdir (Jarrold vd., 1993; Lewis ve Boucher, 1995). Bu nedenle de eğer ortam daha elverişli hale getirilip araştırmacı çocuğu fikirler üretmesi yönünde teşvik ederse

çocukların sembolik oyun üretebilecekleri öne sürülmüş ve bu hipotezi test etmek için çocukların yönlendirmeler sonucu ürettikleri oyunlar incelenmiştir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold vd., 1996).

Çalışmalarda ağırlıklı olarak OSB tanısı alan çocukların serbest oyunda ve daha fazla yapılandırılmış ortamlarda/bağlamlardaki sembolik oyunu karşılaştırılmıştır (Jarrold, 2003). Örneğin, yukarıda da sözü geçen çalışmada, Jarrold vd. (1996) OSB olan ve orta düzey öğrenme güçlüğü gösteren çocukların kendiliğinden yarattığı serbest oyunu ve oyun içinde hatırlatma/yönlendirme yapılan (*elicited*) oyunlarını karşılaştırmıştır. Çocuklardan kendilerine verilen oyuncaklarla neler yapabileceklerini göstermeleri istenmiştir. Daha önce de tartışıldığı üzere, serbest oyun koşulunda OSB olan grup, kontrol grubuna göre çok daha az sembolik oyun üretmiştir. Ancak, çalışmanın hipoteziyle uyumlu olarak yapılan hatırlatmalar/yönlendirmelerin genel sembolik oyun düzeyini yükselttiği bulunmuştur.

Charman ve Baron-Cohen (1997) de önceki çalışmalarla tutarlı olarak (Jarrold vd., 1996) hem OSB olan grupta hem de zihinsel engeli bulunan çocuklarda hatırlatma/yönlendirmeler sonucu sembolik oyunda artış bulmuştur. Çalışmada çocuklara iki işlevsel oyun görevi ve bunlara uygun materyal (örn., bir bebek ve oyuncak kaşık) ve iki obje ikame görevi ve bunlara uygun materyal (bir objenin diğeri yerine kullanılmasını gerektiren görev, örn., bir bebek ve metal bir çubuk) sunulmuştur. Araştırmacı ilk olarak çocuklara bu objelerle neler yapabileceğini sormuştur. Bu sorunun ardından eğer çocuk cevap vermezse çocuğa objeyle –miş gibi oynaması için spesifik bir ipucu/talimat verilmiştir (örn., hadi şimdi –miş gibi yapalım – bebeğe meyve suyu ver). Bu ipucu/talimatın da çalışmadığı, çocuğun davranışını tetiklemediği durumlarda araştırmacı davranışı modellemiştir. Charman ve Baron-Cohen (1997) eğer çok fazla ipucu sunulursa OSB olan çocukların basit sembolik oyun (örn., bir objeyi başka bir obje yerine kullanma) üretebildiklerini göstermiştir.

Thiemann-Bourque vd. (2012) ise sembolik oyun davranışında OSB olan çocuklar ile gelişim geriliği olan çocuklar arasında benzerlik bulmuşlardır. OSB olan ve gelişim geriliği olan çocuklarla yürütülen bu çalışmada, biri yapılandırılmamış (oyuncakların sunulup herhangi bir talimat verilmemesi) ve dördü yapılandırılmış (deneyi yürüten kişinin çocuklara yapmalarını istediği sembolik oyunu kısaca anlatması) olmak üzere beş oyun setinde çocukların oyun davranışları incelenmiştir. Çalışma sonucunda sembolik oyun çocuklar tarafından en az tercih edilen oyun olmakla beraber OSB olan ve gelişim geriliği olan gruplar sembolik oyun davranışında birbirlerinden anlamlı biçimde ayrılmamıştır (Thiemann-Bourque vd., 2012).

Burada gözden geçirilen çalışmalar, OSB olan çocukların yapılandırılmamış, kendiliğinden gelişen sembolik (–miş gibi) oyunda bazı sınırlılıklar göstermesine rağmen yapılandırılmış koşullarda sembolik oyuna benzer davranışlar gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu yapılandırılmış koşullardaki oyun da çoğu zaman kontrol gruplarına kıyasla daha basit ve farklı bulunmasına rağmen (Jarrold vd., 1996. Rutherford vd., 2007), yine de OSB olan çocukların bu koşullarda –miş gibi oyun üretmeleri, onların bu konuda beceri ve kapasitelerinin olduğunu ancak bunu spontane bir biçimde gösteremediklerine işaret edebilir. Bunun nedenleri arasında da zihinsel/kavramsal yetersizlikten ziyade çocukların motivasyon eksikliği ya da üretimden kaynaklı problemler olduğu düşünülebilir. Ancak, farklı görüşteki araştırmacılara göre bu çalışmalardaki yapılandırılmış ve hatırlatma/yönlendirme

yapılmış koşullardaki çocuklar, verilen görev için en uygun olan objeyi seçmek ve buna uygun sembolik oyun davranışında bulunmaktadır. Burada çocukların yaptıkları davranışın temsil becerisi gerektirmediği, çocukların sadece akıllıca bir akıl yürütmeye de bu testleri başarabileceği de öne sürülmektedir (Charman ve Baron-Cohen, 1997).

Otizm Spektrum Bozukluğunda Sembolik Oyunu Anlama

Oyun üretimine dayalı testlerin kullanıldığı çalışmaların sonuçları (örn., OSB olan çocukların kontrol gruplarına kıyasla daha az ve daha basit sembolik oyun üretmesi), OSB olan çocuklarda gözlemlenen farklılıkların kaynağının zihinsel olarak farklı gelişim mi (örn., zihinsel temsil becerisindeki problemler) yoksa tamamen performansla alakalı problemler mi olduğunu ayırıştırma konusunda yeterli değildir (Jarrod vd., 1994b). Bu nedenle, çeşitli araştırmalarda çocukların yeterliliklerini, zihinsel temsil becerilerini, ölçmek amacıyla çocukların bu tür oyunu anlayıp anlamadıkları araştırılmıştır. Bu sayede, oyun üretimine dayalı testlerin kullanıldığı çalışmalarda performans problemlerinin gölgeleyebileceği yeterlilik problemlerinin daha açıkça test edilebileceği savunulmuştur (Jarrod vd., 1994b).

OSB olan çocukların sembolik oyunu anlama/kavrayış becerilerini inceleyen araştırmaların büyük bir kısmı çocukların sembolik oyun anlayışlarında sorun yaşamadıklarını göstermektedir (örn., Jarrod vd., 1994b; Kavanaugh ve Harris, 1994). Bu çalışmalarda araştırmacı, çocuklara bir dizi –miş gibi davranış gösterir ve çocuklardan bu –miş gibi davranışın sonucunu belirtmesini ister. Örneğin, araştırmacı oyuncak bir ördeğin üzerine çay dökmüş gibi yapar ve sonrasında çocuğa ‘Ördek şimdi nasıl görünüyor?’ diye sorar (Kavanaugh ve Harris, 1994). Çocuklar kendilerine gösterilen üç resimden (-miş gibi yapılan değişime uygun resim--çayla ıslanmış bir ördek, alakasız bir değişikliği gösteren bir resim -- üzerinde kırmızı üçgenler olan bir ördek ve oyuncağın şimdiki halini gösteren bir resim -- kuru bir ördek) birini seçerler. OSB olan çocukların araştırmacının bu tür –miş gibi davranışlarını anlama performansları rastlantısal şans seviyesinin üzerinde bulunmuştur: Çocuklar araştırmacının -miş gibi yaptığı değişime uygun resmi bulmakta zorlanmamışlardır (Jarrod vd., 1994b; Kavanaugh ve Harris, 1994).

Bu çalışmalara dayanarak araştırmacılar OSB olan çocukların sembolik oyunu anlayabildiklerini (zihinsel temsil yaratabildiklerini) ve bu alanda problem yaşamadıklarını savunurken; Bigham (2008) bu çalışmaların OSB olan çocukların sembolik oyunu anladıklarını savunmak için yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bigham (2008), Kavanaugh ve Harris (1994) ve Jarrod vd.’nin (1994b) yaptıkları çalışmalarda farklı formları olan sembolik oyunun (Leslie, 1987) sadece bir formuna odaklanıldığını belirtmiştir. Bigham’a (2008) göre yukarıda sözü edilen çalışmalarda çocukların bir objeye ‘olmayan’ özellikler yükleme davranışını (ördek gerçekte temizken kirliymiş gibi davranma) anladıkları gösterilmiştir. Ancak sembolik oyunun farklı formları olan çocukların bir objeyi bir başka objenin yerine koyma davranışını (muzu telefonmuş gibi kullanmak) ya da hayali bir obje ile etkileşime geçme davranışını (hayali bir bardaktan su içmiş gibi yapmak) ölçmeyen bu çalışmalar OSB’li çocukların sembolik oyunu anlamalarında ve zihinsel temsil yaratmada sorun yaşamadıklarını iddia etmek için yeterli değildir.

Bigham (2008, 2010), yaptığı çalışmalarda çocukların bir objeyi başkasının yerine kullanma ve hayali bir obje ile etkileşime geçme davranışlarını anlayıp anlamadıklarına bakmıştır. Çalışmaya OSB olan ve orta düzey öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar katılmış ve performansları önceki bir çalışmada yer alan tipik gelişim gösteren çocuklarla kıyaslanmıştır. Çocuklardan araştırmacının sergilediği bir objenin başka bir obje yerine konması davranışlarını anlaması beklenmiştir. Bu davranış farklı seviyelerde incelenmiştir; her eylemde kullanılan objelerin şekilleri ve işlevleri bozularak çocukların sembolik davranışları anlayabilme yetileri ölçülmüştür; çünkü benzer şekil ve işleve sahip eşyaları ‘o objeymiş gibi kullanma’ davranışının, başka şekil ve işleve sahip eşyalarla –miş gibi yapmaktan daha kolay olduğu düşünülmektedir. Örneğin, çay dökme eylemi için “benzer şekil ve işlev” aşamasında oyuncak çay bardağı, “benzer şekil, benzer olmayan işlevde” biberlik, “belirsiz şekil ve işlevde” ise bir kap kullanılmıştır ve çay bardağının kullanıldığı koşulda çocuğun -miş gibi yapılan eylemi biberliğin kullanıldığı koşula kıyasla daha kolay anlaması beklenmektedir. Deneyi yürüten kişi katılımcılara ilk önce “Ne yapıyorum?”; cevap alamazsa “Neyi -miş gibi yapıyorum?”; ve hala cevap alamazsa, “-miş gibi yaptığım obje nedir?” sorularını yöneltmiştir. Beklendiği üzere, OSB olan çocuklar gerçek ve gerçek boyuttaki oyuncakların kullanıldığı aşamalarda kontrol grubu çocuklarından ayrışmamışlardır. Ancak, araştırmacının hipotezleriyle uyumlu olarak OSB olan çocuklar daha farklı seviyelerdeki -miş gibi davranışları anlamada (örn., belirsiz şekil ve işlevdeki bir objeyle –miş gibi yapılan davranış) kontrol gruplarına göre daha başarısız olmuşlardır.

Özetle, sembolik oyunu kavramaya yönelik çalışmalara göre, OSB olan çocukların bir objeye ‘olmayan’ özellikler yüklemeye davranışını anlayabildikleri (Jarrod vd., 1994b; Kavanaugh ve Harris, 1994); ancak, objeyi başka bir obje yerine koyma ve hayali objeler uydurma gibi sembolik oyunları anlamakta güçlük çektikleri gözlenmiştir (Bigham, 2008; 2010). Bulgular arası farkları yorumlarken Bigham (2010), önceki çalışmalarda kullanılan materyaller nedeniyle (hayali çay, çay ile ilişkili olan çay bardağından dökülüyor) OSB olan çocukların zorlanmadığını çünkü bu tür koşullarda işlev ve şekil benzerliği olduğu için zihin temsili yaratılmasına gerek olmadığını öne sürmüştür. Ancak sembolik oyun anlayışının bozulmamış olduğunu iddia etmek için şekil ve işlev değişikliğinin de anlaşılması gerektiğini savunarak OSB’de bunun eksik olduğunu göstermiş ve bu çocuklarda gözlemlenen sembolik oyun davranışlarındaki farkın ‘yeterlilik’ (zihinsel temsil becerisi) ile ilgili olduğu sonucuna varmıştır (Bigham 2008; 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğunda Gözlemlenen Farkların Açıklanması

OSB olan çocukların sembolik oyunlarında gözlemlenen gelişimsel farklılığın, yetersizlikten mi (zihinsel temsil kuramı gelişimindeki problemler) yoksa performanstan mı (yürütücü işlevlerde gözlenen problemler ya da motivasyon eksikliği) kaynaklı olduğu konusu hem OSB’yi daha iyi anlamak hem de olası müdahale programları için temel oluşturmak adına oldukça önemlidir. Dolayısıyla, bu bölümde yukarıda kısaca özetlenen çalışmalara referans verilerek farklı perspektifler incelenecektir.

Çalışmalarda araştırmacıların kullandıkları görevler arasında büyük farklılıklar gözlenmektedir. Çalışmalarda sembolik oyunun hangi yönünün araştırıldığı (örn., oyunu anlama veya üretme) bu çalışmalardan yapılabilecek çıkarımları da etkilemektedir.

Örneğin, yapılandırılmamış koşullarda sembolik oyun üretmeye dayalı araştırma yöntemleri OSB olan çocuklarda gözlemlenen farklılıkların yeterlilik mi yoksa performans ile mi ilgili olduğunu göstermede yetersiz kalmaktadır. Çünkü, serbest oyunda sembolik oyun davranışı göstermeyen OSB olan çocuklar, yeterlilik bakımından eksik olabilecekleri gibi (örneğin, zihinsel temsil becerilerindeki problem sembolik oyunu engelliyor olabilir); gerekli yeterliliklere sahip olmalarına rağmen farklı nedenlerle sembolik oyun davranışı göstermiyor olabilirler (örneğin, oyun için fikir üretiminde yaşadıkları sorunlar; Jarrold vd., 1996). Dolayısıyla bu tür çalışmalar, performans eksikliğinin maskeleyebileceği bir yeterlilik eksikliğini ölçmeye izin vermemektedir (Jarrold vd., 1994b). Bu nedenle, bazı araştırmacılar çocukların başkalarının yaptığı sembolik oyun davranışını nasıl anladıklarını incelemenin yeterlilik mi yoksa performans eksikliği mi sorusunu araştırmak için daha uygun olduğunu savunmuştur. Kullanılan bu yöntem sayesinde çocukların sembolik oyun üretim davranışlarına bakılmaksızın çocukların kavramsal olarak sembolik oyun anlayışları çalışılabilir ve bu oyunu anlayan çocukların zihinsel temsil becerilerinde problem olmadığı savunulabilmektedir (Jarrold vd., 1994b; Kavanaugh ve Harris, 1994). Diğer yandan, bazı araştırmacılar ise farklı şekillerde yapılandırılmış (örn., araştırmacının yönlendirmelerde bulunduğu) oyun görevlerini kullanarak OSB’li çocuklarda gözlenen farkların yeterlilik mi yoksa performans kaynaklı mı olduğu konusuna açıklık getirmeye çalışmışlardır.

Zihinsel Temsildeki Problemler

Leslie’ye göre (1987) sembolik oyunu anlamak ve oynamak için aynı anda iki temsili zihinde tutabilme yetisi gerekmektedir: Birinci temsil objenin kendisi iken; ikinci temsil objenin kendisinin yeni bir temsildir. Bu yeni temsil objenin kendisinden ayrıştırılmış bir kopyasıdır (*decoupled copy*) ve bu sayede örneğin objenin kendisi olan muz ve birinci temsildeki “bu bir muzdur” temsili, ikinci temsilde “bu muz, bir telefondur” şeklini alabilir (Leslie, 1987, s. 417). Bu zihinsel temsil, alanyazında üst-temsil (*metarepresentation*) olarak adlandırılmaktadır (Leslie, 1987).

Tipik gelişimde iki yaş civarında ortaya çıkan üst temsil becerisi/zihinsel temsil yeteneği daha sonradan (4 yaş civarı) ortaya çıkacak olan zihin kuramı becerisinin de (kendimizin ve başkalarının zihinsel durumlarının davranışlar üzerindeki etkisini anlama) temelini oluşturur (Leslie, 1987) ve Leslie’ye göre sembolik oyun ve zihin kuramı aynı mekanizma üzerinden çalışır. Zihin kuramının OSB olan çocuklarda, Down Sendromlu ve tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla gelişmediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Baron-Cohen vd., 1985). Bununla birlikte OSB olan çocuklarda gözlemlenen sembolik oyun farklarının da bu gruba özel olduğu düşünülmektedir. Üretilen sembolik oyunlar karşılaştırıldığında, OSB olan çocuklar kendileriyle dil ve zeka gelişimi açısından eşleşmiş olan Down Sendromlu çocuklara kıyasla daha az sembolik oyun göstermektedir (Baron-Cohen, 1987). Bu sonuçlara dayanarak, Leslie (1987) OSB olan çocukların hem basit seviyede sembolik oyun davranışında bulunamamalarını hem de zihin kuramına sahip olmadıklarını öne sürerek, OSB’de gözlemlenen sembolik oyun farklarını bu çocukların zihinsel temsil becerilerindeki problemlerle açıklamıştır. Buna göre, OSB olan çocuklar objelerin ikinci ayrıştırılmış temsillerini oluşturamamakta ve sembolik oyunun ve zihin kuramının temelinde yatan

bu yeti eksikliğinden ötürü çocuklar bu iki beceride de eksiklik göstermektedirler (Baron-Cohen vd., 1985; Leslie, 1987).

Alanyazında Baron-Cohen vd.'nin (1985) çalışması gibi OSB'li çocukların zihin kuramında zorlandıklarını, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha geç başarılı olduklarını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Lam ve Yeung, 2012; Perner vd., 1989; Rutherford ve Rogers, 2003). Bu çalışmalardan bazıları zihin kuramı ve sembolik oyun arasındaki ilişkiyi de incelemektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi (Taylor ve Carlson, 1997; Suddendorf vd., 1999), OSB olan çocuklarda da zihin kuramı ile sembolik oyunu anlama ve üretme arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bigham (2010), OSB olan, zeka geriliği gösteren ve tipik gelişim gösteren çocuklarla yaptığı çalışmasında, çocukların zihinsel temsil yeteneklerini yanlış inanış zihin kuramı testiyle (örneğin, çocuğun başkasının görmediği bir şey hakkında yanlış inanışa sahip olabileceğini anlama) ölçmüştür. Sembolik oyun anlayışları ise yukarıda bahsedilen Bigham (2008) çalışmasında kullanılan yöntem ile- çocukların başkalarının yaptığı sembolik oyun ve işlevsel oyunu anlama yetilerini ölçen görevler ile- ölçüldüğünde, OSB olan çocukların zihinsel temsil görevlerindeki performanslarıyla sembolik oyun anlayışları arasında bir ilişki bulunmuştur. Lam ve Yeung'un (2012) çalışmasında OSB olan çocukların sembolik oyuna ayırdıkları süre, Lin vd.'nin (2017) çalışmasında ise üretilen sembolik oyunun kalitesi (detay, karmaşıklık ve oyun düzeni) ile zihin kuramı arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

OSB olan çocukların yapılandırılmamış oyunda sembolik oyun davranışlarını seyrek göstermesi ve sembolik oyunun bazı türlerini anlamada yaşadıkları problemler bu gruptaki farklılığın zihinsel temsil becerilerindeki problemlerden kaynaklı olabileceğini desteklemektedir (Bigham, 2008, 2010; Jarrold, vd., 1996). Yapılandırılmış oyunda ve basit sembolik oyunu anlamada kontrol grupları ile ayrışmamaları (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Jarrold vd., 1994b, 1996; Kavanaugh ve Harris, 1994) ise çocukların sembolik oyunda sergilemiş oldukları farklılıkları zihinsel temsil becerilerindeki problemlerle açıklamayı zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, sembolik oyun üretimindeki temel sorun zihinsel temsil becerisindeki yetersizlik ise OSB olan çocukların zihinsel temsil gerektirmeyen farklı tür oyunlarda akranlarıyla benzer performans göstermesi beklenebilir. Birçok çalışma bu yönde bulgular sunsa da (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Lewis ve Boucher, 1988; Libby vd., 1998) başka çalışmalar OSB olan çocukların genel olarak oyun davranışlarında bir farklılık olduğunu ve bunun sembolik oyuna özel olmayabileceğini savunmaktadır. Örneğin Williams vd.'nin çalışmasında (2001), sadece işlevsel oyunda geçirilen zamana bakıldığında OSB olan çocuklar kontrol gruplarıyla benzer bulunmuş fakat ürettikleri işlevsel oyunun daha basit olduğu belirtilmiştir. Bu da sorunun zihinsel temsille açıklanmasını zorlaştırmakta ve performans konusundaki farkların bu sorunun altında yatabileceğini düşündürmektedir.

Yönetici İşlevlerdeki Problemler

Yönetici işlevler^b beyinde frontal lob ile ilişkili olduğu düşünülen ve hedefe yönelik davranış ve düşünceleri kapsayan üst bilişsel becerileri tanımlayan genel bir terimdir (Zelazo vd., 1997). Miyake vd.'nin (2000) çalışmalarında yönetici işlevler olarak üç temel beceri öne çıkar: çalışan bellek (bilginin bellekte tutulması ve manipüle edilmesi), ketleyici kontrol (baskın olan düşünce veya davranışın bastırılması) ve zihinsel esneklik (düşünce ve davranışları değişen kural veya durumlara göre değiştirebilme). OSB'de yönetici işlevlerde gözlemlenen farklılıkların bu çocuklarda görülen sembolik oyunlardaki çeşitliliği açıklayabileceği düşünülmektedir. Makalenin bu kısmında, yönetici işlevlerin, özellikle ketleyici kontrol ve zihinsel esnekliğin, OSB'de görülen sembolik oyun farklılığını nasıl açıklayabileceği incelenecektir.

Ketleyici kontrol. Hill (2004) tarafından yapılan alanyazın derlemesinde OSB olan kişilerin baskın olan uyarıyı ketlemede zorluk çektikleri, bunun da farklı davranışlarla (örneğin, tekrarlanan basmakalıp davranışlar, dürtü kontrolünde problemler) ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ketleyici kontrol ve sembolik oyun davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların yapılandırılmamış koşullarda ürettikleri sembolik oyun davranışı eksikliğinin ketleyici kontrol bozukluğundan kaynaklanabileceğini ileri süren araştırmacılar, sembolik oyun ve zihinsel temsil yaratımı sırasında çocukların gerçek dünyayı baskılamaları gerektiği ve ketlemede sorun yaşayan çocukların bu yüzden sembolik oyun davranışı gösteremediğini belirtmiştir (Harris, 1993; Jarrold vd., 1994a).

Deneyssel çalışmalar incelendiğinde, ketleyici kontrolde yaşanan problemler ile sembolik oyun arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların görece az sayıda olduğu (Bigham, 2010; Jarrold vd., 1994a) ve var olan bulguların da kesinlikten uzak olduğu gözlenmiştir. Bigham (2008) araştırmasında, OSB olan çocukların objelerin baskın özelliklerinin çocuklardaki bu objeye ait ikinci bir (farklı) zihinsel temsil oluşturmada problem yaratabileceğini belirtmiştir. Bigham bir objeye 'olmayan' özellikler yüklemeye davranışını (ördek gerçekte temizken kirliymiş gibi davranma; Kavanaugh ve Harris, 1994) anlamakta zorluk çekmeyen çocukların bir objeyi bir başka obje gibi kullanırken (muz telefonmuş gibi yaparken) zorluk çekmelerinin nedenin o objenin gerçek görünüm ve işlevi olabileceğini savunmuştur. Buna göre çocuklar objenin gerçek özelliklerini baskılayamadıkları için bu objelerle sembolik oyun oynamakta zorlanıyor olabilirler. Bigham (2010) bu ilişkiyi inceleyen çalışmasında, OSB olan çocukların hem sembolik oyunu anlamada hem de ketleyici kontrol görevlerinde tipik gelişim gösteren gruptan anlamlı derecede daha eksik olduklarını, ancak OSB olan grupta ketleyici kontrol ve sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Zihinsel Esneklik. OSB olan kişilerin güçlük yaşadıkları başka bir durum ise özgün düşünceler oluşturmak ve davranışlar göstermektir (Turner, 1997). OSB'li çocuklarda görülen sembolik oyun davranışındaki performans düşüklüğünün nedeni

^b 'Yönetici işlevler' (*executive functions*) terimi Türkçe literatürde 'yürütücü işlevler' olarak da kullanılmaktadır.

olarak da zihinsel esneklik, ya da bu bağlamda üretkenlik (*generativity*), işlevinde bir eksiklik olduğu ileri sürülmüştür (Jarrod vd., 1996). Üretkenlik eksikliği hipotezine göre, çocukların yapılandırılmamış işlevsel ve sembolik oyun gibi özgün fikirler ortaya koymak zorunda kaldıkları oyunlarda, üretkenlik eksikliğinden ötürü zorluk çekecekleri; ancak yapılandırılmış ve modellenmiş oyunlarda özgün fikir üretmek zorunda kalmayacakları için tipik gelişim gösteren akranlarından ayrılmayacakları ileri sürülmektedir (Lewis ve Boucher, 1995).

Bu görüşü destekler nitelikte, Jarrod vd.'nin (1996) çalışmasında, OSB olan çocukların yapılandırılmamış serbest oyunda sembolik davranış üretmeleri incelenmiş ve orta derece öğrenme güçlüğü gösteren kontrol grubuna göre OSB'li çocukların anlamlı derecede daha az sembolik oyun davranışı gösterdiği belirtilmiştir. Ancak aynı çocuklar oyun yapılandırılmış olduğu zaman sembolik oyun davranışı göstermede diğerlerinden ayrılmamıştır. Jarrod vd. (1996) OSB'li çocukların yapılandırılmış ortamlarda, yani oyunun yönlendirildiği ya da oyunun modellendiği koşullarda, sembolik oyun davranışı gösterdiklerini, oyuncaklara sembolik anlam atfetme ve oyuncakları farklı şekillerde kullanma konusunda zorluk çekmediklerini ancak yapılandırılmamış ve üretkenlik isteyen serbest oyun ortamlarında sembolik oyun davranışı gösteremediklerini öne sürmüştür. Makalenin ilk kısmında alanyazın derlemesinde de belirtildiği gibi araştırmaların büyük bir kısmında OSB olan çocuklar yapılandırılmamış oyunda sembolik oyun davranışı göstermede güçlük çekerken, yapılandırılmış oyunda kontrol grubundan ayrılmamışlardır. Ayrıca, OSB olan çocukların başkalarının yaptığı sembolik oyunu anlamada kontrol gruplarından ayrılmamaları, çocukların sembolik oyunu anlayabildikleri ancak oyun üretimi konusunda üretkenlik yetilerinden kaynaklı olarak zorlandıkları görüşünü desteklemektedir (Jarrod vd., 1993).

Ancak Bigham (2008, 2010) tarafından yapılan çalışmalarda OSB olan çocukların sadece sembolik oyun üretmede değil sembolik oyunu anlamada da zorluk çekmeleri gözlemlenen oyun farklılıklarının üretkenlik kaynaklı sınırlılıklarla ilişkili olduğu görüşünü zayıflatmıştır. Rutherford vd. (2007) da yaptıkları uzun süreli araştırmada OSB olan çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış serbest oyun esnasında sembolik oyun davranışı üretmekte zorluk çektiklerini göstermektedir. Ayrıca, Rutherford ve Rogers (2003) üretkenlik ve yapılandırılmamış ortamda gözlemlenen sembolik oyun arasında anlamlı ilişki bulmuş olsa da OSB olan gruptaki üretkenlik performansının tipik gelişim gösteren kontrollerden daha düşük olmaması OSB'de gözlemlenen farkların yalnızca üretkenlikteki problemler ile açıklanmasını zorlaştırmıştır.

Bu kısımda, OSB olan çocuklarda görülen sembolik oyun eksikliğini açıklayan iki alt yönetici işlev bileşeni incelenmiştir. Yönetici işlevlerde görülen işlev bozukluklarının otizmin birçok semptomu ile ilişkili olduğu görüldüğü gibi (Hill, 2004; Turner, 1997) sembolik oyun davranışlarındaki farklar ile de ilişki olduğu öne sürülmüştür (Harris, 1993; Jarrod vd., 1996; Jarrod ve Conn, 2011). Yapılandırılmış oyun görevleri kullanan çalışmalar, OSB olan çocukların sembolik oyun davranışı üretebilecek yetilerinin olduğunu, ancak yönetici işlevlerde, özellikle de ketleyici kontrol ve esneklik/üretkenlikte görülen işlev bozukluklarının çocukların sembolik oyunu uygulamada zorluk çektikleri savını desteklemektedir (Harris, 1993; Lewis ve Boucher, 1995). Ancak, yakın zamanda yapılan çalışmalar OSB olan çocuklarda

görülen sembolik oyun eksikliğinin yalnızca yönetici işlevlerdeki farklılıklara dayalı bir performans eksikliği ile açıklanamayacağını, zihinsel temsil becerilerindeki yetersizliğin de bu konuda etkili olabileceğini belirtmektedir (Bigham 2010; Lam ve Yeung, 2012).

Motivasyon Eksikliği

Sembolik oyun davranışında OSB olan çocuklarda görülen eksiklik/farklılığın zihinsel temsil yeteneğindeki problem ve yönetici işlevlerdeki eksikliğe ek olarak motivasyon eksikliği ile de açıklanabileceği düşünülmektedir (Hobson vd., 2009). Koegel ve Mentis (1985) yaptıkları derlemede, OSB olan çocukların sosyal öğrenme gibi çeşitli durumlarda sık sık başarısızlığa uğramalarından ötürü çocuklarda genel bir motivasyon eksikliği olduğunu ileri sürmüş ve OSB olan çocukların motivasyon eksikliği çekmedikleri ya da motive edildikleri durumlarda tipik gelişim gösteren akranları ile benzer performanslar gösterebileceklerini iddia etmişlerdir.

Bu perspektife göre, OSB olan çocukların sembolik oyunu üretmede yaşadıkları zorluklar çocukların bu oyuna karşı ilgilerinin olmamasıyla açıklanabilir. Hobson vd. de (2009) araştırmalarında OSB olan çocukların objeleri başka objelerin yerine kullanma ve oyuncakları işlevlerine uygun kullanma gibi sembolik oyun davranışının mekanik yönlerini gösterebildiklerini; ancak OSB olan çocukların sembolik anlam oluşturma, yaratıcılık ve eğlence gibi sembolik oyun özelliklerini yerine getirmede tipik gelişim gösteren kontrol grubundan anlamlı derecede eksik olduklarını göstermiştir. Hobson vd. (2009) sembolik oyunu yaratıcı ve eğlenceli hale getiren motivasyon ve duygusal alanlarda, OSB olan çocukların eksiklik çektiklerini belirtmiş, bunun da çocukların farklı koşullarda bu oyunda yaşadıkları problemleri açıklayabileceğini öne sürmüştür. Ancak, alanyazında motivasyon eksikliği ve sembolik oyun davranışları arasındaki ilişkiyi ampirik olarak inceleyen bir çalışma mevcut değildir.

Sonuç

Erken çocukluk ve gelişimde önemli bir yeri olan ve tipik gelişim gösteren çocuklarda iki yaş itibarıyla ortaya çıkan sembolik oyun davranışı çeşitli sosyal ve bilişsel becerilerle ilişkilendirilmektedir (Lillard vd., 2013). Dolayısıyla bu tür oyunun hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel farklılıkları olan gruplardaki seyrini anlamak sadece ebeveynler için değil, aynı zamanda çocuk gelişimi çalışan araştırmacılar ve alanda çalışan danışman ve öğretmenler için de faydalı olacaktır. Bu derlemede, hayal gücüne dayalı oyun türlerinden olan sembolik oyunun farklı gelişim gösterdiği bir grup olan OSB olan katılımcılar ile yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu gelişimi açıklayan farklı perspektifler ele alınmıştır. Taranan çalışmaların sonuçları ve bu sonuçların OSB'deki farkları açıklamaya yönelik çıkarımlar oldukça çeşitlilik göstermektedir.

Bütün bu çalışmalar göz önüne alındığında, OSB olan çocukların temel olarak yapılandırılmamış koşullarda sembolik oyunu kendiliklerinden üretmede problem yaşadıkları sonucuna varılabilir. Bu bulgular zihinsel temsille ilgili problemlerden kaynaklı olabileceği gibi üretkenlik, gerçekliği ketleyememe ve/veya motivasyon eksikliği ile de açıklanabilir. OSB olan çocukların bazı sembolik oyun türlerini kavramada gösterdikleri sınırlılıklar (Bigham, 2008, 2010) ve çocukların zihin kuramı

testlerindeki performanslarıyla çocukların sembolik oyun performansları arasında bulunan ilişki OSB olan çocuklardaki zihinsel temsil becerisindeki problemlere işaret eder. Ancak, OSB olan çocukların başkasının yaptığı bazı sembolik oyun davranışlarını anlamakta zorluk çekmemesi (Jarrod vd., 1994b; Kavanaugh ve Harris, 1994) ve yönergelerin verildiği yapılandırılmış ya da yarı-yapılandırılmış koşullarda serbest oyun koşullarına kıyasla daha fazla sembolik oyun göstermesi (Lewis ve Boucher, 1988) OSB’de gözlenen farkları sadece zihinsel temsil becerilerindeki yetersizlikle açıklamayı zorlaştırır. Zihinsel olarak yeterli olsalar bile çocukların yönetici işlev becerilerinde yaşadıkları problemler (örn., ketleyici kontrolde yaşanan problemler) ve bu tür oyuna karşı düşük motivasyon OSB olan çocuklarda rastlanan sembolik oyun farklarını açıklamada önemli faktörler olabilir.

Kısacası, OSB olan çocukların sembolik oyun performanslarını ve bu performansta meydana gelen farklılıkları açıklayabilecek faktörler önem taşımakta ve daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede hem OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla gelişimsel seyrine dair daha detaylı bilgi sahibi olunacak olup hem de eğitim alanında OSB olan çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla müdahale programları geliştirilmesine olanak sağlanacaktır.

Araştırmacı ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

OSB olan çocuklarda gözlemlenen farklılıkların yeterlilikten mi yoksa performanstan kaynaklı mı olduğunu daha iyi anlayabilmek için hem boylamsal çalışmalar hem de müdahale çalışmaları oldukça yol gösterici kaynaklar olacaktır. Örneğin, OSB olan çocukların yönetici işlevler alanında bir eğitim programına katıldıkları koşulda zihinsel temsil ve sembolik oyun becerilerinin nasıl gelişeceğinin araştırılması bu konuda önemli bir adım olabilir.

Ek olarak, özellikle motivasyon eksikliği açıklamasını test etmek için OSB olan çocukların özel ilgi alanlarının kullanılması düşünülebilir. Özel ilgi alanları (kimi zaman sınırlı ve yoğun ilgi alanları olarak da ifade edilir), çocukların bir konu ya da aktiviteye çok yoğun ilgi duyması olarak tanımlanır (Klin vd., 2007) ve OSB’nin tanımlayıcı özelliklerinden biri olarak kabul edilir (APA, 2013; Wood, 2021). OSB olan çocukların özel ilgi alanlarının onlar için faydalı olabileceği farklı çalışmalarda gösterilmiştir (Koegel vd., 2012; Winter-Messiers, 2007). Örneğin, sınırlı/özel ilgi alanlarında daha yaratıcı (Porter, 2012) olabilen OSB’li çocukların aynı zamanda özel ilgi alanları söz konusu olduğunda sosyal becerilerinin (Gunn ve Delafield-Butt, 2016) ve iletişim becerilerinin de daha iyi olduğu bulunmuştur (Winter-Messiers, 2007). Motivasyon eksikliği açıklaması çocukların sembolik oyun üretimlerinde gözlemlenen zorlanmanın kaynağının kurulan oyuna olan ilgisizlik olabileceğini öne sürmektedir. Bu çerçevede, motivasyon eksikliği açıklamasını test etmek için özel ilgi alanlarının kullanılması OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerini ölçmek için değerlendirilebilir. Böyle bir durumda çocuklar kendi ilgi alanlarında ve bildikleri bir konuda, içten gelen bir motivasyonla oyun kurmaları gerektiğinde sembolik oyun üretmede zorluk çekmeyebilir ve hatta yaratıcılıklarını kullanabilirler. Bu doğrultuda OSB’li çocukların özel eğitim içeriklerinde çocuk bazlı ilerlenmesi ve her çocuğun özel ilgi alanlarına yönelik nesnelere sunulması çocukların sembolik gelişimlerine fayda sağlayabilir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. APA.
- Barbaro, J. ve Dissanayake, C. (2013). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the social communication and attention study. *Autism, 17*, 64-86.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 139-148.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*, 37-46.
- Bigham, S. (2008). Comprehension of pretence in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 265-280.
- Bigham, S. (2010). Impaired competence for pretense in children with autism: Exploring potential cognitive predictors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 30-38.
- Campbell, S. B., Leezenbaum, N. B., Mahoney, A. S., Moore, E. L. ve Brownell, C. A. (2016). Pretend play and social engagement in toddlers at high and low genetic risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 2305-2316.
- Charman, T. ve Baron-Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 27*, 325-332.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. ve Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. *Developmental Psychology, 33*, 781-789.
- Christensen, L., Hutman, T., Rozga, A., Young, G. S., Ozonoff, S., Rogers, S. J., Baker, B. ve Sigman, M. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 946-957.
- Davis, P. E., Simon, H., Meins, E. ve Robins, D. L. (2018). Imaginary companions in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2790-2799.
- Dominguez, A., Ziviani, J. ve Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism, 10*, 53-69.
- Gleason, T. R. ve Hohmann, L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. *Social Development, 15*, 128-144.
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A. ve Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic play among children with Autism Spectrum Disorder: A scoping review. *Children, 8*(9), 801.
- Gunn, K. C. ve Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research, 86*, 408-430.
- Harris, P. L. (1993). Pretending and planning. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg ve D. Cohen (Haz.) *Understanding other minds: Perspectives from Autism* (s. 228-246). Oxford University Press.

- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review, 24*, 189-233.
- Hobson, J., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K. ve Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 31*, 114-127.
- Hobson, R. P., Lee, A. ve Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(1), 12-22.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism, 7*, 379-390.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*, 281-307.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1994a). Executive function deficits and the pretend play of children with autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1473-1482.
- Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 275-300.
- Jarrold, C. ve Conn, C. (2011). The development of pretend play in autism. A. Pellegrini (Haz.), *The Oxford handbook of the development of play* (s. 308-321). Oxford University Press.
- Jarrold, C., Smith, P. K., Boucher, J. ve Harris, P. (1994b). Comprehension of pretense in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 433-455.
- Kasirer, A., Adi-Japha, E. ve Mashal, N. (2020). Verbal and figural creativity in children with autism spectrum disorder and typical development. *Frontiers in Psychology, 11*, 559238.
- Kavanaugh, R. D. ve Harris, P. L. (1994). Imagining the outcome of pretend transformations: Assessing the competence of normal children and children with autism. *Developmental Psychology, 30*, 847-854.
- Klin, A., Danovitch, J. H., Merz, A. B. ve Volkmar, F. R. (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*, 89-100.
- Koegel, R. L. ve Mentis, M. (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*, 185-191.
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L. ve Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*, 220-227.
- Lam, Y. G. ve Yeung, S. S. S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 560-564.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review, 9*, 412-426.
- Lewis, V. ve Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology, 6*, 325-339.

- Lewis, V. ve Boucher, J. (1995). Generativity in the play of young people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 105-121.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. ve Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 365-383.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. ve Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 487-497.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. ve Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34.
- Lin, S. K., Tsai, C. H., Li, H. J., Huang, C. Y. ve Chen, K. L. (2017). Theory of mind predominantly associated with the quality, not quantity, of pretend play in children with autism spectrum disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 1187-1196.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Morgan, B., Maybery, M. ve Durkin, K. (2003). Weak central coherence, poor joint attention, and low verbal ability: Independent deficits in early autism. *Developmental Psychology*, 39, 646-656.
- Motoshima, Y., Shinohara, I., Todo, N. ve Moriguchi, Y. (2014). Parental behaviour and children's creation of imaginary companions: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 716-727.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. ve Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., van Daalen, E. ve van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 857-866.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M. ve Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 689-700.
- Porter, N. (2012). Promotion of pretend play for children with high-functioning autism through the use of circumscribed interests. *Early Childhood Education Journal*, 40, 161-167.
- Rutherford, M. D. ve Rogers, S. J. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 289-302.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S. ve Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Scott, F. J. (2013). The development of imagination in children with autism. M. Taylor (Haz.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (s. 499-515). Oxford University Press

- Suddendorf, T., Fletcher-Flinn, C. ve Johnston, L. (1999). Pantomime and theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 31-45.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. Oxford University Press.
- Taylor, M. ve Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68, 436-455.
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C. ve Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 863-873.
- Turner, M. (1997). Towards an executive dysfunction account of repetitive behaviour in autism. J. Russell (Haz.), *Autism as an executive disorder* (s. 57-100). Oxford University Press.
- Williams, E., Reddy, V. ve Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 67-77.
- Wilson, K. P., Carter, M. W., Wiener, H. L., DeRamus, M. L., Bulluck, J. C., Watson, L. R., Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2017). Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-12.
- Wing, L., Gould, J., Yeates, S. R. ve Brierley, L. M. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 167-178.
- Winter-Messiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28, 140-152.
- Wood, R. (2021). Autism, intense interests and support in school: From wasted efforts to shared understandings. *Educational Review*, 73, 34-54.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S. ve Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1, 198-226.

Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) are known to have problems in social communication and engage in repetitive, stereotypical behaviors. There are studies investigating the developmental differences in children with ASD in activities that require imagination and creativity. It is especially important to study differences in symbolic play in children with ASD compared to typically developing children or to children with other developmental delays in order to understand the development of symbolic play in this group as well as understanding cognitive development in general. In this review, studies investigating comprehension of and engagement in symbolic play in children with ASD are reviewed and different perspectives that attempt to explain the limitations observed in this group are discussed. Based on the reviewed studies, it can be concluded that children with ASD differ from the control groups in spontaneous pretend play (e.g., spending less time in this type of play, engaging in less sophisticated play behaviors) and that these differences can be attributed to both competence and performance problems.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), symbolic play, pretend play, imagination, metarepresentatio

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Türkiye ve dünyada eğitim alanına katkıda bulunan bilimsel çalışmaların yayımlandığı hakemli bir dergidir. Dergide aşağıda sıralanan alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı araştırmalar yayımlanır: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık; erken çocukluk/okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitim yönetimi, denetimi, felsefesi, tarihi ve politikaları; fen bilimleri ve matematik eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim; eğitimde kullanılan ölçme, değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme.

Dergi yayınlarında American Psychological Association (APA) tarafından hazırlanmış olan standartlar benimsenmiştir. Dergiye sunulacak yazılarda izlenecek kurallar için lütfen APA yayın kılavuzuna başvurunuz. Eğer bu kaynağa erişemiyorsanız, genel çerçeveyi özetleyen bir metni editörden isteyebilir ve yazılarınızı doğrudan editöre gönderebilirsiniz. Yazı göndermede izlenmesi gereken kurallar aşağıda sıralanmıştır.

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne Gönderilecek Yazılarda İzlenecek Temel Kurallar

Yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış ya da başka bir yerde yayım için değerlendirmeye sunulmuş olmamalıdır. Bunlar bir araştırma raporu, sistematik bir literatür taraması ya da yeni bir düşüncüyü, modeli tartışan özgün bir düşünce yazısı olabilir.

Derginin yazı dilleri Türkçe ve İngilizcedir. Yazının başlığı 20 sözcüğü geçmemeli, metnin tamamı 10-25 sayfa olmalı ve ilk sayfa dahil tüm sayfalar sağ üst köşede numaralandırılmalıdır. Metnin dilindeki özete ek olarak, derginin diğer dilinde de bir özet verilmelidir. Bu özetler uygulamalı araştırmalarda 100-120, kuramsal yazı ve literatür taramalarında 75-100 sözcüğü geçmeyecek şekilde ayrı sayfalara yazılmalıdır. Yazı özetinin altında yazının temel konusunun göstergesi olabilecek ve o alanda kullanılan bilimsel dilde kabul görmüş, sayıları 3 ile 5 arasında değişen anahtar sözcük (keywords) verilmelidir.

Yazılar APA yayın kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak ve ilk yazarın soyadı ile isimlendirilerek gönderilmelidir. Kılavuza uygun yazılmamış yazılar değerlendirmeye alınmaz.

Değerlendirme okumalarındaki nesnellığı korumak için metnin başına yalnızca yazının başlığı konulmalı ve yazı hakkında bilgi veren bir ön mektup hazırlanmalıdır. Bu mektup, yazı başlığı, yazar(lar)ın adı, soyadı, ünvanı, bağlı olduğu kurum ve birim, adresi, telefonu, varsa faksı ve e-postası, araştırma ya da ilgi alanları, bu yazının bir teze (uzmanlık, doktora, vb.) dayanıp dayanmadığı ve, eğer geçerliyse, hangi konferansta, nerede ve ne zaman sunulduğuna ilişkin bilgiyi içermelidir. Ayrıca iletişimden sorumlu yazarın kim olduğu ve yazarların araştırma ilgi alanları belirtilmelidir. Bu bilgi alandaki mesleki iletişimi artırma amacıyla istenmektedir. Bunlar yazar başına 50 sözcüğü geçmemelidir.

Yazılar A4 boyutlu kağıdın sayfa kenarlarında (marjlarda) 2.54 cm (ya da 1 inç) boşluk bırakılacak şekilde hazırlanmalıdır. Yazının tamamı 2 aralıkla ve satır sonundaki sözcükler bölünmeden yazılmalıdır. Paragraf başlarında Tab kullanılarak 7 karakterlik (1.27 cm; 0.5 inç) satırbaşı boşluğu bırakılmalıdır. Yazıda hem Türkçe, hem de İngilizce karakterlerin rahatça basılabildiği Times ya da Ariel (10 punto) gibi karakterlerinden biri seçilmeli ve tüm metin boyunca aynı karakter kullanılmalıdır.

Tablo ve şekiller herbiri ayrı sayfada olmak üzere metnin sonuna eklenmelidir. Şekiller tıpkı basımla yayınlanacaktır. Bu yüzden şekillerin fotokopisi değil özgün (ilk) kopyaları gönderilmelidir.

Kaynaklar'ın yazımında izlenecek biçime uygun birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

Yazar, A. A., Yazar, B. B. ve Yazar, C. C. (1996). Makalenin başlığı. *Derginin Adı*, 12(4), 123-134.

Yazar, A. A. ve Yazar, B. B. (1988). *Kitabın başlığı* (3. baskı). Washington, DC: Yayınevi.

Yazar, A. A. (1987). Kitaptaki bölümün başlığı. C. K. Orman, L. M. Olgun ve T. M. Kaya (Haz.), *Bölümün bulunduğu kitabın başlığı*, 23-34. İstanbul: Titiz Yayınları.

Yazar, A. A. (1997, Ocak). *Bildirinin başlığı*. _____ 'nda sunulan bildiri, Kenti, Eyaleti ya da Ülkesi.

Editör

Serkan Özel, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Yardımcı Editörler

Nur Yiğitoğlu Aptoula, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Fatih Ç. Mercan, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Yabancı Dil Editörü

Judy Monthie Doyum, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Editör Yardımcıları

Oğuz Ak, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Serhat Kurt, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Melek Pesen, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi.

Yayın Kurulu

Sumru Akcan, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Sevil Akaygün, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Yavuz Akpınar, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Deniz Albayrak-Kaymak, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Elif Balın, San Francisco State Üniversitesi, ABD.
Diane D. Belcher, Georgia State Üniversitesi, ABD.
Eric Friginal, Georgia State Üniversitesi, ABD.
Luis Guerra, Évora Üniversitesi, Portekiz.
Filiz Keser Aschenberger, Donau Üniversitesi Krems, Avusturya.
Carolyn Maher, Rutgers University, ABD.
Leyla Martı, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Diler Öner, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Sibel Tatar, Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye.
Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi, İsveç.

İletişim:

Serkan Özel
Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 34342 Bebek, İstanbul, Türkiye
Tel: +90 212 359 6592 Fax: +90 212 257 5036
E-posta: bujed@boun.edu.tr.